

Etnomatemática, interculturalidade e educação infantil: a formação continuada de professoras em um curso de extensão

*Ethnomathematics, interculturality and childhood
education: the continuing training of teachers in an
extension course*

Fernando Schlindwein Santino¹

Klinger Teodoro Ciríaco²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.713>

Resumo: Relatamos resultados de uma investigação que teve como base analisar as contribuições de uma ação de extensão intitulada “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena” à formação continuada de professoras. Objetivou-se compreender quais são os impactos deste curso à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática. Elegeu-se como referencial teórico, documentos e produções científicas sobre as temáticas-chaves da discussão em uma ampla relação com a cultura indígena. Para a produção dos dados, adotou-se uma descrição e análise do percurso vivenciado pelo grupo de cursistas, bem como de um roteiro de entrevista semiestruturado realizado com duas colaboradoras. As impressões da realidade educacional evidenciam que existem algumas barreiras para que o atendimento à infância indígena se faça de forma mais inclusiva, uma vez que, a cultura escolar ainda insiste em abordagens estereotipadas sobre os modos de produção e de vida das etnias.

Palavras-chave: Etnomatemática; educação infantil; interculturalidade; formação continuada de professores.

Abstract: We report results of an investigation that was based on analyzing the contributions of an extension action entitled “Childhood, Interculturality and Ethnomathematics in Early Child Education: care for indigenous children” to the continuing education of teachers. The objective was to understand what are the impacts of this course on the promotion of pedagogical practices that

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

value Interculturality from the perspective of Ethnomathematics. It was chosen as a theoretical reference, documents and scientific productions on the key themes of the discussion in a broad relationship with indigenous culture. For the production of the data, a description and analysis of the route experienced by the group of course participants was adopted, as well as a semi-structured interview script carried out with two collaborators. The impressions of the educational reality show that there are some barriers for the assistance to indigenous children to be done in a more inclusive way, since the school culture still insists on stereotyped approaches on the production and life modes of the ethnic groups.

Keywords: Ethnomathematics; child education; interculturality; continuing teacher education.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como propósito apresentar dados de uma pesquisa, desenvolvida junto à Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* Naviraí, cuja temática de investigação centra-se nas discussões sobre “Interculturalidade” e “Etnomatemática” na Educação Infantil. Para este fim, trouxemos uma experiência formativa ocorrida no ano de 2018 a partir da percepção dos sujeitos entrevistados sobre as contribuições do curso à formação e prática pedagógica com a criança indígena matriculada nas instituições urbanas do município.

Os dados foram produzidos no âmbito de uma ação de extensão, coordenada pelo segundo autor e experienciada pelo primeiro a partir de sua vinculação ao curso como membro da equipe executora, intitulada “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena”. Assim, objetivamos compreender quais são os impactos deste curso à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática.

Para sustentar a discussão levantada, o presente artigo estrutura-se da seguinte forma: 1. *Introdução* em que contextualizamos a proposta; 2. *Referencial teórico* em que apresentamos um diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentaram a formação e experiência do grupo; 3. *Metodologia*, seção em que dedicamo-nos ao processo de caracterização da proposta e da dinâmica do projeto; 4. *Resultados e Discussão* parte do trabalho que cumpre o papel de trazer à tona o que dizem as entrevistadas acerca das contribuições do processo

formativo vivenciado para a formação e prática; e 5. *Considerações finais* em que são postos os achados da investigação, limites e perspectivas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No tempo presente, mais do que nunca, o debate acerca das questões indígenas merece destaque nas pautas de estudos e pesquisas, principalmente em decorrência das tentativas de “apagamento” histórico da participação desta população e de suas lutas no que respeita o processo de territorialização e de seus direitos frente à uma sociedade capitalista excludente, que segue a pauta de organismos internacionais, os quais, a qualquer preço, visam ganhos e lucros. Tal necessidade se intensificou, de forma expressiva, à medida que vivenciamos, no contexto histórico-político-social, a eleição de um candidato de extrema direita à Presidência da República em 2019. Desse modo, muito embora a descrição dos processos de interação decorrentes da formação ofertada ao público-alvo deste estudo tenha sido promovida anteriormente, sua discussão não pode fugir ao debate do desmonte da educação e das tentativas inúmeras do atual governo de infringir as leis que refletem as “duras lutas” dos indígenas no reconhecimento de sua cultura.

Reportando-nos ao tempo passado, quando os portugueses chegaram ao Brasil havia de 6 a 10 milhões de índios e, aproximadamente, 1.300 línguas indígenas. Atualmente, quando do momento da escrita deste texto, a população indígena no país não chega a 817.963 mil, dentre os quais podemos destacar a existência de 305 etnias e cerca de 180 línguas (MAIA, 2006). Neste quantitativo, a maioria da população deste perfil encontra-se na faixa etária de 0 a 14 anos e estão concentrados nas áreas rurais dos municípios, isso de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Especificamente o Estado de Mato Grosso do Sul, segundo o IBGE, é a região em que se localiza a segunda maior população indígena do país, com 73.295 mil (2022), informação esta que nos coloca em posição de destaque nacional tanto para a luta por práticas de promoção aos direitos, quanto também em termos de assistência e políticas educacionais que visem garantir a inclusão da criança no ambiente das instituições. Reportando-nos à realidade de Naviraí, município do interior do Estado, podemos afirmar que:

No mapeamento inicial realizado em março do corrente ano, com vista à demanda social da inserção de crianças indígenas em creches e pré-escolas na sociedade naviraiense, constatou-se que, em 2018, existem aproximadamente 50 crianças frequentando os Centros Integrados de Educação Infantil local, número que tende a aumentar nos próximos meses. (CIRÍACO, 2018, p. 104).

Neste contexto, podemos inferir que a inserção da criança nas classes urbanas tem sido cada vez mais frequente e anuncia desafios aos profissionais da Educação Infantil, dentre os quais estamos incluindo a necessidade de uma postura de prática pedagógica na perspectiva da “Interculturalidade”.

O conceito de interculturalidade é central à [re]construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocênicos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2010, p. 25).

Ao se relacionar tal reflexão com a sala de aula, especificamente com o espaço-tempo da Educação Infantil, podemos apontar que as professoras não indígenas precisam conhecer, minimamente, a realidade vivida na/da infância indígena. Estamos entendendo, na leitura teórica e metodológica do contexto, que este torna-se um pressuposto basilar à um trabalho docente que se quer fazer inclusivo, emancipatório e intercultural no sentido híbrido da questão. Consideramos o termo cultura híbrida, conceito que pode ser compreendido como o ato de romper barreiras que separa as culturas ditas tradicionais daquilo que é considerado moderno, por exemplo, a cultura indígena da cultura do homem e mulher que vive no meio urbano.

O ambiente educacional é considerado, neste entendimento, um local favorável à promoção desta, pois é na instituição de ensino que ocorre a miscigenação³ entre culturas diferentes e será a professora de Educação Infantil a profissional responsável por essa mediação como processo natural do ser humano, portanto, a urgência de se apropriar de referenciais teóricos deste campo fora objeto na ação promovida pela UFMS no curso de extensão que constitui-se o *locus* desta investigação.

