

FACULDADES EST  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

OZEMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DE MATEMÁTICA COM OS ÍNDIOS SURUÍ**

São Leopoldo

2018



Ozemar Oliveira dos Santos

**O ENSINO DE MATEMÁTICA COM OS ÍNDIOS SURUÍ**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de Concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Orientador: Dr. Roberto E. Zwetsch

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e Santos, Ozemar Oliveira dos  
O ensino de matemática com os índios Suruí / Ozemar  
Oliveira dos Santos; orientador Roberto E. Zwetsch. – São  
Leopoldo : EST/PPG, 2018.

72 p. : il. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa  
de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo,  
2018.

1. Índios Suruí. 2. Matemática – Estudo e ensino. 3.  
Educação. I. Zwetsch, Roberto E. (Roberto Ervino). II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

OZEMAR OLIVEIRA DOS SANTOS

**O ENSINO DE MATEMÁTICA COM OS ÍNDIOS SURUÍ**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para a obtenção do grau de  
Mestra em Teologia  
Faculdades EST  
Programa de Pós-Graduação em Teologia  
Área de Concentração: Religião e  
Educação  
Linha de Pesquisa: Ética e Gestão

Data de Aprovação:

Roberto Zwetsch – Doutor em Teologia – Faculdades EST

---

Laura Franch Schmidt da Silva – Doutora em Teologia – Faculdades EST

---



*Simplesmente para a minha família!*



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que se envolveram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

Minha família, que muitas vezes sacrificou também seu tempo com meus estudos.

Aos colegas do mestrado, pelos debates e pelas ideias.

A Faculdades EST, por todo o seu corpo docente e infraestrutura.

E, principalmente, ao professor Roberto, teólogo, acadêmico, mas que tem sua teologia fundamentada na prática e, assim, engrandece seus alunos com seus conhecimentos.

Meu muito obrigado!



*E agora minha fala, para o meu povo, é que precisamos cuidar do território, que não é somente meu, é das gerações futuras.*

Almir Narayamoga Suruí, clã Gameb.



## RESUMO

A dissertação de mestrado tem como tema o ensino de matemática com os índios Suruí. Ao se constatar pela dificuldade apresentada pelos Suruí em matemática no Instituto Federal de Rondônia, na cidade de Cacoal, RO, propõe-se a utilização da etnomatemática como ferramenta pedagógica para o ensino da matemática para os Suruí. A autonomia indígena, com o fim da tutela no Brasil, possibilita aos indígenas a valorização da sua história e da sua realidade, tendo a sua educação como mote para este fim. Desta forma, através de estudo bibliográfico, após reflexão contextual dos indígenas no Brasil e dos Suruí, enfatizando a questão da educação indígena, reflete-se sobre o etnoconhecimento e, por conseguinte, sobre a etnomatemática na educação indígena Suruí, considerando os saberes indígenas.

**Palavras-chave:** Educação. Etnomatemática. Povos Indígenas. Suruí Paíter.



## **ABSTRACT**

This Master's thesis has as its theme the teaching of mathematics with the Suruí indigenous people. Upon observing the difficulty presented by the Suruí in mathematics at the Federal Institute of Rondônia, in the city of Cacoal, RO, there was a proposal to use ethno-mathematics as a pedagogical tool to teach mathematics to the Suruí. The indigenous autonomy, with the end of the guardianship of Brazil, makes it possible for the indigenous to value their history and their reality, having their education as the motto for this goal. In this way, through bibliographic study, after a contextual reflection of the indigenous in Brazil and of the Suruí, emphasizing the issue of indigenous education, one reflects about ethnoknowledge and, consequently, on ethno-mathematics in the Suruí indigenous education, considering the indigenous knowledge.

