

# O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA ESCOLA INDÍGENA CACIQUE VANHKRÊ E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS INDÍGENAS KAINGANG NA CONTEMPORANEIDADE

THE MATH CURRICULUM OF INDIGENOUS SCHOOL CACIQUE VANHKRÊ AND THE CONSTITUTION OF KAINGANG INDIVIDUALS IN THE CONTEMPORANEITY

EL CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DE LA ESCUELA INDÍGENA CACIQUE VANHKRÊ Y LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS INDÍGENAS KAINGANG EN LA CONTEMPORANEIDAD

Tanabi Sufiatti\*

tanabi@unochapeco.edu.br

Cláudia Glavam Duarte\*\*

claudiaglavam@hotmail.com

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: SUFIATTI, T.; DUARTE, C. G. O currículo de matemática da escola indígena Cacique Vanhkrê e a constituição de sujeitos indígenas kaingang na contemporaneidade.

Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 148-170, jan/abr. 2015.

**RESUMO:** O presente artigo é resultado de uma pesquisa de Mestrado intitulada: O currículo de matemática como dispositivo na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo da Terra Indígena Xaçecó. A investigação teve por objetivo analisar as relações entre o currículo de matemática e a constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo. O estudo desenvolvido mostrou que: i) a importância da matemática escolar se dá por ser entendida como uma “ferramenta de poder”, que permite aos alunos indígenas kaingang “compreenderem o mundo do não índio” fornecendo subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”; ii) os documentos analisados apresentam a tensão entre as culturas indígena e não indígena; iii) os conhecimentos convivem em constante tensão; e iv) os professores da escola indígena, a fim de privilegiar os conhecimentos provenientes da cultura, trabalham com o que denominamos de “duplo real”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Escolar. Matemática. Sujeito Indígena.

**ABSTRACT:** This article is the result of a Master’s research entitled: The mathematics curriculum as a device in the constitution of contemporary indigenous subject kaingang of Indigenous Xaçecó. The investigation aimed to analyze the relations between mathematics curriculum and the constitution of the subject indigenous contemporary kaingang. The study developed showed that: i) the importance of school mathematics takes place to be understood as a “power tool”, which allows the kaingang indigenous students “to comprehend the nonindigenous world”, supplying subsidies and knowledge so that the indigenous

student can be ready for the “world outside of the village”; ii) the analyzed documents show the tension between the indigenous and nonindigenous cultures; iii) the acquisitions coexist in constant tension; iv) the indigenous school teachers, in order to favor the acquisitions derived from the culture, work with what I have called “double real”.

**KEYWORDS:** School curriculum. Mathematics. Subject Indigenous.

**RESUMEN:** El presente artículo es resultado de una investigación de maestría intitulada: El currículo de matemáticas como dispositivo en la constitución del sujeto indígena *kaingang* contemporáneo de la Tierra Indígena *Xaçecó-SC*. El objetivo de la investigación fue analizar las relaciones entre el currículo de matemáticas y la constitución del sujeto indígena *kaingang* contemporáneo. El estudio desarrollado demostró que i) la importancia de las matemáticas escolares en las tierras indígenas se entiende como una “herramienta de poder”, que permite a los alumnos indígenas *kaingang* “la comprensión del mundo de aquél que no es indígena”, proporcionando apoyo y conocimiento para que el alumno indígena esté listo para el “mundo lejano de la aldea”; ii) los documentos analizados presentan la tensión entre las culturas indígena y no indígena; iii) los conocimientos conviven en tensión constante y iv) los profesores de la escuela indígena, a fin de privilegiar los conocimientos provenientes de la cultura, trabajan con lo que denominamos de “duplo real”.

**PALABRAS CLAVE:** Currículo. Matemáticas. *Kaingang*.

\* Mestre em Educação Científica e Tecnológica – UFSC.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O currículo de matemática como dispositivo na constituição do sujeito indígena kaingang contemporâneo da Terra Indígena Xaçecó”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – UFSC, de 2012 a 2014. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, localizada na Terra Indígena Xaçecó, que fica próxima às sedes dos municípios da Microrregião do Alto Irani, distante 70 km de Chapecó, importante centro da região oeste do Estado de Santa Catarina. Neste estudo, o sujeito indígena kaingang contemporâneo foi entendido como um sujeito que vive uma condição de fronteira, que vive em um “entrelugar”, ou seja, que transita entre duas culturas distintas: a cultura do “não índio” e sua própria cultura. Tal condição tem propiciado tensões no currículo escolar.

Na perspectiva teórica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, o currículo escolar foi compreendido como um dispositivo carregado de intencionalidade, atravessado por relações de poder e implicado na constituição de determinados tipos de sujeitos. Nossa concepção de currículo está relacionada à noção foucaultiana de dispositivo, pois tem uma função estratégica de constituir determinado tipo de sujeito voltado para uma determinada sociedade. No caso específico do currículo da escola indígena, esse tem como principal função responder uma urgência, que seria a de “resgatar a cultura desses sujeitos” ou, ainda, “possibilitar aos alunos indígenas o acesso ao conhecimento de sua cultura” e, ao mesmo tempo, o “conhecimento universal” (FOUCAULT, 2008).

Assim, nosso objetivo foi o de examinar o currículo de Matemática como um dispositivo onde existem múltiplos elementos, implicados em relações de poder. Dessa forma, a principal questão que buscamos responder foi: “como a disciplina de Matemática está inserida no currículo da Escola Indígena Cacique Vanhkrê de modo a contribuir para a constituição do sujeito indígena kaingang na contemporaneidade?”.

Gostaríamos de apontar que tal sujeito indígena kaingang, acompanhando as teorizações de Bernardi (2011), é um “sujeito indígena kaingang de fronteira”, pois vivencia tensões pertinentes à zona fronteira. Ao mesmo tempo em que tem convivência com o a forma de vida do seu povo, tem contato com uma forma de vida distinta da sua, uma cultura diferente, a cultura do “não indígena”, que vive muito próximo à Terra Indígena Xaçecó e acaba influenciando a forma de vida desse povo. Apostar em tal tensão é apostar, também, que a escola é um dos *locus* privilegiados para apreender tal tensionamento; pois, ao mesmo tempo em que ensina “conteúdos universais”, dá destaque aos “conhecimentos da cultura kaingang”.



Na esteira dessa compreensão, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê deve ser pensada como uma instituição que abriga esse sujeito indígena de fronteira e que vivencia tensões, inclusive no currículo, pois ora deve apresentar conhecimentos da cultura do “não índio”, ora da sua própria cultura. Tal tensão também pôde ser percebida nos documentos oficiais e nos documentos da escola, bem como nos materiais didáticos e nas entrevistas com os professores. Pois, ao mesmo tempo em que foi oferecido um currículo escolar diferenciado aos povos indígenas, o mesmo ainda segue a ordem minimalista ao propor uma base nacional comum igual às demais escolas.