³ A miscigenação ou mestiçagem consiste na mistura de raças de povos e de diferentes etnias.

Autores como Canclini (1997, p. 284-285) definem a hibridação cultural como sendo “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Eble e Lamar (2015, p. 202), em estudos de Canclini (1997), quando referem-se a cultura híbrida afirmam que esta passa por três momentos, sendo que:

[...] o primeiro é a queda dos grandes centros disseminadores de cultura, pois, com essa variedade cultural crescente no mundo, não há mais um grande centro que transmita a cultura e que a emita de forma homogênea, provocando, assim, uma pluralidade de culturas e quebrando o padrão antigo da sociedade; o segundo é a disseminação de gêneros impuros, como, por exemplo, os ritmos musicais; diversos ritmos se misturaram com o tempo e se espalharam, criando uma variação nova de ritmos ao redor do globo, o mesmo podendo ser visto na cultura, ou seja, a mistura de costumes causou uma disseminação de gêneros misturados, causando uma variação cultural muito rica; o terceiro é a desterritorialização, no qual o território é espaço de desordem, de fragmentação para buscar encontrar novos saberes, menos instituídos, e se constituiu em um processo fundamental para que ocorresse o processo de globalização das culturas, pois a partir daí as culturas se misturariam e ganhariam características umas das outras.

Neste ambiente, de uma cultura híbrida, a “Interculturalidade” ganha espaço, forma, corpo e conteúdo na docência e nas relações humanas que fazem/ permitem no ensino e na aprendizagem de conceitos na creche e na pré-escola. Tais pressupostos são fundamentais para que a criança indígena passe pelo processo educacional e reconheça a participação de sua cultura na construção do conhecimento, bem como reconheça sua identidade étnica.

“O índio passa pelo processo educacional e não é mais índio... nem tão pouco branco. Sem dúvida a elevada ocorrência de suicídio entre as populações indígenas está associada a isso” (D’ AMBRÓSIO, 2013, p. 76). Percebemos que o sistema educacional brasileiro está “formatando” as crianças, criando padrões por ele imposto – etnocentrismo- e com essa realidade as crianças indígenas estão sendo conduzidas a “rituais” dos não-indígenas⁴, causando várias consequências, dentre elas a evasão escolar e a dificuldade na aprendizagem.

⁴ Palavra, comumente, utilizada pelos indígenas do MS para se referirem as pessoas que pertencem a outra cultura como, por exemplo, o "homem branco", ou seja, as pessoas que não são indígenas.

A figura docente representa um ator social importante no cenário de valorização e respeito às diferenças e para a garantia dos Direitos Humanos, sociais e culturais das crianças. Neste sentido, embora não objeto direito de estudo no trabalho que desenvolvemos, é de relevância citar a Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008, que prevê incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, junto com a história da África e dos africanos. A partir deste marco, torna-se primordial que, nos espaços educativos escolares, a professora busque promover experiências de ensino que visibilizem as contribuições da cultura indígena e afro na sociedade, na econômica e na política brasileira (BRASIL, 2008).

Em um trabalho pedagógico que valoriza as diferenças como forma de produção do conhecimento, o educador pode incentivar os estudantes a reconhecerem a presença das diferentes culturas desde a Educação Infantil, apontar para um olhar mais apurado à forma como o ensino e as áreas do conhecimento científico, dentre os quais a Matemática faz parte, são pensados e legitimados na vida em sociedade. Este espaço abre margem à Etnomatemática na cultura indígena.

A Etnomatemática vem demonstrando a sua importância no campo teórico e prático. D’Ambrósio (2013, p. 2) assim a define:

[...] Etno, se refere ao contexto cultural do indivíduo, incluindo a linguagem e comportamentos; matema tem relação com explicar, conhecer; tica tem relação com a arte de técnica. Ficando assim, Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar, explicar, conhecer e entender, nos diversos contextos culturais.

Como citado acima, o programa Etnomatemática vem para “dar a vez e a voz” para os povos culturais subalternizados socialmente, podendo dar a eles a oportunidade de relatar de que forma utilizam a matemática no cotidiano, neste estudo, especificamente, citando sobre os povos indígenas, a criança indígena.

É de suma importância compreender os itinerários da intersecção entre o conhecimento matemático escolar e a relação dos modos de produção da Matemática na vida de determinadas culturas, dentre estas, destacamos a indígena, por ser o *locus* do assunto em pauta neste trabalho. Assim, acreditamos que a professora pode ensinar as crianças a respeitar as diferentes culturas e, como fruto disso, seja possível diminuir a discriminação entre elas.

Medeiros (2005, p.15) afirma que “[...] ao romper com a ideia de uma única ordem Matemática e instaurar outras maneiras de operar com a matemática, a Etnomatemática preocupa-se em problematizar o mito da universalidade desta Matemática”.

Em concordância com os estudos de Medeiros (2005) e D’Ambrósio (2013), agora no sentido de relacionar o termo com a prática docente, Silva, Souza e Queiroga (2009, p.17) citam que “[...] a visão Etnomatemática no campo educacional considera o professor para promover processo de ensino e aprendizagem [...]” o que, sem dúvida, o coloca como mediador da aprendizagem de conceitos, “[...] deixando de ser um mero transmissor ou informador de conhecimento, assim o mesmo ajudará no processo de ensino aprendizagem interagindo os conhecimentos escolares com os conhecimentos não escolares” (SILVA; SOUZA; QUEIROGA, 2009, p. 17).

Nesta perspectiva, o professor precisa ter conhecimento de quem são essas crianças; as suas origens, o seu cotidiano, quais as suas dificuldades. Assim, uma forma que pode funcionar é com a adoção de atividades que façam com que as crianças consigam compreender os conteúdos matemáticos ensinados junto com a interação entre elas, evitando que fiquem isoladas. Como já mencionado, este trabalho poderia vir a ocorrer por meio de uma abordagem dos conteúdos matemáticos pelo viés da Etnomatemática.

Para que tal pressuposto ocorra, é interessante que o docente esteja ciente do quão relevante são os conteúdos que irá problematizar/ensinar e quais possibilidades de uma prática pedagógica diferenciada que se preocupa com a Interculturalidade e os processos de conexão destes com a questão da cultura indígena, especificamente. Acreditamos que ao se trabalhar na perspectiva da Etnomatemática, desde a Educação Infantil, as crianças irão se desenvolver em relação à Matemática de maneira mais positiva, pois estarão percebendo onde e como o desenvolvimento de alguns conceitos estão atrelados em suas atividades cotidianas na cultura. A defesa dos pressupostos teórico-metodológicos que fazemos é aquela que encara a abordagem Etnomatemática enquanto perspectiva de prática pedagógica do professor. Neste sentido, um trabalho de pesquisa nestes moldes, tal como o que aqui defendemos, pode ser considerado como a investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social

subordinado (KNIJNIK, 1993). Cabe ao professor realizar o trabalho pedagógico para que esse grupo, no caso deste estudo a criança indígena, compreenda o conhecimento que lhe é ensinado de forma significativa em uma correlação com sua cultura.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é a pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de caráter descritivo-analítico, justamente porque tal perspectiva permite ao pesquisador o contato direto com a situação investigada, bem como tratar de forma detalhada e discutir os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos ao que se vive.