**Keywords:** Education. Ethno-mathematics. Indigenous Peoples. Suruí Paíter.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO POVO INDÍGENA SURUÍ DE RONDÔNIA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Os povos indígenas no Brasil: uma radiografia .....	19
1.2 O Povo Suruí: história, cultura e contatos .....	23
1.3 O Povo Suruí na contemporaneidade .....	29
<b>2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM DEBATE ÉTICO, SOCIAL E PEDAGÓGICO .....</b>	<b>35</b>
2.1 A educação indígena no Brasil.....	35
2.1.1 Educação Comunitária segundo a FUNAI.....	37
2.1.2 Educação Escolar Indígena segundo a FUNAI .....	40
2.1.3 A Educação Indígena segundo as comunidades indígenas .....	42
2.2 A questão ética e a apropriação da educação indígena pelos Suruí após o contato com a sociedade nacional.....	45
<b>3 A ETNOMATEMÁTICA: ENSINO E VALORIZAÇÃO SOCIAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADA.....</b>	<b>51</b>
3.1 Sobre o etnoconhecimento .....	51
3.2 Sobre a etnomatemática .....	58
3.3 Contextualizando a etnomatemática para o Povo Suruí.....	62
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema o ensino de matemática com os índios Suruí. A escolha deste tema se deve ao fato de conviver com índios Suruí no Instituto Federal de Rondônia, na cidade de Cacoal, RO, e constatar pela dificuldade apresentada pelos Suruí em matemática.

Desta forma, partiu-se da pergunta de como mudar este quadro de dificuldade em matemática. Ao se propor pelo ensino da matemática a partir do contexto, da sua etnicidade, parte-se da hipótese de que o ensino da matemática seja desmistificado, por um lado, e aproximado aos Suruí a partir da sua realidade cotidiana. É assim que o presente trabalho pretende destacar a etnomatemática como prática pedagógica de ensino, além da valorização social indígena Suruí.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, documental, a partir da análise de documentos legais, bem como de estudiosos da área, destacando os próprios Suruí como produtores de conhecimento, na medida em que passam a frequentar o ensino superior e a produzir conhecimento.

No entanto, para chegar a esta reflexão, há que se compreender o contexto indígena no Brasil, com o fim da tutela no Brasil e a abertura para a busca da autonomia. Como se trata de estudo específico dos Suruí, em Rondônia, também se faz necessária a contextualização deste povo. Toda essa contextualização é tratada no capítulo primeiro, tendo como base um relatório da experiência breve de Lori Altmann e Roberto Zwetsch com suas reflexões a partir da vivência com os Suruí, a pesquisa da antropóloga Betty Mindlin, que há mais de 20 anos trabalha com este povo e tem produzido um grande acervo de materiais de campo e editado muitos mitos desse povo, entre outros autores, além de contar com os dados do Instituto Socioambiental de São Paulo.

No capítulo segundo, a partir da legislação brasileira, da Fundação Nacional do Índio, além de normas da Organização Internacional do Trabalho, trata-se da educação indígena no Brasil. O fim da tutela com a Constituição Federal de 1988 acarretou grandes consequências também para a educação indígena, pois possibilitou o exercício da autonomia indígena e sua valorização social/étnica. Por isso, a ética se mostra fundamental para compreender a forma de como se deve

lidar com a educação a partir do momento em que os indígenas passam a ter autonomia sobre ela, bem como na relação com a educação regular no Brasil.

Por fim, o terceiro capítulo destaca a etnomatemática, primeiro através da sua conceituação teórica, a partir de autores como Ubiratan D' Ambrosio, Fernanda Wanderer e Gelsa Knijnik, para refletir com Betty Mindlin, Adriano Pawah Suruí, entre outros sobre o etnoconhecimento a partir dos Suruí.

Com esta pesquisa, o presente trabalho busca contribuir com a reflexão acerca da educação indígena, exaltando a autonomia dos povos, a valorização social a partir de metodologias de ensino que assumem o etnoconhecimento, e, principalmente, no reconhecimento do valor da produção própria de conhecimento dos Suruí, na medida em que se fazem presentes nas instituições de ensino superior no Brasil.

# 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO POVO INDÍGENA SURUÍ DE RONDÔNIA

A questão indígena no Brasil é problemática, assim como são problemáticas questões fundamentais da sociedade brasileira, como economia, política, meio ambiente, educação, entre outras. A dominação por parte de uma minoria, defendendo seus interesses em detrimento do bem-estar da maioria, acaba por comprometer o cotidiano de todo povo brasileiro, sobretudo, dos setores mais empobrecidos e vulneráveis. Aí entram os povos indígenas, comunidades tradicionais e periferias urbanas.