A pesquisa empreendida foi de natureza qualitativa e de inspiração etnográfica e, para a busca de informações complementares, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com 10 professores que ensinam Matemática. Apesar do consentimento dos professores em participar da investigação, no momento em que fui à escola com o gravador para realizar as entrevistas, alguns demonstraram desconforto em participar da pesquisa. Ficou evidenciado que os mesmos não sentiram vontade de terem seus nomes expostos, respeitando a vontade dos entrevistados optamos pelo sigilo<sup>1</sup>. Além das entrevistas, foram utilizados documentos para a produção de dados, tais como, o Projeto Político Pedagógico dos anos de 2012 e 2013, Planejamentos Anuais da disciplina de Matemática e excertos de um Caderno de Atividades produzido pelo Labhin<sup>2</sup> (SANTA CATARINA, 2012b, 2013).

Gostaríamos de salientar que ao nos servirmos dos documentos, desde sempre, questionávamo-nos a seu respeito; indagávamo-nos não apenas o que eles queriam dizer, mas se aquilo que diziam era verdadeiro, ou seja, a análise era pautada pela busca do oculto, daquilo que estava nas entrelinhas dos textos. Na perspectiva teórica assumida neste momento, não tivemos a pretensão de analisar o que estaria escondido nas entrelinhas, ou a ideologia que sustentava, ou estaria subentendida nos documentos. Nesse sentido, as teorizações foucaultianas foram determinantes para empreender a pesquisa, uma vez que a análise que realizamos teve como balizadoras as ideias deste filósofo (FOUCAULT, 2008).

Buscamos, ainda acompanhando Foucault, ficar na exterioridade do dito, no nível de existência das palavras, das coisas ditas, e trabalhar com o próprio discurso. Para isso, foi necessário que nos desprendêssemos de um aprendizado que nos fazia olhar os discursos como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando significados quase sempre ocultos. A esse respeito, Foucault (2008, p. 7) nos ensina que:

[...] não se trata de verificar se os documentos são sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados com o intuito de reconstituir, a partir do

<sup>1</sup> Embora estejamos atentas às questões de gênero, optamos, tanto na dissertação, quanto no artigo, por não fazer distinção de gênero. E como os professores preferiram manter o anonimato, estaremos nos referindo a eles desta forma: utilizando o nome professor e as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I e J para diferenciá-los.

<sup>2</sup> Laboratório de História Indígena – UFSC.

que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras – o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles.

## O LOCAL DA PESQUISA: A ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CACIQUE VANHKRÊ

<sup>3</sup> A multisseriação refere-se a escolas que possuem classes que atendem várias séries de forma concomitante. Geralmente, atendem a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>4</sup> E.I.E.F. é a sigla para Escola Indígena de Educação Fundamental.

De acordo com Bernardi (2011), as Escolas Indígenas localizadas na Terra Indígena Xapecó totalizam nove, sendo seis multisseriadas<sup>3</sup>, atendendo séries iniciais do Ensino Fundamental: E.I.E.F.<sup>4</sup> Baixo Samburá, E.I.E.F. São José, E.I.E.F. São Pedro, E.I.E.F. Serro Doce, E.I.E.F. Limeira, E.I.E.F. Guarani; duas escolas de Ensino Fundamental: E.I.E.F. Paiol de Barro e E.I.E.F. Pinhalzinho e uma escola com Ensino Fundamental e Médio (E.I.E.B. Cacique Vanhkrê). Em relação à Educação Escolarizada na Terra Indígena Xapecó, essa educação teve várias etapas. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (SANTA CATARINA, 2012b), antes de 1912, a educação era transmitida de geração a geração. Nesse mesmo sentido, Salvaro (2012), sinalizou que, antes da instalação das escolas nas áreas indígenas, o ensino da tradição kaingang era fundamentado na oralidade, passando de geração para geração.

No que se refere ao início da atividade escolar na comunidade, são encontrados registros em Nötzold e Rosa (2011, p. 29) de que, posteriormente ao ano de 1912, havia a figura de um professor “não índio” chamado Samuel, que atendia crianças da comunidade nas casas delas. Segundo as autoras, ainda existem relatos que indicam que os indígenas tiveram aulas debaixo das árvores com o professor indígena Felicíssimo Belino, que, na época, era pago pelo Sr. Selistre de Campos, Chefe do Posto naquele período.

Em 1937, com a ajuda de Selistre de Campos (Juiz que atuou na Comarca de Chapecó/SC no período de 1931 a 1947), foi construída a primeira escola para a comunidade indígena. Manfroi e Nötzold (2008) apontam que muitos documentos demonstram o relacionamento que o juiz mantinha com os indígenas, sendo considerado pelos indígenas como “o único homem que atendeu o índio”. A escola foi construída pelos próprios indígenas, e Antonio Selistre de Campos registrou em fotografia e enviou ao filho Raul José de Campos.

Há divergências nas datas em que isso ocorreu, segundo Manfroi e Nötzold (2008), atribui-se isso aos mecanismos de memória, uma vez que a escola representa ser algo antigo e, por algum motivo, a data de 1912 teria sido escolhida pelos indígenas que, por meio da oralidade, transmitiram a informação dentro da comunidade. Observamos esse registro no jornal “A Voz de Chapecó”, de 30 de outubro de 1949:

**Felicíssimo Belino**

O nome acima, que serve de título a estas linhas, é o de um humilde brasileiro, que em sua mocidade exerceu a profissão de professor particular de primeiras letras. No ano de



1937 foi criada uma escola municipal, no lugar denominado Toldo Banhado Grande, no distrito de Abelardo Luz, neste município. Não havendo candidato ao preenchimento da dita escola, com quitação militar, pessoa habilitada. Felicíssimo Belino, para atender à vontade dos Índios, moradores do dito Toldo, foi ali lecionar particularmente.

Posteriormente, a escola passou por processo de municipalização. Em 5 de março de 1950, o jornal *A Voz de Chapecó*, divulgou:

#### Índios

Os Índios Caingangs de Chapecó, antes que o S. P. I. estendesse sua ação até os seus toldos, com os próprios recursos e trabalhos pessoais, construíram uma casa para escola, modesta embora, mas fizeram, funcionando as aulas, com um professor particular, depois transformada em escola municipal, até que finalmente foi criada uma escola do serviço federal. Fazem roças, plantações e trabalham na extração de erva-mate.