O foco da produção dos dados, conforme já mencionado na introdução, foi um projeto de extensão universitária, intitulado “Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena” da UFMS, do qual fizemos parte na condição de acadêmico/colaborador e coordenador, respectivamente na ordem de autoria. A ação contou com a participação efetiva de aproximadamente 24 pessoas, dentre as quais destacam-se em média 10 professoras da rede municipal e 14 acadêmicos/as dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia, todos os partícipes não indígenas.

Levando em consideração a realidade do ensino de Naviraí-MS, como já citado anteriormente, o objetivo deste estudo foi compreender quais são os impactos deste curso à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática. Para atingir este objetivo, foram realizadas ações, tais como: palestras, minicursos e debates, para a ampliação da atuação da professora de Educação Infantil a partir das temáticas; “Interculturalidade” e “Etnomatemática” na infância indígena.

Neste sentido, realizaram-se as palestras e ocorreram as discussões a respeito do tema como planejado no período de junho a dezembro de 2018. Em relação à produção de dados, foi elaborado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, pela equipe executora da ação de extensão no sentido de levantar as percepções dos cursistas sobre a temática, bem como de identificar, por meio das respostas das professoras, as suas dificuldades de organização do trabalho pedagógico e assim poder inferir algumas conclusões/reflexões no sentido de tentar contribuir com o trabalho docente. Sobre estes dados, o leitor poderá

encontrar maiores detalhes em publicações anteriores em que nos dedicamos às percepções iniciais do grupo (MELO *et al.*, 2018; SANTINO; CIRÍACO, 2019). A questão central a ser tratada aqui, diz respeito às informações produzidas a partir de um roteiro de entrevista com duas cursistas, uma vez que acreditamos ser possível compreender mais a fundo como o curso contribuiu para a ampliação do repertório didático-pedagógico dos sujeitos a partir das enunciações postas em debate pela reflexão e tomada de consciência que o ato de ser entrevistado coloca ao depoente.

Para compreendermos tal movimento, cumpre apresentar as etapas da pesquisa, antes de caracterizar as colaboradoras: 1ª) **Constituição do grupo a partir da implementação do projeto**⁵; 2ª) **Desenvolvimento do questionário inicial**; 3ª) **Início dos encontros com as professoras palestrantes/responsáveis pelas discussões temáticas**; 4ª) **Elaboração e desenvolvimento do roteiro de entrevista com cursistas**.

O Quadro 1 sintetiza a caracterização dos partícipes entrevistados:

Quadro 1 - Caracterização das entrevistadas (não indígenas)

Nome	Idade/ autodeclaração	Formação/ instituição/ano	Tempo de atuação/função
Mboruvixa (Grande líder)	39 anos / Parda	Magistério / Normal Superior e Pedagogia / UEMS, Mundo Novo / 1997	21 anos / Coordenadora da Educação Infantil (pré-escola). Atuou 10 anos como professora e está há 11 anos como coordenadora.
Enonderã (O futuro)	19 anos / Negra	Licencianda em Pedagogia / UFMS, Campus de Naviraí/ ingresso em 2017	-

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Conforme exposto no quadro 1, as entrevistadas não são indígenas. A coordenadora se autodeclara⁶ parda e a licencianda se autodeclara negra. Vale destacar

⁵ Após aprovação do projeto pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes (PROECE/UFMS), com fomento em parceria com a Fundação de Apoio à Cultura e Ensino (FAPEC) por meio do Edital PROECE/FAPEC nº 8, de 2 de março de 2018.

⁶ A título de exemplificação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define cinco

que segundo “[...] dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas” (IBGE EDUCA, 2019, *s.p.*).

Ao se transcrever as entrevistas, gostaríamos de relatar que rememoramos todo o processo vivido pelos sujeitos e suas falas colocaram-nos em movimento reflexivo também sobre as ações pensadas e as interações “com” e “entre” o grupo, isso levantou sentimentos perceptíveis no encontro com as “vozes” que ecoaram das cursistas. Por essa razão, os nomes fictícios, pseudônimos, serão: *Mboruvixa* (Grande líder) e *Enonderã* (O futuro), ambos termos da língua Guarani.

A seção próxima tratará de descrever e analisar tanto o contexto pesquisado quanto as falas das entrevistadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização da região em relação à população indígena no MS e no contexto da investigação

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o Brasil atualmente a população indígena não chega a 817.963 mil indígenas, sendo que a maioria desta população ocupa as áreas rurais dos municípios. Portanto, o Estado de Mato Grosso do Sul (MS) é o Estado que detém a segunda maior população indígena do país, com 73.295 mil e, como apontado no início deste estudo, Naviraí cidade do interior do MS em março de 2018, possuía aproximadamente 50 crianças frequentando os Centros Integrados de Educação Infantil (IBGE, 2022; CIRÍACO, 2018).

No MS 18 % (11.146) da população indígena do Estado se concentra em Dourados (IBGE, 2022), sendo que o restante se divide da seguinte maneira pelo Brasil:

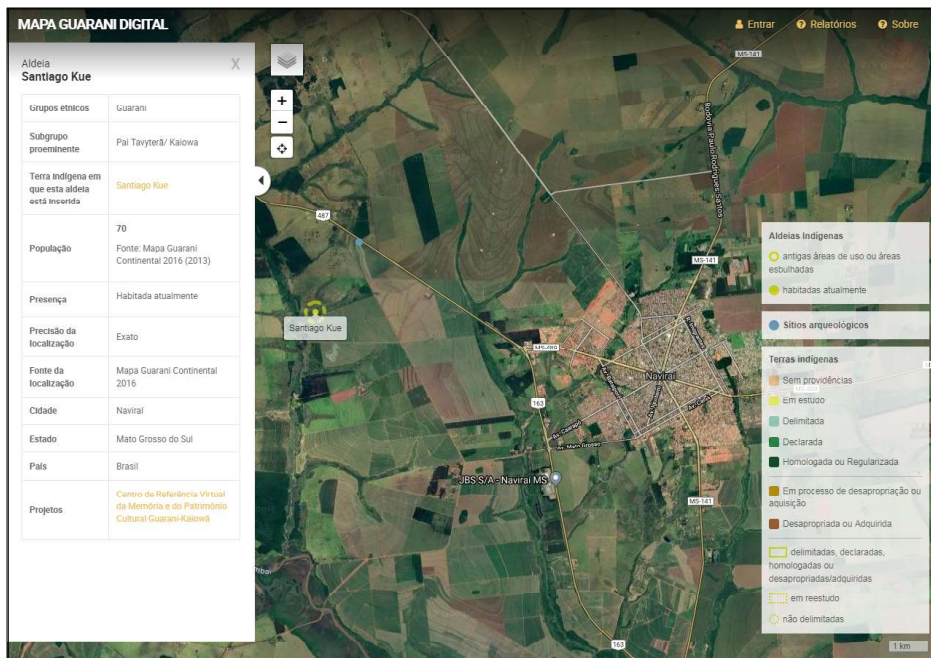
O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena :- Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva: população estimada de 54

grupos de raça e cor, a saber: branca, preta, parda, amarela e indígena. A lei nº 12.711/2012, é destinada a candidatos que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas que queiram concorrer às vagas do Programa de Ações Afirmativas, por exemplo. A análise ocorre com base nos fenótipos do participante.