Neste capítulo, após uma contextualização dos povos indígenas dentro desse turbilhão de inconsistências do estado brasileiro, vamos destacar o Povo Suruí de Rondônia, mais um dos povos afetados pela ganância dos setores econômicos interessados nas riquezas de seu território. Assim como se parte da premissa que é a educação do povo a forma de resolução dos problemas, como conscientização pelos direitos e pela prática da cidadania, também ela é fundamental para que o Povo Suruí possa reivindicar e lutar pelos seus direitos. Porém, essa educação se mostra como um desafio, visto que é o próprio estado brasileiro quem determina as políticas educacionais indígenas.

## 1.1 Os povos indígenas no Brasil: uma radiografia

O conhecimento da história dos povos indígenas pode se dar de duas formas, conforme Altmann e Zwetsch: a partir dos livros didáticos, com uma perspectiva justificadora dos atos e fatos, que servem à classe dominante, apresentando uma história linear, cronológica e acrítica, ou ainda a partir da descoberta, nos fatos, das “[...] linhas vermelhas, os interesses em jogo, as lutas do povo, os seus anseios, suas frustrações, suas vitórias, seu heroísmo.”<sup>1</sup> A análise crítica se mostra fundamental uma vez que dialoga com as partes envolvidas, analisa os contextos e a realidade prática.

De acordo com o Instituto Socioambiental, “Os mais de 240 povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em

---

<sup>1</sup> ALTMANN, Lóri; ZWETSCH, Roberto. *Paíter: o povo Suruí e o compromisso missionário*. Chapecó: Cadernos do Povo - PU, 1980. p. 7.

idades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país.”<sup>2</sup> No que tange à família linguística,

[...] Tupí Guaraní, Arikém, Awetí, Jurúna, Mawé, Mondé, Mundurukú, Puroborá, Ramaráma e Tuparí fazem parte do Tronco Tupí. As famílias linguísticas Jê, Maxakalí, Krenák, Yathê, Karajá, Ofayé, Guató, Rikbaktsá e Boróro fazem parte do Tronco Macro-Jê.<sup>3</sup>

Ainda conforme o Instituto Socioambiental, na atualidade dos povos indígenas estão espalhados pelo território brasileiro e a grande maioria vive em terras coletivas, de usufruto exclusivo, declaradas pelo governo federal:

As chamadas Terras Indígenas (TIs) somam, hoje, 709. Nos estados da Amazônia Legal brasileira a população de pessoas indígenas, conforme o Censo IBGE 2010, é de 433.363 (somando os estados Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e Maranhão - desconsiderando que apenas parte do Maranhão é Amazônia Legal, uma vez que os dados divulgados do Censo não possibilitam esse recorte apurado). O reconhecimento das Terras Indígenas por parte do Estado (processo de demarcação) é um capítulo ainda não encerrado da história brasileira. Muitas delas estão demarcadas e contam com registros em cartórios, outras estão em fase de reconhecimento; há, também, áreas indígenas sem nenhuma regularização. Além disso, diversas TIs estão envolvidas em conflitos e polêmicas.<sup>4</sup>

Diante disso, verifica-se que a questão indígena no que se refere às Terras Indígenas, permanece em constante disputa, no sentido de regularizar os espaços. Ao se comparar com os números à época dos primeiros contatos, “[...] de aproximadamente 5 a 6 milhões de habitantes falando em torno de 300 a 400 línguas distintas e, por extensão, culturas diferenciadas”<sup>5</sup>, pode-se verificar que não há o reconhecimento de fato do pertencimento das terras aos indígenas. Acaba-se por discutir sempre novamente demarcações de terras que, na verdade, sempre foram dos indígenas.

A partir do ponto de vista legal, a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, em seu artigo sétimo estabelece que:

<sup>2</sup> INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *População Indígena no Brasil*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>3</sup> INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Quadro geral dos povos*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>4</sup> INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *População Indígena no Brasil*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>. Acesso em 10 nov. 2017.