Nötzold e Rosa (2011) apontam que a primeira escola efetivamente criada na Terra Indígena foi chamada de Escola Estadual São Pedro, na aldeia Água Branca, no ano de 1960, sendo transferida em 1975 para a sede da Terra Indígena Xapecó, onde passou a se chamar Escola Isolada Federal Posto Indígena Xapecó, e, mais tarde, em 1984, foi denominada Escola Federal Vitorino Kondá. Em 1988, pela Portaria nº 488/88 de 30 de dezembro de 1988, Parecer nº 609, a escola passou a se chamar Escola Isolada Federal Vitorino Kondá. Dez anos depois, em 1998, pela Portaria nº 014/98, de 21 de janeiro de 1998, a Secretaria de Educação e Desporto, por meio Parecer nº 352/97 do Conselho Estadual de Educação, aprovou o Ensino Médio na escola, que passou a se chamar, então, Colégio Estadual Vitorino Kondá – o primeiro colégio indígena a ter Ensino Médio no Brasil. Em 1999, conforme comentam Nötzold e Rosa (2011, p. 32), mediante

[...] um aprofundado estudo feito pela comunidade sobre a vida do índio Vitorino Kondá, descobriu-se que era contratado por fazendeiros para facilitar a entrada dos não-índios (sic) nas terras indígenas. Com a entrada e ocupação, estes expandiam suas fazendas e diminuía o espaço ocupado pelos índios.

A partir desse estudo, decidiu-se mudar o nome da escola, surgindo o nome da Liderança do cacique Vanhkrê em homenagem a ele, que foi o primeiro responsável pelos indígenas terem adquirido a Terra Indígena Xapecó. Nesse sentido, Nötzold e Rosa (2011, p. 32) apontaram que o nome da escola é

[...] uma homenagem ao Cacique que adquiriu a terra que hoje é a Terra Indígena Xapecó. O Cacique Vanhkrê pediu a terra como pagamento do trabalho prestado pelos indígenas pela abertura da estrada ligando os Campos de Palmas ao Rio Grande do Sul, ao governo do Paraná, província a qual pertencia o oeste naquele período.

No ano de 2000, pela Portaria E/040/SED, de 7 de junho de 2000, passou a ser chamada Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. A E.I.E.B. Cacique Vanhkrê oferece Ensino Fundamental; Educação Especial: Turma de SAEDE Misto; Ensino Médio e cede espaço para turmas de Licenciatura para Professores Indígenas Kaingang da UNOCHAPECÓ desde o ano de 2009. Nötzold e Rosa (2011) acrescentam que é a única na Terra Indígena Xapecó com ensino médio; e por tal motivo, recebe estudantes de aldeias vizinhas.

Em 2012, de acordo com o PPP (SANTA CATARINA, 2013), a escola contou com um total de 37 turmas com 867 alunos distribuídos em Ensino Fundamental (29 turmas, com 676 alunos), Saede Misto (uma turma, com 15 alunos), e Ensino Médio (seis turmas, com 169 alunos). O quadro docente é formado por 40 professores, e destes, dois não são índios kaingang; porém, são casados com índios e que residem na Terra Indígena Xapecó. No que se refere à formação dos professores, a escola conta com uma equipe de 34 professores: um dos profissionais possui magistério; três estão cursando Pedagogia; sete professores já são graduados em Pedagogia; três são licenciados em Matemática, um em Química, um em Ciências Biológicas, dois em História, um em Geografia, um em Educação Física. Os demais professores não possuem habilitação, mas estão cursando graduação, dez profissionais estão cursando Licenciatura Especial Para Povos Indígenas Kaingang, dois estão cursando Educação Física, um cursando Artes e um Educação Especial.

No que tange à arquitetura da escola, Nötzold e Rosa (2011) apontam que os prédios que compõem o conjunto escolar têm sua arquitetura de acordo com elementos culturais Kaingang.



**Figura 1** – Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (15 jul. 2013).

A escola, apresentada na Figura 1, tem forma arredondada, contando com quatorze salas. Tal formato acaba por configurar uma “oca”. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, esse formato demonstra como era organizada, no passado, a distribuição das casas pela comunidade (SANTA CATARINA, 2012b).



**Figura 2** – Escola em formato arredondado

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (em 15 jul. 2013).

O Ginásio de Esportes, local onde os alunos fazem educação física e são realizados eventos (formaturas, bailes, enfim, as comemorações e festividades da comunidade em geral), tem a forma de tatu. De acordo com Nötzold e Rosa (2011, p. 37), tal formato se deve ao fato de este animal ser sagrado para os kaingang, além de ter sido a base da alimentação para esse povo em um período em que havia muita araucária na região. Sua pintura representa as cores da natureza, já que esta é importantíssima para os índios antigamente.



**Figura 3** – Ginásio de esportes

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (15 jul. 2013).

Por sua vez, assim como as demais estruturas da escola, apresentam significados culturais, temos o Centro Cultural em formato de uma tartaruga, onde são realizadas apresentações artísticas, reuniões da comunidade e onde são recebidos visitantes. A tartaruga possui um grande significado cultural e religioso, e já foi muito utilizada na alimentação indígena. Segundo o PPP (SANTA CATARINA, 2012b), esse local foi construído para a integração da comunidade com a escola; e acima de tudo, tem a função de preservar os costumes e a cultura kaingang.



**Figura 4** – Centro Cultural

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (15 jul. 2013).

Em 2011, foi feita uma reforma no telhado da escola e construída uma nova ala com quatro salas amplas: um auditório e três laboratórios. Diferentemente das demais alas, essa não possui nenhum diferencial que remeta à cultura indígena kaingang.



**Figura 5** – Estruturas da Escola construídas em 2011

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (15 jul. 2013).

A escola desenvolve, juntamente com a comunidade, além de projetos específicos da cultura indígena kaingang, projetos sobre os temas transversais, abordando assuntos diversos, como: Drogas, DST, Ética e Cidadania, Meio Ambiente, Artesanato, Ervas Medicinais Kaingang, Comida Típicas Kaingang, Danças e Teatro. A comunidade é carente financeiramente e pequena parte dos sujeitos indígenas vive da agricultura de subsistência e da fabricação do artesanato que é vendido nas cidades próximas. A grande maioria dos sujeitos indígenas trabalha em frigoríficos da região, para onde vão e voltam de transporte coletivo; alguns são professores; e outros trabalham no setor da saúde dentro da Terra Indígena. Assim sendo, é possível afirmar que os indígenas kaingang da Terra Indígena Xapecó são sujeitos que vivem em uma condição de fronteira.