mil pessoas, aldeias concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai;- Guató, na região do Pantanal, tendo cerca de 400 pessoas cuja população encontra-se vivendo majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia;- Kadiwéu, cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena;- Ofaié com uma população por volta de 58 pessoas, alocados em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná;- Terena, com mais de 22.000 pessoas, concentrados na região do Pantanal e central do Estado;- Kinikinau, em torno de 200 pessoas que vivem na área do povo Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica;- Atikum, em torno de 80 pessoas que migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado e que ainda não são identificados como população indígena pelos órgãos competentes. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2011, p. 1).

Sobre o assentamento indígena existente na cidade de Naviraí-MS, localizamos *Santiago Kue* conforme o mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa do município de com destaque ao assentamento em amarelo



Fonte: Guarani mapas (2019).

Nesta altura do trabalho, faz-se importante distinguir a diferença entre “assentamento” e “aldeia” indígena. A aldeia é considerada uma pequena povoação menor que uma vila. Já o assentamento significa ação de assentar, de acomodar ou de estabelecer residência fixa; assento; registro de territórios rurais improdutivos ou desabitados para que neles camponeses ou trabalhadores sem-terra vivam permanentemente; ação de dar a posse desses territórios aos camponeses e trabalhadores: assentamento rural (DICIO, 2018).

Ademais, dado o esclarecimento dos termos, inferimos que aldeia é um local onde existe uma comunidade com várias casas dos povos indígenas, um local mais estabilizado. No entanto, o assentamento aparenta ser um local onde os indígenas recentemente se mudaram sendo que a área ainda não está demarcada.

Em relação ao quantitativo de assentamentos no Estado de Mato Grosso do Sul, destacamos os estudos de Cavalcante (2013, p. 84) que afirma: “[...] estimar a população guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes formas de assentamentos não seja nenhum exagero”. Em relação ao município, tendo em vista a proximidade da região do Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) do assentamento, este fora selecionado por um critério de número maior de crianças declaradas indígenas nas matrículas, a concedente da entrevista, a coordenadora - *Mboruvixa*, trabalha neste CIEI.

Outrossim, a existência desse assentamento na cidade faz com que a migração das crianças indígenas para os CIEI's aumente significativamente, principalmente, naqueles próximos à BR – 163 (linha vermelha no mapa “C”). Mesmo com a demanda de alunos indígenas, poucas professoras se interessaram em participar do curso de extensão, mesmo com a divulgação por parte da UFMS e dos coordenadores. A seguir apresentaremos a localização do Estado do Mato Grosso do Sul no mapa do Brasil (A); da cidade de Naviraí no Estado de MS (B) e; do assentamento *Santiago Kue* na cidade de Naviraí-MS (C), sendo os círculos em cor “azul” e “verde” os locais das Instituições de Educação Infantil, cujas crianças indígenas encontram-se matriculadas:

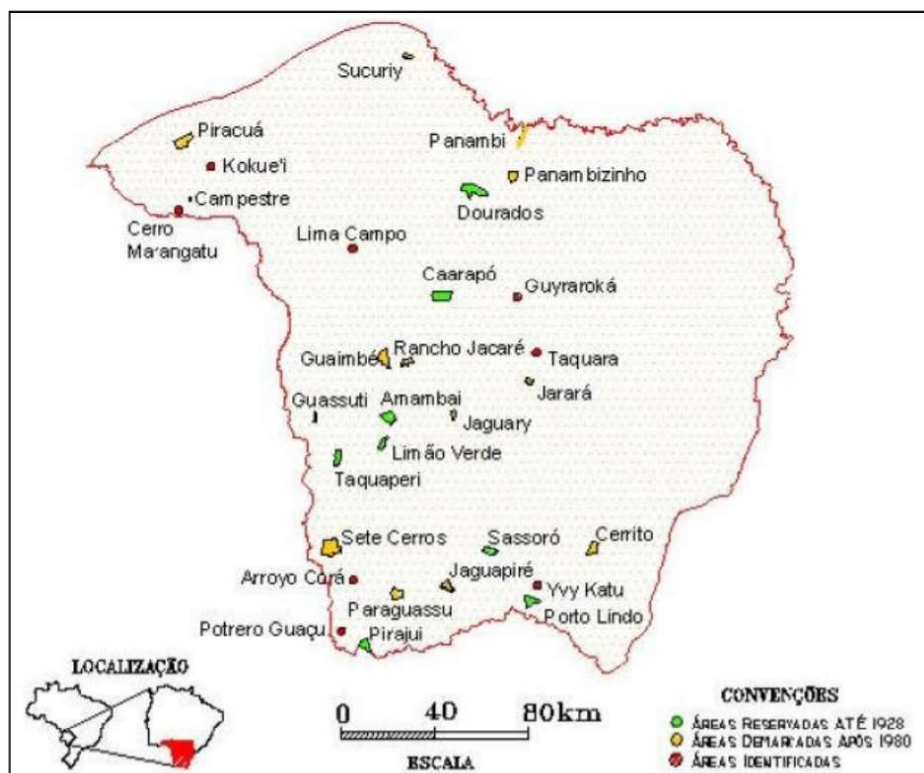
Figura 2 - Localização geográfica respectivamente, Brasil, Mato Grosso do Sul, Naviraí



Legenda: preto- localização da cidade de Naviraí, MS. Azul e verde- localização das instituições de educação infantil. Amarelo- localização do assentamento indígena na BR.
Fonte: Google Earth, 2019.

Em Mato Grosso do Sul, os *Guarani-Ñandeva* e os *Guarani-Kaiowá* têm uma população de 38.645 pessoas. Em termos territoriais, as duas etnias quando somadas ocupam “[...] 30 terras indígenas, com cerca de 40 mil hectares de extensão” (COLMAN; BRAND, 2006, p. 1). Como demonstra o mapa a seguir:

Figura 3 - Áreas Indígenas *Guarani-Kaiowá* e *Guarani-Ñandeva* em Mato Grosso do Sul



Fonte: Smaniotto (2005 apud COLMAN, 2007, p. 35).