<sup>5</sup> SOARES, André Luís R. Educação indígena: parâmetro social, necessidade nativa ou invenção ocidental? Algumas considerações. In: BAKOS, Margaret Marchiori; CASTRO, Ieda Bandeira; PIRES, Letícia de Andrade. (Orgs.). *Origens do Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 208.

[...] deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.<sup>6</sup>

Essa convenção legisla sobre os direitos dos povos indígenas quanto às terras, ao emprego, educação, saúde, e dos deveres do estado. Ela foi homologada pelo Estado brasileiro e se tornou legislação internacional vinculante para a legislação nacional, baseada na Constituição Federal de 1988 que afirma o seguinte nos artigos 231 e 232:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União,

---

<sup>6</sup> BRASIL. *Decreto nº 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em 30 ago. 2017.

segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.<sup>7</sup>

Cavalcanti, ao discutir o fim da tutela no Brasil, menciona que

A Constituição Federal de 1988, ao dedicar capítulo inteiro à temática indígena – e em outros artigos espalhados pelo texto constitucional – deixa clara a opção pelo respeito à alteridade ao apontar textualmente, em seu artigo 231 que aos índios se reconhece sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.<sup>8</sup>

Menciona ainda que a Constituição Federal, em relação aos índios, promoveu o respeito à alteridade, optando pelo modelo preservacionista. “Essa nova política fulmina toda e qualquer norma que diminua a capacidade do indígena em face dos demais membros da sociedade, consagrando-lhe o exercício pleno da capacidade civil [...]”.<sup>9</sup> Desta forma, consagra-se a plena capacidade do índio e o fim de intermediação por quem quer que seja.

Lima aponta que

Assim, é entendendo as realidades em que se veem entremados que os integrantes dessa geração de indígenas têm buscado superar a necessidade de mediadores, colocar-se como formuladores de utopias para além daquelas determinadas para e pelas suas tradições específicas, e selecionar as alianças que lhes parecerem oportunas. A procura por qualificação, que é apresentada como parte do interesse pela formação no ensino superior, é também uma tentativa de entender e dominar a avassaladora entrada das *políticas públicas* nas aldeias indígenas, até mesmo em aspectos os mais recônditos, como o do parentesco e o das relações intergeracionais. O novo regime de poder em que a *participação* é um imperativo coloca desafios variados, tem limitações, se entretetece com as formas tutelares e coloca a necessidade de se conhecerem, de ângulos variados, as ações governamentais incidentes sobre os povos indígenas, contando ou não com sua presença efetiva nas etapas de formulação e implementação. Mas, por outro lado, tal regime oferece oportunidades que no século precedente não estavam disponíveis, e uma crescente autonomia

<sup>7</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 20 ago. 2017.

<sup>8</sup> CAVALCANTI, Lívio Coêlho. O fim da tutela indígena. *Conteúdo Jurídico*, Brasília, 10 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.48979&seo=1>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

<sup>9</sup> CAVALCANTI, 2014, s/p.

ao menos em relação aos poderes locais, ainda que à custa de muitas mudanças.<sup>10</sup>

É nesse contexto que surgem as lutas em compreender os seus direitos e possibilidades, como a referida qualificação e, nesta, o ensino bilíngue.

## 1.2 O Povo Suruí: história, cultura e contatos

Os índios Suruí estão localizados na aldeia Sete de Setembro no município de Cacoal/RO indo até o município de Aripuanã/MT.

Figura 1 – Localização da Área de Sete de Setembro



Fonte: PUCCI, 2009, p. 20.

Conforme Altmann e Zwetsch, o Povo Suruí era semi-nômade e tradicionalmente vivia nas matas entre os rios Ji-Paraná, Branco e Roosevelt, em Rondônia. Explicam ainda que, historicamente:

<sup>10</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 425-457, Aug. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 nov. 2017. p. 455.