Devemos salientar que, quando utilizamos o termo “fronteira”, há o risco de se incorrer em uma série de inexactidões, cerceamentos semânticos ou equívocos. É fundamental, portanto, não desconsiderar as raízes etimológicas da palavra. Se seguirmos a linha etimológica, podemos considerar como fronteira a zona de limite de qualquer território. No entanto, a noção de fronteira, não está relacionada apenas a territórios geográficos de um Estado para o outro, ou ainda país. É necessário que os sujeitos tenham a consciência de que as fronteiras marcam o sistema social ao qual pertencem, e para além das quais são identificados outros sujeitos envolvidos em outros sistemas sociais. Colocada a noção de fronteira, podemos afirmar que os indígenas são sujeitos de fronteira no que se refere à cultura, língua e educação. Quem sinaliza tal condição é Bernardi (2011). Ao tratar dos sujeitos de fronteira, ela escreve o seguinte sobre os indígenas da Terra Indígena Xapecó:

De um lado, preservam algumas de suas tradições e modos de vida, mesmo que constantemente em perigo de ser invadido por interesses do capitalismo; de outro, os indígenas são conscientes dos poderes da civilização ocidental, por exemplo, em termos de melhoramento das condições de vida de seu povo. (BERNARDI, 2011, p. 152).

Sendo assim, os indígenas da Terra Indígena Xapecó são sujeitos de fronteira, pois, ao mesmo tempo em que têm convivência com o a forma de vida do seu povo, possuem contato com uma forma de vida distinta da sua, uma cultura diferente, e esta influencia a forma de vida desses povos. O entendimento de Bernardi (2011) a respeito de sujeitos de fronteira e ao posicionamento dos sujeitos indígenas da Terra Indígena Xapecó nesse entrelugar justifica minha pretensão de identificar e analisar como o currículo de Matemática contribui para a constituição desse sujeito indígena kaingang de fronteira.

## INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO INDÍGENA KAINGANG

“Posso ser o que vocês são sem deixar de ser o que sou.” Povos indígenas. (SANTA CATARINA, 2013, p. 6). Essa frase inicial representa, de forma bastante significativa, a tensão que o sujeito indígena vivencia na contemporaneidade, sendo um sujeito de fronteira, ora na busca de conhecimentos “universais”, ora “lutando” para manter os conhecimentos identificados por eles, como próprios de sua cultura.

Bernardi (2011, p. 94) revela que os indígenas kaingang da Terra Indígena Xapecó “[...] vivem uma condição de fronteira social e territorial, por haver também limites físicos explícitos”. Nesse sentido, entender os indígenas kaingang como sujeitos de fronteira que vivenciam experiências, que apresentam características de uma cultura distinta da sua é apostar na existência de uma condição de tensão advinda dos diferentes posicionamentos assumidos por e exigidos para tal sujeito. É apostar, também, que a escola é um dos *locus* privilegiados para apreender tal tensionamento, pois, ao mesmo tempo em que ensina “conteúdos universais”, dá destaque aos “conhecimentos da cultura kaingang”.

Assim, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (E.I.E.B. Cacique Vanhkrê) é uma instituição que abriga esse sujeito indígena de fronteira e que vivencia tensões inclusive no currículo, pois, ora deve apresentar conhecimentos da cultura do “não índio”, ora da sua própria cultura, bem como apresenta as disciplinas consideradas “universais” e aquelas “específicas da sua cultura”. Com este entendimento, acompanhamos Bernardi (2011, p. 204), quando afirma que é preciso

[...] entender a escola indígena como uma instituição que abriga sujeitos que vivenciam as tensões pertinentes a zonas fronteiriças nos permite entendermos melhor qual é o seu papel, bem como identificarmos os impasses, medos, desejos, anseios e dificuldades enfrentados pelos professores, que são provocadas pela proposta de uma educação específica/diferenciada, contemplando, ainda, a ação pedagógica tradicional.

Ao nos debruçarmos sobre os documentos da escola, observamos a tensão existente na elaboração do PPP e, em específico, as proposições sobre a matriz curricular da escola, pois havia a tentativa de reforçar a necessidade de valorização da cultura e, ao mesmo tempo, uma proposta de ensino pautada nos mesmos conteúdos das escolas não indígenas, ou seja, havia a conservação, na grade curricular, das disciplinas consideradas “universais”.

De acordo com o PPP (SANTA CATARINA, 2013, p. 7), “[...] o PPP da escola foi elaborado de forma que a cultura indígena prevaleça, onde o bilíngue e o processo educacional próprio promovam uma situação de comunicação diferenciada que fortaleça as raízes culturais”. O direito de tal educação diferenciada está assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, que garante às comunidades indígenas “[...] o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Percebe-se, então, que, apesar de a “escola indígena ser diferenciada”, ao mesmo tempo ela tem a “obrigação”, por lei, de assegurar a formação básica comum das demais escolas aos alunos indígenas. Desta maneira, é possível visualizar que, na constituição, ainda que de forma sutil, estão presentes as “relações de poder”, e estas, ao mesmo tempo em que asseguram o direito a uma “educação diferenciada”, “impõem” uma “formação básica nacional” aos povos indígenas.

As escolas indígenas têm “direito assegurado” a uma educação e a conteúdos diferenciados das escolas não indígenas no que se refere à sua cultura. Apoiada por tais leis, a E.I.E.B. estabelece, em seu currículo, disciplinas de conteúdo universal (de base nacional comum) e as disciplinas de conteúdo diferenciado, voltadas para a cultura de seu povo. Tais disciplinas diferenciadas, de acordo com entrevista realizada, teriam sido elaboradas pelos “*professores, comunidade e lideranças*” (PROFESSOR F, 2013). Assim, a grade curricular apresentada no PPP (SANTA CATARINA, 2013) conta com as disciplinas do “Currículo Nacional”, como as disciplinas de Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia, além das disciplinas específicas da cultura desse povo, como Cultura Indígena e Língua Kaingang.

Há três disciplinas previstas no PPP que chamam mais a atenção por seu conteúdo diferenciado: Cultura Indígena, Língua Kaingang, História. *Porém, todas as disciplinas têm algum conteúdo diferenciado, na tentativa de fortalecer a cultura e adaptar o conteúdo à realidade da comunidade. Mas essas três, em específico, têm uma carga mais expressiva de conteúdo realmente diferenciado.* (SANTOS, 2012, p. 223, grifos nossos).

No PPP da escola, é apresentada a grade curricular e a descrição pormenorizada das disciplinas. Pode-se observar que, em todas elas, busca-se acrescentar elementos da cultura kaingang. De acordo com o PPP (SANTA CATARINA, 2013, p. 26), a grade curricular da escola “[...] é composta por disciplinas específicas tais como Arte Indígena, Língua Kaingang, Cultura Indígena, educação para o esporte até o que é trabalhado nas outras disciplinas da base comum que são voltadas à especificidade do povo kaingang”. Apesar de as disciplinas diferenciadas ou “culturais” constituírem um

fator importante e digno de estudo, buscamos investigar e a analisar, de forma mais específica, a disciplina de Matemática, entendendo-a como um dispositivo que está envolvido na constituição de um determinado tipo de sujeito.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a importância da Matemática é apontada como uma maneira de entendimento do “mundo dos brancos”; por isso,

[...] pensar o estudo da Matemática na experiência escolar indígena é importante por várias razões. A razão mais enfatizada pelos próprios povos indígenas diz respeito à situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade mais ampla. Neste sentido, a Matemática é fundamental, porque permite um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e ajuda na elaboração de projetos comunitários que promovam a conquista da autossustentação das comunidades. (BRASIL, 1998, p. 159).