Em relação à migração dos povos indígenas para a cidade, dentre outros fatores podemos considerar: A) Perda do território que se inicia com a chegada da Companhia Matte Laranjeira após a *Guerra do Paraguai* (tríplice aliança) (FERREIRA, 2007) e; B) Participação na produção de erva mate nos anos finais do século XIX. Logo em seguida, abertura de estradas e formação da estrutura de muitas fazendas em consonância com a derrubada da mata, corte de cana de açúcar, plantio de pastagem e outros trabalhos no campo. Atualmente, podemos mencionar a presença das famílias indígenas nos seguintes trabalhos no meio urbano; usinas de cana-de-açúcar e trabalhos considerados subalternos pela sociedade (AGUILERA URQUIZA; PRADO, 2015).

Os dados evidenciam que as famílias migram por diversos motivos, muitas vezes contrariando a sua cultura, alterando suas percepções e crenças. Pensando

o contexto escolar, os coordenadores e professoras necessitam se preparar para receber a criança indígena de modo a incluí-la nas atividades, para que ela possa conciliar as aprendizagens escolares com os saberes de sua cultura. Por essa razão, compreendemos ser importante ter a Etnomatemática enquanto perspectiva de prática pedagógica.

4.2 Com a palavra... as entrevistadas: “a criança indígena precisa ser tratada de forma diferente”

Retomando o título dessa seção, destacamos a importância do tratamento diferenciado para as crianças indígenas em determinados momentos e, em outros, a relevância de tratá-la com igualdade, conforme a afirmação de Santos (2003, p. 10): “As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Nesta perspectiva, Candau (2003, p. 6) acrescenta que “[...] não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação”.

Em entrevista com a coordenadora- *Mboruvixa* e, a acadêmica- *Enonderã*, ao indagarmos o que entendiam/se já tinham escutado falar sobre Interculturalidade, antes de ingressarem no curso de extensão, obtivemos as seguintes manifestações:

Certamente que sim, porque [no] meu [curso] Normal Superior já aprendi bastante essa questão intercultural, tenho trabalhado todos esses anos, ouvindo bastante sobre a Interculturalidade, com certeza! Porque está dentro dos Referenciais da Educação Infantil, assim como em tantos outros documentos, como a LDB [Lei de Diretrizes e Bases], os próprios currículos, esse currículo agora novo, também traz um pouco da Interculturalidade. (Mboruvixa).

[...] eu nem sabia o que era e, antes de entrar no projeto, eu fui pesquisar o que era Interculturalidade [...] foi uma coisa que eu nunca tinha visto mesmo, daí eu fui pesquisar, fui ler, fui ler algumas coisas que tinha essa palavra para ver o contexto e tudo mais. (Enonderã).

Temos distintas experiências com o termo “Interculturalidade” na trajetória formativa das entrevistadas. Fica evidente que, devido às marcas da docência, a coordenação esteja mais à frente e familiarizada com, ao menos, o “ouvir falar sobre”, o que não se apresentará igual para a futura professora. Ao darmos continuidade na entrevista, em outro momento da conversa, retomamos a indagação sobre o

entendimento, na atualidade, após a experiência no curso de extensão, sobre o significado de “Interculturalidade”:

[...] a Interculturalidade é o que para mim foi bem interessante, foi entender algumas práticas que a gente faz em sala de aula [...] é trabalhar essa cultura “inter” já vem de dentro, de dentro para fora, geralmente trabalhamos isso de fora para dentro. Então, trabalhar essa cultura da criança, respeitando ela, não querendo modificá-la, para que ela se adapte à nossa cultura, e sim, através da cultura dela, a gente poder sistematizar a Educação de forma que ela consiga entender melhor, compreender e que também seja valorizada essa cultura [...] penso que o curso contribuiu bastante para sintetizar isso, para ficar mais claro qual é esse processo! Principalmente, quando envolve o indígena, é bem conflituoso dentro da gente como trabalhar as questões. (Mboruvixa).

Interculturalidade... como se fosse um trabalho com as diversas culturas étnico-raciais que tem na sociedade, trabalhar com elas na escola, sabe?! Trabalhar o respeito, às diversas culturas, as diversas raças, de forma intercultural assim, sabe?! (Enonderã).

Os dados evidenciam que, antes da participação no curso, *Enonderã* não tinha noção do significado do termo “Interculturalidade” e que após finalizar o projeto de extensão, aparentemente, passou a compreender o significado. Já a coordenadora conhecia em parte alguns aspectos, porém, afirma que participar da ação de extensão colaborou, trazendo conhecimentos que irão ajudar no processo de valorização da cultura indígena no cotidiano de seu trabalho na instituição. Walsh (2010, p. 587-588), destaca elementos similares presentes no entendimento, aparente, de *Mboruvixa*:

A interculturalidade [...] é assumida [...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

Dadas às especificidades do Estado em que a pesquisa fora subsidiada, é de fundamental importância que os cursos de licenciatura, como neste caso os de Pedagogia, por exemplo, além é claro das propostas de formação contínua, abordem temáticas presentes na cultura da região, dos sujeitos que ocupam os lugares e dos espaços em que vivem, visto que a população indígena vem crescendo em Mato Grosso do Sul.

Buscando atender outro foco investigativo, para rememorar e avaliar o processo vivido, em relação aos conhecimentos adquiridos no curso de extensão, perguntamos qual fato e/ou qual encontro mais chamou à atenção:

[...] teve uma palestra bastante esclarecedora, logo de início foi com o pós-doutor na área [Prof. Antônio Hilário], eu acho que a gente conseguiu entender de que índio nós estamos falando [...] que eles são diferentes em si, porque na verdade quando a gente pensa no indígena, a gente pensa neles, todos iguais, como se a cultura deles fossem à mesma e não é, um índio de uma aldeia pensa de uma forma, um índio de uma etnia pensa de outra [...] a gente primeiro deve identificar qual a etnia! Da onde vêm? Qual a história da criança? Para poder depois pensar sobre ele, também tornar íntimo dele, desde o cumprimento, [...] o nosso professor aplicou e, foi muito interessante [...] a surpresa da criança quando a professora já cumprimentou a criança assim (no idioma guarani) [...] Mas, foi uma mulher [Profa. Ilma] que [...] pediu para que a gente cumprimentasse a criança dessa forma. (Mboruvixa). A oportunidade de ir para a aldeia, nossa! Eu gostei demais, conhecer o contexto, conhecer as pessoas e os palestrantes foram maravilhosos, maravilhosos. E o professor Hilário, eu gostei bastante da fala dele, ele é muito...é extraordinário, eu gostei bastante. Teve outra professora que veio também que eu não lembro o nome [Profa. Ilma] [...] ela falou sobre a questão das palavras, dos sons das palavras. (Enonderã).

Nesse trecho da entrevista com *Mboruvixa*, destacamos a importância de não ver os indígenas como genéricos, visto que:

[...] A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. [...], portanto estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. (CANDAUI, 2008, p. 51).

Os povos indígenas têm as suas especificidades e elas devem ser respeitadas. Iremos citar um exemplo frequente; no momento em que o professor realiza generalizações em relação aos povos indígenas, sobre as suas atividades, costumes, religiões, entre outros, além de estereotipar, o docente está discriminando os mesmos, por isso é importante saber de qual indígena estamos falando, saber qual é o nosso público, quem é a criança que está em sala de aula.