O nome “Suruí” foi-lhes atribuído por Francisco Meirelles, famoso sertanista [...], e que iniciou a atração aos Cinta-Larga e Suruí. Porém, o nome que o próprio povo indígena se atribui é o “Paíter”, que aproximadamente significa: “nós somos gente, nós somos povo, nosso povo”.<sup>11</sup>

A sua língua pertence ao tronco tupi, sendo da família tupi-mondé.<sup>12</sup> O contato com a sociedade regional, ocorrido desde meados dos anos de 1960, foi uma catástrofe para o Povo Suruí, com epidemias e invasão de terras por parte de colonos e empresas.<sup>13</sup> Os Suruí de Rondônia permaneceram isolados até o fim da década de 1969.<sup>14</sup> Quando da inserção missionária de Altmann e Zwetsch no final da década de 1970, havia uma população reduzida dos Suruí Paíter em Rondônia, habitando duas aldeias no Parque Aripuanã: a aldeia do Sete de Setembro (rio que cruzava a área) e onde se localizava o posto da Funai e uma pista de pouso para aviões monomotores; e a aldeia da Linha 14, próxima à cidade de Espigão do Oeste (esta cidade nasceu na época junto a uma aldeia Suruí, enquanto seus habitantes tiveram de retirar-se mais para dentro da mata). Também Betty Mindlin aponta para um número pequeno quando da sua relação com eles, em 1978. Seriam 280 em 1978, mas 600 quando do contato estabelecido pelas equipes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em 1969: “[...] cerca de 300 pessoas morreram nos anos seguintes de sarampo e outras doenças”<sup>15</sup>. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2010 os Suruí contavam com 1.171 indivíduos, conforme dados fornecidos pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa). Esta população está dividida em quatro clãs: Gãbgir, Kaban, Makor e Gameb.<sup>16</sup> O crescimento anual é de 5%.<sup>17</sup>

Do ponto de vista histórico, a sociedade indígena, considerada a partir do seu sistema econômico, sempre se mostrou autossuficiente. Eram caçadores, coletores (castanha-do-pará, coco, mel, cacau, palmito, e frutos diversos) e agricultores (plantam milho, cará, inhame, batata doce, mandioca, amendoim, mamão e banana). “Com certeza, se pode afirmar que os Suruí nunca conheceram a

<sup>11</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 10.

<sup>12</sup> MINDLIN, Betty. *Voices da Origem*. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 14.

<sup>13</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 10-11..

<sup>14</sup> PUCCI, Magda Dourado. *A arte oral Paíter Suruí de Rondônia*. 2009. Dissertação (mestrado). São Paulo, PUC, Departamento de Antropologia, 2009. p. 24.

<sup>15</sup> MINDLIN, 2007, p. 14.

<sup>16</sup> IPHAN. *Acervo Paíter Suruí*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/984/>. Acesso em 30 ago. 2017.

<sup>17</sup> PUCCI, 2009, p. 19.

fome antes do contato com os brancos, e muito menos doença endêmica que quase dizimou o povo após o contato com os ‘yara’ (civilizados)”<sup>18</sup>.

Nos mitos dos índios Suruí, a relação com a alimentação é relatada, por exemplo, na história “O arco-íris, a origem do milho e o fruto lolongá”. Depois de uma moça engravidar de um ovo de passarinho, o filho cresceu da noite para o dia, virando homem. Então ele

[...] fez uma roça imensa para a mãe, derrubando uma área sem fim de floresta, onde plantou muito milho – planta que os índios ainda não conheciam. [...]. Ora, o dono da roça, o filho do passarinho dou (???) do arco-íris, criou um macaco-prego que roubou uma espiga de milho e levou a todas as casas. Foi um encantamento, a aldeia inteirinha só queria comer milho.<sup>19</sup>

A colonização em Rondônia ocorreu de forma violenta e muito rápida. Altmann e Zwetsch relatam que a colonização foi feita concomitantemente com a chamada “pacificação”<sup>20</sup>, que, na verdade, foi o choque direto pela disputa das terras. De acordo com o IPHAN, os Suruí

[...] sofrem com a invasão de suas terras ancestrais por colonos, madeireiras, mineradoras e programas governamentais de reconhecido fracasso. Problemas como o uso de bebidas alcoólicas e o abandono gradativo de costumes tradicionais como a pesca, a caça e a coleta reforçam as ameaças à integridade coletiva dos Paíter Suruí.<sup>21</sup>