Bernardi (2011, p. 204), por sua vez, em sua pesquisa de doutorado, inferiu que “[...] é possível observar que os professores atribuem à escola, e de forma especial à Matemática, grande importância, o caminho possível para melhorar as condições possíveis de vida de seu povo”. No PPP da escola, a disciplina de Matemática é apresentada da seguinte forma:

A ideia básica é a de a escola *incorporar os modelos ligados à tradição do aluno e reconhecer como válidos os sistemas de explicações, de conhecimentos, construídos pelos povos*. Através de situações mais variadas possíveis, que naturalmente toquem o emocional do aluno, isto é, que lhe despertem o interesse, a curiosidade, que lhe sejam agradáveis, o aluno se envolverá na busca de explicações, maneira de entender o que rodeia, e o professor desenvolverá junto com eles meios de trabalhar com a realidade, um dos quais é a Matemática. Tem como pressuposto o caráter social do conhecimento matemático, a relação entre o conhecimento historicamente produzido e a lógica de sua elaboração, enquanto fatores intimamente ligados. Aprender matemática deve ser interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver o raciocínio lógico, a capacidade de conhecer projetar e transcender o imediatamente sensível. (SANTA CATARINA, 2012b, p. 55-56, grifos nossos).

Assim sendo, é possível observar que a disciplina de Matemática, de certa forma, fortalece essa tensão, pois exige que o aluno “incorpore” modelos de explicações advindas de sua tradição e, ao mesmo tempo, aprenda o “conhecimento historicamente produzido” por essa disciplina. No



entanto, Bernardi (2011, p. 107), ao trabalhar com professores indígenas, observou que,

[...] foi possível, então, observar inicialmente, por parte dos professores, a preocupação em entender como o indígena lida com a sua ambiência e perceber que ideias matemáticas ele pode construir a partir daí. As proposições foram feitas num movimento ao contrário: a Matemática institucional é dada, e depois, olham o tema para ver se “ela está lá”.

Dessa forma, como coloca Bernardi em sua pesquisa, a Matemática institucional é dada, e, depois, é olhada para a “realidade do aluno” para ver se a Matemática, ou o conhecimento científico matemático se faz presente. E essa expressão “trabalhar com a realidade dos alunos” se fez presente, também, na fala de alguns professores da escola. Um dos professores, ao ser questionado sobre o currículo diferenciado, apontou que: “[...] é importante, pois trabalha a nossa cultura, reforçando cada dia mais para que a mesma não venha a desaparecer. A disciplina de cultura indígena, por exemplo, essa matéria trabalha muito a nossa realidade, a nossa cultura [...]” (Professor A, 15.07.2013).

Outro professor, ao ser questionado sobre se seria possível fazer uma conexão da Matemática escolar com a cultura indígena, afirmou: “[...] eu acredito que sim, partindo da realidade de cada aluno tentamos introduzir o conteúdo procurando assim despertar o interesse, a participação dos alunos durante as aulas” (Professor B, 22.10.2013). Em um dos planejamentos anuais da disciplina de Matemática, é apontado como objetivo geral “um aprofundamento na aprendizagem e raciocínio na Matemática a partir da realidade de cada aluno” (SANTA CATARINA, 2013).

A partir de tais passagens ficamos interessadas em compreender o que seria trabalhar com a realidade desses alunos. Começamos a indagar qual seria tal realidade dos alunos indígenas kaingang na contemporaneidade. E a partir dos questionamentos realizados, foi possível entendermos que trabalhar com a “realidade dos alunos” seria trabalhar/envolver/relacionar as disciplinas com a cultura indígena, inclusive a disciplina de matemática. Tal “realidade” seria o que podemos chamar de uma “realidade deslocada”. Foi possível inferir, a partir das entrevistas realizadas, que a realidade do aluno indígena seria, para esses professores, trabalhar com elementos da cultura, mesmo que tais elementos não estejam mais tão presentes no cotidiano dos alunos. O objetivo mesmo de trabalhar com essa “realidade deslocada” seria transformá-la em cada vez “mais real” e, dessa forma, “reforçar” a cultura kaingang.

Foi possível observar, ainda, que trabalhar com a “realidade” para os professores da escola indígena E.I.E.B. é diferente de trabalhar com as situações que extrapolam sua

cultura, ou que sejam pertinentes à cultura do não índio, mesmo que essas façam parte de seu cotidiano, fruto da interação diária. No entanto, esse conflito apareceu nas entrevistas posteriores, pois, ao mesmo tempo em que seriam os elementos da cultura que dariam um “ar de realidade” à prática pedagógica do professor, por outro lado, alguns elementos da cultura não indígena seriam importantes e subsidiariam situações reais vivenciadas pelos kaingang.

Tal conflito fica evidenciado nas entrevistas realizadas. Assim, foi possível perceber a existência de um “duplo real”, relacionado à “realidade da cultura” e à “realidade universal”. A “realidade da cultura” estaria vinculada à incorporação de elementos da cultura kaingang; a “realidade universal”, articulada a situações advindas do contato com o “não índio”. Exemplo disso é o trabalho desenvolvido com o sistema monetário, pois lidar com o “dinheiro”, a partir do contato com o “não índio”, tornou-se importante.

*Hoje, acredito que a Matemática está quase 100% na vida dos indígenas. Como o próprio sistema está mudado, não se vive mais apenas do artesanato. Os indígenas têm que trabalhar fora, ganhar o seu sustento. Vai ter que ir lá fora. Vai ter que comprar o alimento, por que hoje em dia não se tem mais o alimento ali (dentro da aldeia). Não é mais igual ao passado... Pois o alimento do índio vinha da mata; hoje, se for só da mata, não se vive mais. Então, como ele tem que se adaptar de alguma maneira com os lá de fora da aldeia, por exemplo, os não indígenas, então ele vai ter que “se virar”. Para se virar, ele vai ter que saber a Matemática. Como ele vai comprar sem ter ideia de quanto que ele tem? Quanto que ele vai ter que pagar? Qual o valor? Então, isso está na vida de cada um. Eu acho que a Matemática faz parte agora de cada um, do financeiro de cada um hoje. (Professor E, 17.10.2013).*

*É importante até para o seu dia a dia, porque, na verdade, se você não souber Matemática, como é que você vai fazer? Por exemplo, comprar em uma loja que te dá quinze por cento de desconto. Aí você não vai saber o valor que tem de desconto. (Professor J, 16.07.2013).*

Após entender o conflito e a emergência de um duplo real que aponta tanto para a cultura quanto para fora dela, buscamos nos informar a respeito dos materiais utilizados na disciplina de Matemática. Se uma das facetas de trabalhar com a realidade dos alunos está relacionada com a cultura, que materiais didáticos existem e/ou foram elaborados para poder trabalhar “tal realidade”? Ao serem questionados sobre os materiais didáticos utilizados na disciplina de Matemática e se havia material específico produzido para a disciplina, os professores apontaram o

que não, comentando que é o mesmo utilizado na escola não indígena, que o livro didático é o mesmo que é adotado nas demais escolas.