Entretanto, ressaltamos que as duas entrevistadas citaram os pesquisadores Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (Docente da UFMS, Campo Grande, MS) e a Profa. Dra. Ilma Regina Castro Saramago de Souza (Docente da UFMS, Ponta

Porã, MS). Isso, sem dúvida, demonstra que ambas entrevistadas estão cientes da importância de incluir as crianças indígenas no contexto educacional sem descaracterizá-las, como podemos verificar em suas falas:

[...] *ela [referindo-se à criança indígena] precisa ser enxergada de forma diferente, ela é diferente e, ao mesmo tempo respeitada como os demais [...] eu vou ser bem sincera com você, é devagar, é lento, [...] você tem que trabalhar com esse professor, [...] cada ano é um professor diferente que recebe essa criança, aí você tem que começar tudo de novo, o processo [referindo-se ao processo de formação da equipe]. (Mboruvixa).
Eu percebi e descobri que têm várias formas que a gente pode estar trabalhando para incluir esta criança, na verdade ela não é assim inclusa, na prática, [...] eu achava que a criança indígena não aprendia muito, sabe? Porque pela questão da língua [guarani], e de um contexto diferente da região de onde que ela veio, que ela não aprendia, que ela não interagia com os outros porque ela não queria e tal, aí depois que eu entrei no projeto, fui lá...Conheci essas crianças [na aldeia], estudei sobre como elas interagem, as ações delas, os gestos que elas fazem, quando elas estão com medo, quando, por exemplo, elas não olham muito para o rosto, elas abaixam a cabeça para demonstrar respeito, sabe? Essas coisas assim são bem importantes para a gente prestar atenção. (Enonderã).*

Destacamos dois pontos importantes com base na análise desse trecho: a) concepção errônea, da futura professora, de que a criança indígena tem dificuldade, porém, mediante o curso de extensão e a visita à aldeia ela pode mudar a sua forma de pensar em relação às crianças indígenas e; b) a falta de uma equipe permanente na escola em que *Mboruvixa* trabalha, visto que há uma dificuldade para que as professoras aceitem essa nova proposta de trabalho, ideia que é reforçada na fala da *Mboruvixa*:

[...] *a gente ainda tem aquele “logotipo”, aquela coisa do “dia do índio”, aquela coisa de pintar a criança, de fazer o cocar, é uma coisa que o professor ainda tem bastante dificuldade de quebrar alguns paradigmas.*

No mesmo sentido da inclusão, ao questionarmos sobre como é/e como seria o trabalho para incluir as crianças indígenas, a *Mboruvixa* enfatiza a importância de:

[...] *receber essa criança com a língua dela [guarani] [...] não esperar o dia 19 de abril para estar discutindo sobre isso, falar o tempo todo das diferentes culturas.*

Enonderã, pensa da mesma forma em relação à língua materna (o guarani) e acrescenta com a importância do lúdico:

[...] eu trabalharia com brincadeiras do contexto sociocultural delas, por exemplo, coisas que ela brinca onde elas moram, por exemplo, se elas vieram da aldeia, que tipo de brincadeiras elas brincavam na aldeia [...] e trabalhar palavras básicas na língua delas para me comunicar com ela.

Compreender aspectos culturais indígenas e aproximar-se das crianças a partir de uma prática docente com “interações e brincadeiras”, parecem ser elementos promissores e descobertas relevantes às entrevistas no âmbito da formação que vivenciaram ao longo do ano de 2018. Dadas às reflexões postas por *Mboruvixa* e *Enonderã*, apontamos a importância de ensinar considerando o contexto social para que a criança indígena possa aprender de forma significativa.

Visto que os discursos se entrecruzam e apontam para elementos promissores da mudança de concepção sobre a temática, foram questionadas sobre o que acreditavam terem ressignificado com a inserção na extensão:

Eu passei a ter um olhar diferente sobre essa criança. [...] então, eu procurei, como coordenadora, estar incluindo. Inclusive nós fizemos um projeto sobre a cultura indígena, [...] trazendo a cultura do indígena para dentro da escola e nós vamos partir das famílias de indígenas que estão dentro da escola [...] hoje eu vejo que é de suma importância que aconteça, que realmente aconteça. (Mboruvixa).

Primeiramente, mudou totalmente a minha visão, a visão que eu tinha sobre os indígenas, porque eu tinha uma visão muito retorcida, sabe? Aí quando você vai ao lugar e reconhece você muda totalmente sua visão, sobre as crianças, como elas são, como elas agem, no contexto que não é o dela, várias coisas. (Enonderã).

Quando *Enonderã* relata sobre a visão retorcida que tinha sobre os indígenas, está se referindo às experiências enquanto estudante da Educação Básica, como relatado neste trecho:

A escola ensina umas coisas, muito assim, sem nexos para você, que se você não estudar, por exemplo, quando você entra na academia, tudo que você aprendeu na escola, você vai ver que não é aquilo, e você entra meio que em choque assim, foi como eu fiquei quando eu tinha, por exemplo, aquela visão assim, “ignorante”, visão de senso comum, aí depois eu mudei totalmente, depois conheci, depois que eu estudei sobre [...] era tipo aquela visão

assim sabe, “aí o indígena, ele não é de conversar”, “ele não é de interagir com as pessoas”, “ele é muito...”, “aí como que eu posso te explicar... é... “antissocial”. (Enonderã).

Analisando a entrevista da *Mboruvixa* e da *Enonderã*, percebemos que esse ciclo de estereotipar os povos indígenas pode estar acontecendo até os dias atuais, visto que a estudante relata que essa era a sua visão antes de entrar na Universidade, bem como *Mboruvixa* mencionou que as professoras tendem a continuar realizando atividades no dia do índio como, por exemplo:

[...] a gente ainda se fantasia sim, a gente coloca os dois risquinhos, que a gente sabe que aqueles dois risquinhos, ele não tem muito significado, que cada tribo [aldeia/etnia] tem a sua cor [...] e a gente acaba estereotipando isso quando a gente trabalha no dia do índio.

Nascimento (2015, p. 333) dá sustentação teórica para fundamentarmos o que parece ocorrer ainda na Educação Básica, dado recorrente na fala da futura professora. Segundo a autora: “O Brasil tem a mais avançada legislação para educação escolar indígena da América Latina. Uma legislação baseada no respeito à diferença e no direito de continuar sendo índio, apesar da escola”.

A partir dos dados apresentados tanto nas percepções das entrevistadas quanto nos resultados de investigações na área, evidenciamos que as instituições de ensino parecem caminhar na lógica contrária aos avanços legislativos e dos direitos do indígena de acesso aos bens necessários ao convívio social, isso porque muitas práticas deturpadas e fora do contexto ainda ocorrem por professores em exercício, o que reforçam os estereótipos “de” e “sobre” a cultura indígena no Brasil.