Mindlin relata, a partir das estórias que ouviu dos Suruí, que o contato com os brancos foi há mais tempo:

Nossos antepassados já tinham tido algum contato com os Iaraei<sup>22</sup>, com os brancos, há muito tempo atrás, no tempo dos meus bisavós, dos bisavós deles. Alguns dos nossos conviviam com os da cidade. Os velhos eram contra a promiscuidade e ficavam no mato; mas muitos jovens preferiam viver entre os Iaraei.<sup>23</sup>

Esse contato afetou a perfeita adaptação dos Suruí ao meio, no caso, a floresta, como aponta a reflexão de Altmann e Zwetsch<sup>24</sup>. A agricultura itinerante como a mais propícia para o ambiente atesta a harmonia que havia entre os Suruí e

<sup>18</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 14.

<sup>19</sup> MINDLIN, 2007, p. 23. Assim como com a alimentação, Betty Mindlin narra vários mitos dos Suruí que procuram explicar também a origem do mundo, a morte, os espíritos, os heróis e a história dos pajés.

<sup>20</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 14-15.

<sup>21</sup> IPHAN, s/d, s/p.

<sup>22</sup> Iarae, iaraei (plural), significa “homem branco”, “colonizador”. MINDLIN, 2007, p. 224.

<sup>23</sup> MINDLIN, 2007, p. 131.

<sup>24</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 16-17.

o ecossistema. Sua adaptação à floresta e sua dieta refletem esta experiência que se pode verificar pela saúde do povo por ocasião dos primeiros contatos, o que mudou drasticamente a partir dos anos de 1970 com a convivência mais próxima e intensa com a sociedade envolvente.

Mindlin informa que as terras foram demarcadas em 1976 e têm uma extensão de 240 mil hectares no coração de Rondônia. “São um povo de grande vitalidade, como mostra o crescimento populacional”.<sup>25</sup> Sobre a organização da comunidade naquela época, escreve Mindlin:

Em 2006 tinha quatro organizações políticas, correspondentes aos clãs (Gamep, Gamir, Kaban e Makor), unidas em uma mais ampla, o Fórum das Organizações Suruí. Hoje há quase trinta chefias, correspondentes a cerca de quinze aldeias. A essas pessoas de projeção devem se somar os treze professores e mais uma dezena de agentes de saúde. Sua capacidade de mobilização manifestou-se no final de 2004, como expressão de luto e tristeza, quando organizaram um Mapimá, um ritual de fatura, em homenagem a Apoena Meirelles, seu grande aliado, assassinado em Porto Velho em outubro daquele ano.<sup>26</sup>

Sobre a cultura Suruí, Altmann e Zwetsch observaram *in loco* que a marcação do tempo se dava com base nas épocas de chuvas – período de reclusão – e seca – período das caçadas e da pesca. Também neste último período foram observadas as festas, quase uma por semana. Nas festas, eles se dividem em grupos, como os do artesanato e os da bebida. Conversam, riem e dançam muito, a mulher acompanhando o marido segurando-o pelo braço esquerdo. As crianças participam de toda a festa, enquanto o bebê fica pendurado na cintura da mãe.<sup>27</sup>

Há a festa da renovação da pajelança, da bênção, enfim, momentos de religiosidade dos Suruí. Seja em festas ou mutirões, há uma autêntica confraternização.<sup>28</sup>

Sobre a pajelança, Mindlin traz a narração da “iniciação de Dikboba”, relatada pelo próprio pajé Dikboba. Conta ele que, ao ficar muito doente, os pajés teriam dito que seu espírito já estava com os *goanei*, o país dos espíritos (espíritos dos rios<sup>29</sup>). Mesmo não querendo ser pajé, seu pai insistiu porque seu tio assim queria. Ele então ficou isolado numa maloca por meses, onde foi aprendiz dos

---

<sup>25</sup> MINDLIN, 2007, p. 15.

<sup>26</sup> MINDLIN, 2007, p. 15.

<sup>27</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 30-32.

<sup>28</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 34-35.