Nesse sentido, percebe-se que o material didático da disciplina de Matemática também contribui para tal tensão, pois é o mesmo material das demais escolas, sem ter nada de específico no que se refere à cultura desse povo e é do interesse dos professores buscar meios de relacionar o “conhecimento universal” à cultura do seu povo. Tal tensionamento fica evidenciado na fala de um professor, que ao ser questionado se seria possível relacionar a Matemática escolar com a cultura indígena apontou que,

*Olha é bem complicado, porque o segundo estudo, inclusive o meu TCC, fiz sobre Matemática Kaingang<sup>5</sup>, então é bem difícil trabalhar a própria cultura pelo fato da matemática ser universal. [...] podemos associar alguma coisa, mas é bem difícil trabalhar.* (Professor D, 16.07.2013).

<sup>5</sup> Bernardi (2011, p. 24) usa o termo matemática tradicional kaingang para se referir ao “[...] conjunto de saberes locais, artefatos e mentefatos que estão no bojo da tradição da comunidade indígena Kaingang, ligados à sua cultura, formados e transmitidos por várias gerações e em constante mutação”.

Sendo assim, percebe-se que há uma dificuldade em trabalhar a Matemática voltada para a cultura desse povo, pois ela se torna “restrita” diante da Matemática escolar. Foi possível perceber, assim como Bernardi (2011) inferiu em sua pesquisa, que, em um primeiro momento, a Matemática institucional é ensinada para depois ser relacionada com a cultura. Isso também ficou evidenciado a partir das entrevistas realizadas com os professores, que, ao serem questionados se seria possível fazer uma conexão da matemática escolar com a cultura indígena, assim responderam:

*Com certeza. Na verdade, se olharmos antigamente, os indígenas não saberiam que estavam trabalhando a Matemática, mas até o preço do artesanato, o trançado, por exemplo, quanto eles ocupam de material para fazer o trançado, até mesmo as varetinhas são contadas, então é utilizada a numeração. Para vender, trabalha-se o dinheiro. Então, acho que se ocupa muito a Matemática na vida do indígena.* (Professor A, 15.07.2013).

*Sim, trabalhando através de projetos, como fizemos no ano passado. Trabalhamos com crianças dos anos iniciais na disciplina de Matemática usando coisas próprias da cultura, da natureza: sementes, taquaruçu, construindo jogos, como, por exemplo, o jogo da velha com esse material.* (Professor C, 15.07.2013).

*Sim. A Matemática, eu digo que é uma das áreas que envolve muito a cultura, desde uma pintura, um quadriculado, uma forma geométrica – que é a pintura do povo kaingang. Os artesanatos têm muitas formas geométricas, muito bem elaboradas até, por*

*sinal, mesmo que muito deles já tenham se perdido. A questão dos números, medidas, a questão do tempo era muito importante na comunidade quando aqui era ainda tudo mato, árvores nativas, matas virgens. Os índios tinham muito a ver com o tempo. Como marcavam o tempo, a questão de plantação, a questão da época de pesca e caça: tudo isso é relacionado à Matemática. (Professor H, 18.07.2013).*

*Até é possível, por exemplo, trabalhar o dominó voltado para a cultura kaingang, que foi o pessoal da UFSC, que montou um dominó, trabalha matemática voltada para a cultura indígena. O dominó, por exemplo, com desenhos de adornos típicos, o colar, achar o par. Eles montaram um dominó assim. Então, dá para trabalhar a Matemática envolvendo a cultura. (Professor I, 15.07.2013).*

Nesse sentido, a Matemática “universal” e as práticas sociais, no caso específico o jogo da velha, o dominó e a trilha, próprias da cultura não indígena, acabam capturando e direcionando as práticas pedagógicas dos professores. É interessante observarmos que, mesmo com essas especificidades, os professores acabam por posicioná-las como culturais por abrigarem alguns elementos: “O dominó, por exemplo, com desenhos de adornos típicos, o colar [...]” (Professor C, 15.07.2013); “[...] sementes, taquaruçu, construindo jogos, como, por exemplo, o jogo da velha com esse material etc.” (Professor I, 15.07.2013). Outro exemplo dessa postura pode ser observado no ensino da Geometria. Para ensinar tais conteúdos, eram analisadas as formas geométricas dos artesanatos indígenas, ou seja, o aluno precisava antes ter o conhecimento matemático construído da Geometria para depois olhar para sua cultura. Ao analisar essas atividades, é possível inferir que a tensão entre o conhecimento das diferentes culturas fica “solucionado” por intermédio da utilização da cultura indígena como “pano de fundo” para a aprendizagem da Matemática escolar. Assim, falar em aldeia, cestos, artesanatos indígenas ou adornos utilizados nessa cultura, aliviaria a tensão entre as diferentes culturas ao proporem uma “articulação” entre o conhecimento matemático da cultura “não indígena” e da cultura local.

Diferentemente das questões que envolvem a língua, que tenta, por exemplo, aliviar a tensão por intermédio de disciplinas separadas, uma para a Língua Portuguesa e outra para Língua Kaingang, a disciplina de Matemática não possui essa alternativa. Nesse sentido, buscamos investigar se haveria um conhecimento matemático específico desse povo, como os indígenas Guaranis têm um sistema de numeração próprio<sup>6</sup>, questionamo-nos se o mesmo ocorria com os indígenas kaingang.

<sup>6</sup> Alguns autores já pesquisaram e fizeram publicações sobre o sistema de numeração Guaraní, entre eles temos Sérgio Florentino da Silva (2011) e Gabriela Barbosa dos Santos (2013).

Durante as entrevistas com os professores, confirmamos a existência de um sistema próprio de numeração kaingang. Então, buscamos investigar se tal sistema era utilizado na disciplina de Matemática ou se era ignorado pelos professores? Dos professores entrevistados, três afirmaram não saber que existia tal sistema de numeração. Apesar de afirmarem não saberem que existia um sistema de numeração específico, apontaram que falam os números na língua kaingang até o cinco. Os demais professores entrevistados afirmaram que conhecem; porém, há uma confusão de até aonde vai tal sistema de numeração. A confusão apresentada por esse último, ao apontar que o sistema de numeração vai até o nove, justifica-se pelo fato de que, com o decorrer do tempo, o sistema de numeração que era até o cinco foi sendo ampliado pelos próprios professores. Pelo que pôde ser observado nas entrevistas, atualmente os números são falados em kaingang não apenas até o cinco e não há uma certeza de até qual número vai esse sistema adaptado por eles.