Especificamente sobre o outro eixo analítico das contribuições do curso de extensão, a Etnomatemática, as colaboradoras do estudo destacam que nunca tinham “escutado” falar sobre o termo antes de ingressar na formação. *Mboruvixa* destaca:

Para mim foi uma novidade esse termo, nunca tinha ouvido falar, fiquei até curiosa a respeito, porque eu não assim, não achei que ele fosse tão significativo como me apresentou depois!”.

Enonderã, afirmou “*Eu nunca tinha ouvido falar sobre a Etnomatemática*”. Face às declarações apresentadas, solicitamos que tentassem definir, com suas

palavras, após a experiência no grupo, qual o significado de “Etnomatemática”. *Mboruvixa* aponta que:

[...] foi uma novidade, então, com certeza, aprendi muito a respeito dela, dela dentro do curso [...]. Eu tive uma visão muito diferente do que seria essa Etnomatemática, de como trabalhar dentro de sala, estamos tentando aplicar [...] ainda temos muito à aprender para conseguir.

Diferentemente da *Mboruvixa*, a *Enonderã* define “Etnomatemática... é a Matemática trabalhada de acordo com cada cultura”. Notamos que a ideia inicial de *Enonderã*, vai ao encontro do que aponta D’Ambrósio (2013), mesmo sendo uma definição mais simples do termo, mas carrega significado dos processos empreendidos para “ensinar, explicar e entender nos contextos culturais”. Ao enfatizar a importância de considerar o trabalho de cada cultura, *Enonderã* está destacando o quão relevante é o papel do docente no momento de elaborar atividades matemáticas considerando a criança indígena.

A partir dos dados expostos, podemos perceber o interesse da *Mboruvixa* em colocar em prática o que aprendeu no curso, porém, ao que tudo indica, faz uma crítica quanto à dificuldade em convencer o professor que o trabalho com a Etnomatemática é uma abordagem necessária das noções matemáticas com as crianças na Educação Infantil.

Outra fala que merece destaque, quando ainda neste diálogo na entrevista, foi a da *Enonderã*, que apresenta a colaboração do curso de extensão para a ampliação dos conhecimentos teóricos:

E quando a gente foi para aldeia, que o professor [de Matemática da aldeia] explicou que trabalha a Etnomatemática, foi tão rico, sabe? Muito rico, para você ter uma ideia de como isso acontece na prática, foi muito importante, eu vou levar para a vida.

Os dados elegidos para apreciação até aqui apresentam características do quão foi relevante para *Enonderã* compreender o conhecimento sobre o termo “Etnomatemática”, a teoria e o diálogo com professor da aldeia à sua futura prática.

Abordando questões sobre a forma de exploração dos conteúdos matemáticos na Educação Infantil, as entrevistadas responderam:

[...] durante todo o tempo o professor trabalha a Matemática [...] não precisa parar e falar assim; “hoje eu vou trabalhar Matemática” [...]. O trabalho com

a Matemática ela tem que estar contextualizada a vida da criança, aí a ideia de mundo da criança, aquilo que ele usa no dia a dia, o que tem significado para criança. Então, isso independentemente dele ser indígena ou não [...] o trabalho com projeto é a melhor forma [...] trabalha muito essa questão interdisciplinar. (Mboruvixa).

[...] de forma interdisciplinar, que você trabalha abordando outras disciplinas [...] na contação de história você pode abordar Matemática, nas brincadeiras você pode abordar a Matemática, você não precisa falar assim “a... isso é Matemática”, na própria atividade que você está fazendo, você pega um gancho e você pode trabalhar com a Matemática junto com outras disciplinas. (Enonderã).

Diante do exposto, parece existir um consenso entre ambas de que é relevante abordar a Matemática, na infância, de uma maneira interdisciplinar e lúdica, em que a criança relacione com a sua realidade e com os outros conteúdos apreendidos na Educação Infantil, isso corrobora os pressupostos de Medeiros (2005), que já no referencial teórico presente neste artigo, anuncia que é preciso se romper com a ideia de uma “única Matemática”, é importante “instaurar outros modos de operar com Matemática”, enfim, de que a perspectiva da Etnomatemática à prática docente é um caminho perante as diferenças culturais presentes na escola contemporânea.

Por fim, antes de concluir a entrevista, ambas foram convidadas a refletir sobre como poderíamos mudar essa realidade na sala de aula, isso tanto em relação à Interculturalidade quanto à Etnomatemática:

[...] eu posso trabalhar questões de Matemática para ela [referindo-se à criança], que a brincadeira favorece totalmente isso, desde os jogos matemáticos indígenas, [...] algumas culturas brincam com a pedrinha, até com dardos, essas coisas assim a gente pode trabalhar na Matemática, dentro das brincadeiras indígenas [...] o professor ele poderia contribuir muito mais se ele conversasse com essa criança indígena, talvez trouxesse o pai dessa criança indígena para dentro da sala, para de repente fazer outras perguntas para ele, entrevistar os pais, ou pedir para eles, que tragam objetos que lembrem a cultura desta criança. (Mboruvixa).

[...] eu teria que trabalhar com a Etnomatemática, teria que trazer a Matemática de acordo com o contexto em que ele [o indígena] veio [...] eu lembrei, que o professor [indígena que ensina Matemática na aldeia] falou [para] contar as sementes, as frutas, coisas assim, do contexto dele, que ele utiliza na prática dele [...] trazer crianças e adultos, por exemplo, cacique

da aldeia para conversar com as crianças [...] para explicar como que é, desconstruir todo esse estereótipo que tem na sociedade. (Enonderã).

É notória a percepção de que as intenções tanto da *Mboruvixa* quanto da *Enonderã* são as melhores, porém, percebemos que a cultura escolar, em consonância com o ensino de conteúdos matemáticos, considera a visão das crianças como sujeitos homogêneos, aulas de Matemática tradicionais ainda são mais fortes que a vontade de realizar atividades em prol da aprendizagem significativa dos estudantes, pensamos que os mais prejudicados são as crianças indígenas, mas, sobretudo, ainda temos esperança, pois são “nas primeiras remadas contra a maré”, tal como uma ação de formação que realizamos no município, mesmo com todas as limitações e o público-alvo não ter sido atingido totalmente, que poderemos contribuir com mudanças. Muitos dizem que “andorinha sozinha não faz verão”, contudo, contradizemos este jargão reafirmando, por experiência própria de nossa existência e dos sujeitos com os quais trabalhamos que: “uma andorinha sozinha talvez não possa fazer verão, mas, sem dúvida alguma, ela anuncia tempos de mudança”.

É compreendendo que a educação é uma prática de liberdade e um processo de humanização dos homens e mulheres inconclusos que somos, tal como os dizeres do mestre Paulo Freire, que concluímos esta etapa querendo sempre ser “andorinhas em anúncio de verão”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras páginas deste artigo, propusemos iniciar uma pesquisa, a qual objetivamos compreender os impactos do curso de extensão à promoção de práticas pedagógicas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática. A experiência vivenciada pelos sujeitos, durante o ano de 2018, possibilitou, como vimos, fatores essenciais para a valorização do ensino por meio de práticas pedagógicas que se valem da Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil.