Quando questionados se o sistema de numeração kaingang era utilizado na disciplina de Matemática, os professores apontaram que são apresentados aos alunos os sistemas de numeração kaingang existentes, mas o que seria utilizado é o decimal. Corroborando com isso, foi apontado em entrevista que “[...] hoje em dia, essa numeração é apenas mostrada para os alunos como os demais tipos, mas utilizamos em si o sistema de numeração que as outras escolas também utilizam” (Professor B, 16.07.2013).

Embasadas nestas análises, pensamos ser possível inferir que tanto a disciplina de Matemática, bem como as demais disciplinas, o PPP, os planejamentos anuais e materiais didáticos atuam como dispositivos para a constituição de sujeitos indígenas kaingang contemporâneos de fronteira. Esses materiais não são neutros, mas carregados de intencionalidade para constituir determinado tipo de sujeito. Isso também pode ser percebido nos planejamentos das disciplinas e no próprio Projeto Político-Pedagógico (SANTA CATARINA, 2012b, 2013). Ao analisar os planejamentos anuais das séries iniciais e, em específico, da disciplina de Matemática, percebemos que alguns professores não entram na temática da cultura, nem nos seus objetivos e, muito menos, na relação entre os conteúdos e a cultura.

A partir das entrevistas realizadas com professores e dos planejamentos analisados, podemos afirmar que muitos professores resolvem a tensão entre as culturas, trabalhando com a “dupla realidade”. No entanto, é possível observar que a “realidade da cultura” fica subordinada aos conhecimentos da Matemática escolar. Pois, como disse o Professor E, “[...] depois eu encaixava essas atividades extras” ou “[...] o sistema de hoje está mais moderno, parecendo mais com o do não indígena”.

Tal condição está alicerçada na ideia de que, para eles, a Matemática escolar estaria relacionada a “uma ferramenta de poder” que permite ao aluno se “defender” e

*“lutar em pé de igualdade”* fora da Terra Indígena Xapecó, ou ainda, no *“mundo dos brancos”* e, por isso, essa disciplina se torna essencial para os indígenas kaingang. Essa é a grande preocupação da escola para a formação de seus estudantes, tanto que aparece descrito no PPP da escola o seguinte: “[...] é uma escola específica e diferenciada, bilíngue, formadora de sujeitos capazes de defenderem seus direitos com voz e pé de igualdade com os não índios, defendendo assim sua cultura e seu povo”. (SANTA CATARINA, 2013, p. 25). Tal afirmação também está presente na fala dos professores que, ao serem questionados sobre o porquê da importância da disciplina de Matemática para os indígenas, apontaram o seguinte:

*Cada um de nós tem que saber a Matemática, estou falando no que é hoje. Porque algum tempo atrás, para identificar quantidades, os indígenas usavam mais objetos. Hoje é necessário aprender Matemática para ter uma visão mais ampla. Então, acredito que para trabalhar Matemática com eles é melhor trabalhar a Matemática como está agora, do que como era usada lá atrás. Claro que não deixamos de olhar como era feito lá atrás, no passado. A Matemática é mais um conhecimento importante para que mais tarde o indígena não venha a ter dificuldade lá fora. (Professor C, 15.07.2013).*

*É importante porque é com ela que vão saber se defender também, por exemplo, no mercado, ao fazer suas compras, até mesmo ao contar o seu dinheiro. (Professor G, 16.07.2013).*

*A Matemática é uma das disciplinas mais importantes na vida do ser humano, porque tudo que nós fazemos envolve Matemática, principalmente, quando estamos fora daqui. Acredito que a Matemática está em tudo que envolve o aluno, e temos que passar esse conhecimento para eles. (Professor H, 18.07.2013).*

*Para todo ser humano, a Matemática é importante, pois, até mesmo num vestibular, se você sabe ou não, eles não escolhem se é índio ou branco, a prova é a mesma. Nós, enquanto índios, nos sentimos orgulhosos de ter o mesmo valor. Se bem que, se nós temos uma escola diferenciada, também deveria ter todos os anos vestibulares diferenciados. No caso, se você faz uma prova lá, a mesma coisa que eu ensinar aqui para os meus alunos, o professor lá fora também ensina. Então eu acredito que é importante, tanto para nós quanto para os não índios. (Professor I, 15.07.2013).*

*A Matemática é importante em qualquer cultura, porque ela é universal. Você*

*precisa ter o conhecimento matemático, pois a Matemática é indispensável na vida do ser humano. É uma regra, tem que saber, isso vale para o índio, para o não índio, para cultura em qualquer raça é necessário ter o conhecimento matemático, isso é obrigatório para todo mundo. (Professor D, 16.07.2013).*

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível afirmar que o currículo de Matemática contribui na constituição do sujeito indígena kaingang de fronteira, na medida em que, mais do que a importância de ensinar o aluno a lidar com o seu dia a dia, a importância da Matemática se dá por ser uma “ferramenta de poder”, uma vez que permite a esses alunos “compreender o mundo do não índio” e que fornece subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”. Podemos pensar, então, que o “conhecimento universal” ao mesmo tempo em que é imposto por lei a esses povos indígenas, também é desejado por eles, pois, de certa maneira, os faz serem “detentores de poder”.

No PPP, há a intencionalidade de constituir um aluno que valorize as tradições e os costumes do seu povo (SANTA CATARINA, 2012b, 2013). Nesse mesmo segmento, nos planejamentos, percebe-se que há, da parte de alguns professores, a tentativa da mudança e incorporação da cultura desse povo. Isso também fica explícito nos materiais didáticos diferenciados, visto que a cultura é utilizada como pano de fundo, mas as atividades apresentadas são “iguais” às realizadas por alunos das escolas não indígenas, ou seja, os documentos analisados apontam para a “tensão” existente entre a cultura indígena e a não indígena.

## TESSITURAS FINAIS

Ao finalizar esse artigo podemos realizar alguns apontamentos. Ao contrário da disciplina de Língua Portuguesa que, de certa maneira, “alivia a tensão” existente entre a cultura indígena e não indígena por intermédio da disciplina de Língua Kaingang, a disciplina de Matemática não possui tal alternativa; afinal, como inferimos, o sistema de numeração kaingang não é utilizado na disciplina de Matemática, sendo apenas apresentado com os demais sistemas de numeração existentes. Penso que tal fato ocorra pelo motivo de que o sistema de numeração válido fora da Terra Indígena é o decimal.

Foi possível perceber, também, por meio das entrevistas e do acesso aos planejamentos, que os professores acabam utilizando “elementos da cultura” como pano de fundo para o ensino da Matemática. Um conteúdo muito citado como exemplo nas entrevistas foi o de Geometria, pois os professores apontavam que, ao ensinar tal conteúdo, eram analisadas as formas geométricas dos artesanatos indígenas.

Nesse sentido, constatamos que a cultura indígena acaba sendo utilizada como “pano de fundo” para o ensino e a aprendizagem da Matemática escolar, pois falar em aldeia, cestos, artesanatos indígenas ou adornos utilizados nessa cultura é uma forma utilizada pelos professores para “aliviar a tensão” entre a Matemática escolar e a cultura indígena kaingang”. Portanto, utilizar elementos culturais nessa disciplina, acaba, de certa forma, “aliviando” a tensão existente entre as diferentes culturas ao proporem uma “articulação” entre o conhecimento matemático da cultura “não indígena” e a cultura local.

No que se refere aos documentos analisados, foi possível observar que tanto os documentos oficiais quanto os materiais didáticos, planos de aula, e o PPP, apresentam a tensão entre a cultura do indígena e a não indígena. Os materiais didáticos que vêm do governo não são específicos para a escola indígena, são os mesmos enviados a qualquer escola não indígena. Os professores, por sua vez, tentam “encaixar” elementos da cultura indígena kaingang nas aulas, sem deixar de lado o “conhecimento universal”. Os próprios documentos oficiais que oferecem um currículo diferenciado também impõem uma base nacional comum. Assim sendo, não apenas os documentos escolares apresentam a tensão entre as culturas, mas tal tensão acaba sendo vivenciada constantemente no ambiente escolar.

A respeito da convivência na escola, entre os conhecimentos “culturais e universais”, é possível apontar que estes convivem em constante tensão e que tanto o conhecimento cultural quanto universal são considerados de extrema importância para essa forma de vida. Porém, nas entrevistas, o que chamou a atenção foi que, muitas vezes, o conhecimento universal acaba sendo visto com um determinado “*status*” por ser o que vale fora da aldeia.

Além dos questionamentos elaborados no decorrer da pesquisa, outros questionamentos surgiram. Um deles foi relacionado “à realidade do aluno indígena kaingang”. Ao entrevistar os professores, percebemos que eles utilizavam muito a expressão “trabalhar com a realidade” do aluno. Mas o que seria trabalhar com a realidade do aluno indígena kaingang? O que foi possível perceber, a partir das entrevistas com os professores, é que trabalhar com a realidade seria trabalhar com elementos da cultura. Comecei, então, a questionar os professores sobre “tal realidade” e notei a existência de uma “dupla realidade”: a realidade da cultura e a “realidade universal”. A “realidade da cultura” estaria relacionada à incorporação de elementos da cultura kaingang e à “realidade universal”, a qual por sua vez, estaria articulada a situações advindas do contato com o “não índio”.

A partir das entrevistas e dos planejamentos analisados, pensamos poder afirmar que muitos professores resolvem a tensão entre as culturas trabalhando com a “dupla realidade”. No entanto, é possível observar que a “realidade da cultura” fica subordinada ao conhecimento da Matemática

escolar. Tal condição está alicerçada na ideia de que, para eles, a Matemática escolar estaria relacionada a “uma ferramenta de poder” que permite ao aluno se “defender” e “*lutar em pé de igualdade*” fora da Terra Indígena Xaçecó, ou ainda, no “*mundo dos brancos*” e por isso se torna essencial para os indígenas kaingang.

Pensamos que, mais do que a importância de ensinar o aluno a lidar com o seu dia a dia, a importância da Matemática se dá por ser uma “ferramenta de poder” que permite a esses alunos poder “compreender o mundo do não índio” e que fornece subsídios e conhecimentos para que o aluno indígena esteja preparado para o “mundo fora da aldeia”. Desta maneira, o “conhecimento universal”, que, de certa forma, foi “imposto” por lei a esses povos indígenas, também é desejado por essa forma de vida.

Assim sendo, podemos considerar que a disciplina de Matemática, bem como as demais disciplinas, o PPP, os planejamentos anuais e os materiais didáticos atuam como dispositivos para a constituição desse sujeito indígena kaingang, o qual deve se apropriar do “conhecimento universal” para saber conviver e se relacionar em uma sociedade não indígena e, ao mesmo tempo, se apropriar dos conhecimentos culturais.

## REFERÊNCIAS

BERNARDI, L. T. M. dos S. **Formação continuada em matemática do Professor indígena kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo**. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999a.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 06 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de**

**Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEF, 1993. 22p. (Cadernos Educação Básica, série institucional, 2).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 nov. 1999b.

FELICÍSSIMO, B. **Jornal A Voz de Chapecó.** 30 out. 1949. Acervo Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ÍNDIOS. **Jornal. A Voz de Chapecó.** 5 mar. 1950. Acervo CEOM, Chapecó/SC.

MANFROI, N. M. da S.; NÖTZOLD, A. L. V. Professor Felicíssimo Belino e a primeira escola para os Kaingang: a memória compondo a história e a história registrando a memória. **Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação**, ano 21, n. 28, p. 303-324, 2008.

NÖTZOLD, A. N. V.; ROSA, H. A. **História e cultura kaingang:** Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê: livro 2. 1. ed. Florianópolis: Pandion, 2011.

PROFESSOR A. [15 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (06 min).

PROFESSOR B. **Entrevista.** [16 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (04 min).

PROFESSOR B. **Entrevista.** [22 out. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (10 min).

PROFESSOR C. **Entrevista.** [15 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (05 min).

PROFESSOR D. **Entrevista.** [17 out. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (08 min).

PROFESSOR E. **Entrevista.** [17 out. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (10 min).

PROFESSOR F. **Entrevista.** [11 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (04 min) .

PROFESSOR G. **Entrevista.** [16 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (07 min).

PROFESSOR H. **Entrevista**. [18 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (09 min).

PROFESSOR I. **Entrevista**. [15 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (06 min).

PROFESSOR J. **Entrevista**. [16 jul. 2013]. Entrevistador: Tanabi Sufiatti. Ipuacu, 2013. 1 arquivo.mp3 (05 min).

SALVARO, T. D. O ensino aprendizagem da língua Kaingang como fator de identidade. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRIGMANN, F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 149-162

SANTA CATARINA, Secretária do Estado de Educação. **Planejamento Anual da disciplina de Matemática**. Terra Indígena Xapecó, 2012a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê**. Terra Indígena Xapecó, 2012b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê**. Terra Indígena Xapecó, 2013.

SANTOS, R. B. dos. A busca por uma educação diferenciada e autônoma a partir do seu projeto político pedagógico: o caso da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRIGMANN, F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 213-226.