Foi possível constatar que as professoras têm dificuldade em ensinar os conteúdos matemáticos e interagir com crianças indígenas. Isso porque, muitas vezes, de acordo com *Mboruvixa*, estes professores tentam valorizar a cultura indígena de maneira estereotipada, no dia 19 de abril, reforçando a imagem do

indígena como um sujeito isolado da cultura urbana, sem acesso à tecnologia. São comuns ainda práticas pedagógicas que, nesta data, se valem das penas na cabeça, do cocar, pinturas e a dança da chuva no trabalho efetivo com as crianças pequenas. Em contrapartida, notamos o interesse da *Mboruvixa* e *Enonderã* em mudar essa realidade com base nas contribuições do curso de extensão que participaram, o que reforça ter este dados importantes à mudança de concepção inicial dos sujeitos.

Diante dos resultados a que chegamos e que foram debatidos ao longo do texto, uma proposta é que as práticas da escola indígena pudessem ser inseridas na sociedade “eurocêntrica”, que as crianças de etnias indígenas não fossem inferiorizadas por não estarem na aldeia e/ou no assentamento em que vivem com suas famílias, que pudessem sentir orgulho de serem indígena em uma instituição urbana que valoriza a cultura híbrida como processo educacional base. Outro motivo pelo qual consideramos interessante trazer essa educação indígena para a cidade se justifica porque as relações estão permutando/ligadas tanto à vida do indivíduo da sociedade (não indígena) quanto do homem e mulher da comunidade (povos indígenas), assim as relações são interculturais. Dentre outras possibilidades, estas citadas aqui, dariam aos povos indígenas o direito à autonomia, a valorização cultural e a alteridade, que já são garantidos em lei, porém, pouco visto em prática.

As falas elegidas para o diálogo na descrição e análise dos dados nos fazem perceber que o contato inicial da *Enonderã* e a continuação desses estudos da *Mboruvixa*, proporcionou o desejo de seguir os estudos sobre a temática apresentada, principalmente, da Etnomatemática com projetos que valorizem os saberes das crianças indígenas. Assim, pensamos que os resultados foram satisfatórios face à ampliação das discussões/debates, na perspectiva crítica da *Enonderã* e *Mboruvixa*, possibilitando a ampliação do entendimento sobre a “Interculturalidade” e dos princípios da “Etnomatemática”.

Em síntese, mesmo que não diretamente como objetivo do estudo que experienciamos, os resultados nos levam ainda a pensar que é importante que tenhamos maiores investimentos em formação inicial e contínua, como também com o aprimoramento de pesquisas acerca da emergente população indígena no contexto urbano, devido ao seu acentuado crescimento nesses espaços.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; PRADO, José Henrique. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande, ano 15, n. 29, p. 49-71, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/viewFile/358/349>. Acesso em: 2 jun. 2019.

ALDEIA: significado de aldeia. *DICIO* [online], [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aldeia/>. Acesso em: 2 jun. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10, mar. 2008.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas- estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. 2013. 470 f. Tese (Doutorado em História)- Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante_tlv_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. “Com quantos paus se faz uma canoa?” *Etnomatemática*,

interculturalidade e infância indígena na Educação Infantil urbana. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 101-27, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/3122/2503>. Acesso em: 23 fev. 2021.

COLMAN, Rosa Sebastiana. *Território e Sustentabilidade: os Guarani e os Kaiowá em Yvy Katu*. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local)- Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp046367.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

COLMAN, Rosa Sebastiana; BRAND, Antonio Jacob. Território para os Kaiowá e Guarani. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS NUM CONTEXTO INTERCULTURAL, 2., 2006, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2006. p. 1-14.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. Elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

EBLE, Taís Aline; LAMAR, Adolfo Ramos. A literatura marginal/periférica: cultura híbrida, contra-hegemônica e a identidade cultural periférica. *Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas*, Ilhéus, v. 15, n. 27, p. 193-212, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/339516654/EBLE-LAMAR-A-Literatura-Marginal-Periferica>. Acesso em: 6 jun. 2019.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)*. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/160/1/EvaMariaLuizFerreira.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

IBGE EDUCA – JOVEM. Conheça o Brasil – População cor ou raça. *IBGE Educa – Jovem* [online], Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Indígenas. *ibge.gov.br* [online], Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

KNIJNIK, Gelsa. O saber acadêmico e o saber popular na luta pela terra. *Educação Matemática em Revista*, Blumenau, n. 1, p. 5-11, 1993.

MAIA, Marcus. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação

Etnomatemática, interculturalidade e educação infantil: a formação continuada de professoras em um curso de extensão

inter-cultural bilíngüe. *Tellus*, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 61-76, out. 2006. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/105/127>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MEDEIROS, Nádia Maria Jorge. *Narrativas sobre a “tradição” gaúcha e a confecção de bombachas: um estudo etnomatemático*. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/narrativas%20sobre%20a%20tradicao.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

MELO, Roseilton da Costa; PRADO, José Henrique; CIRÍACO, Klinger Teodoro; LOPES, Beatriz Gouvea; SANTINO, Fernando Schindwein. Interculturalidade na Educação Infantil: a relação da criança indígena com o contexto educacional urbano. *In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/CPNV: “HISTÓRIA DO LIVRO, DA LEITURA E DAS PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE”*, 10., 2018, Naviraí. *Anais [...]*. Naviraí, 2018. p. 1.004-13. Disponível em: https://jornadaeducacaonavirai.ufms.br/files/2018/06/ANAIS_2018_X-JORNADA-NAC-EDU_Final.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro. A educação e o indígena no Brasil. Entrevista. *REU*, Sorocaba, v. 41, n. 2, p. 331-35, dez. 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, 16., São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, jul. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300889820_ARQUIVO_AnpuhNacional.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

SANTINO, Fernando Schindwein; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Interculturalidade e Etnomatemática: o que têm a dizer professoras da Educação Infantil sobre a atuação com a criança indígena? *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM)*, 13., 2019, Cuiabá. *Anais [...]*. Cuiabá: Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/sbembrasil/%20https://sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-61.

SILVA, Élide Cristina Ferreira da; SOUZA, Regiane de; QUEIROGA, Valdete Silva. *Etnomatemática e prática de professoras na Educação Infantil*. 2009. 32f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Ciências Educação e Letras, Universidade

Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6233018-Universidade-vale-do-rio-doce-faculdade-de-ciencias-educacao-e-letras-face-curso-de-pedagogia.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

Sobre os autores:

Fernando Schlindwein Santino: Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) São Carlos-SP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, de Presidente Prudente-SP. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Integrante do “MANCALA- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). **E-mail:** fernandosantino@live.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7757-8826>

Klinger Teodoro Ciríaco: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), ambos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat), do Instituto de Matemática (INMA), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Cidade Universitária, Campo Grande-MS). Líder do “MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente” (CNPq/UFSCar). **E-mail:** klinger.ciriaco@ufscar.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

Recebido em: 01/07/2020

Aprovado para publicação em: 07/07/2022