<sup>29</sup> MINDLIN, 2007, p. 223.

espíritos, “[...] falando comigo na maloquinha repleta de espíritos, alguns assustadores”.<sup>30</sup> Passou por várias provas no mato, como trazer de volta os que se perderam na floresta. Depois veio a festa para anunciar seu nome:

Meu nome é *lamapob*, Assento-Vermelho, Tronco-Vermelho, e o pajé lamapob é que vocês devem invocar. [...]. Eu apresentei meu nome para saberem quem era o novo pajé e insisti para me chamarem, a qualquer hora do dia ou da noite, que eu iria cantar ao pé de sua rede, para curar, amarrando a pedra dos espíritos no seu pescoço. E que se isso não bastasse, e não sarasse, então eu faria a festa de cura para eles, o hoeietê<sup>31</sup>, mandaria *ibar* – cantar e dançar providenciando muita caça e mel durante o ritual.<sup>32</sup>

Ele informou ainda que toda vez que ficava doente, permanecia em reclusão e reforçava seu aprendizado para pajé:

Essa foi a segunda vez que fiquei em reclusão, por ter caído da árvore; reforcei meu aprendizado de pajé. Na terceira vez, quando matei um branco, lá onde fica a madeireira Lavrama, entre Riozinho e Cacoal. Levei um tiro dos brancos e quase morri. Noutra vez ainda, fui mordido por cobra. Toda vez eu ficava em reclusão, e minha força como pajé, meu conhecimento, aumentavam. Por isso sou um bom pajé.<sup>33</sup>

Em Espigão do Oeste, nos primeiros anos de contato com a sociedade envolvente, os Suruí “[...] foram confinados a um pequeno pedaço de terra na periferia da vila e lá viviam em estado de miséria, aprendendo desde logo a mendigar, e sendo objetos de uma hipócrita caridade cristã daqueles que antes lhes usurparam as terras”<sup>34</sup>.

Além disso, há que se mencionar o choque cultural ocorrido entre os moradores vizinhos da terra indígena e os indígenas. Esse choque cultural parece que não foi bem assimilado mais para os moradores da cidade do que para os Suruí. Geraldo Schach, em entrevista a Linck<sup>35</sup>, relata como a comunidade branca recriminava, por exemplo, a nudez dos indígenas, algo natural para eles, ao passo que os indígenas entravam na igreja durante os cultos sem se importar

<sup>30</sup> MINDLIN, 2007, p. 180.

<sup>31</sup> “Um importante ritual de cura, no qual os espíritos vêm à aldeia entoando seus cantos para que as pessoas saíam”. MINDLIN, 2007, p. 223.

<sup>32</sup> MINDLIN, 2007, p. 183-184.

<sup>33</sup> MINDLIN, 2007, p. 191.

<sup>34</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 49.

<sup>35</sup> LINCK, Rogério S. Os Povos Indígenas e a Nova Missão Religiosa: O Caso dos Luteranos na Amazônia (Décadas de 1970-1980). *PLURA*, Revista de Estudos de Religião, vol. 6, nº 1, p. 144-156, 2015. p. 148.

aparentemente com o que estava acontecendo. Indiferença por um lado, e juízo de valor por outro, a partir de conceitos “civilizados”.

A partir das mazelas vividas pelo povo Suruí, em fins da década de 1970, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), elaborou um plano de missão para auxiliar o povo. O conceito de missão nessa época passou por uma revisão crítica e foi assim apresentado:

Com essa nova visão, eles iriam trabalhar entre os Suruí. Buscariam organizá-los politicamente, tentando inseri-los nos movimentos indígenas de luta pela terra, e economicamente, tentando viabilizar sua auto-sustentação. Eles propuseram uma “pastoral de convivência”, na qual procuravam, ao invés de evangelizar, se engajar nas lutas do povo, dando, assim, testemunho do Evangelho.<sup>36</sup>

Esse trabalho teve o desafio de partir do ponto de vista do povo estando solidário com ele na luta pela defesa da sua terra. Altmann e Zwetsch expõem a carta da IECLB enviada às suas comunidades explicando a missão:

O alvo que este trabalho missionário persegue é o desenvolvimento da comunidade indígena, a partir da cultura indígena, pela realização do Evangelho. Para que este Evangelho seja palavra viva no seio da comunidade indígena, é preciso que, nas relações entre índios e não-índios, haja justiça. E esta justiça só pode se concretizar com a libertação das terras indígenas para o uso exclusivo da comunidade indígena. Daí que no trabalho missionário o tema da terra desponta como prioritário.<sup>37</sup>

Porém, essa posição de solidariedade e de trabalho a partir da visão do contexto indígena entrou em conflito de interesses com funcionários da FUNAI e a política indigenista do órgão oficial, ainda durante a Ditadura civil-militar. Por conta disso, os missionários tiveram que sair da área, sem maiores explicações por parte do então administrador do Parque Aripuanã:

[...] só podemos lamentar profundamente que a FUNAI se estruture de forma tão monolítica, que a impeça de aceitar um trabalho alternativo e crítico como vínhamos tentando realizar. E vaticinamos que — a continuar nesse caminho — a FUNAI há de perder o resto de moral que, porventura, ainda tenha junto à opinião pública, há de sofrer sempre mais a oposição combativa dos grupos civis e missões mais comprometidas com a libertação dos povos indígenas do Brasil e, finalmente, contribui para sua própria auto-extinção, porque se coloca contra a história dos povos indígenas e suas tentativas cada vez mais organizadas de tomá-la (a história) em suas mãos.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> LINCK, 2015, p. 152.

<sup>37</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 54-55.

<sup>38</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 93.

Os missionários acabaram partindo para o Acre indo trabalhar com o povo Kulina do alto Purus.

### 1.3 O Povo Suruí na contemporaneidade

O Instituto Sócioambiental – ISA – sobre os Suruí Paíter, destaca que:

Desde o contato oficial, em 1969, a aproximação com os não índios trouxe profundas mudanças sociais entre os Paíter. Estas, entretanto, não anularam sua índole guerreira, que motivou a luta desse povo pelo reconhecimento e a integridade de seu território. Este, ao longo da história, foi terrivelmente ameaçado pela violência do Polonoeste, a corrupção e omissão de órgãos governamentais, a invasão de moradores indevidos e a incidência de madeireiras e mineradoras. Lutando como podem contra essas adversidades, os Paíter procuram manter a vitalidade de suas tradições culturais, em que a sociedade é compreendida a partir de uma divisão em metades, de modo que os segmentos sociais, as atividades produtivas e a vida ritual constituem expressões do dualismo entre a aldeia e a mata, a roça e a caça, o trabalho e a festa - sendo as festas de troca de oferendas e os mutirões a elas associados os momentos culminantes do intercâmbio e da alternância entre essas metades.<sup>39</sup>

Conforme Andréia Bavaresco,

O povo indígena Paíter, também conhecido como Suruí de Rondônia, habita atualmente a Terra Indígena (TI) Sete de Setembro, localizada entre os estados de Rondônia e de Mato Grosso, em uma área de 248.146 hectares de floresta amazônica. No passado, habitavam uma área muito maior, disputada, por meio de guerras, com outros povos indígenas da região. São falantes de uma língua do grupo Tupi, da família Mondé, e a autodenominação Paíter significa “gente de verdade, nós mesmos”. Junto dos povos indígenas Cinta Larga, Zoró e Gavião, constituem uma família linguística denominada Tupi-Mondé. Atualmente, somam uma população de aproximadamente 1.300 indígenas, divididos em 24 aldeias, dispostas nos limites da terra indígena. A distribuição espacial das aldeias se constitui como uma das estratégias contra a entrada de não indígenas em seu território. A Terra Indígena Sete de Setembro faz parte do Corredor Etnoambiental Mondé, onde hoje estão localizadas nove terras indígenas. Parte do território ocupado no passado pelos Paíter Suruí encontra-se neste Corredor, mas fora dos limites da Terra Indígena.<sup>40</sup>

Almir Narayamoga Suruí<sup>41</sup> menciona que houve a necessidade de reflorestamento – “Pamine” – uma vez que, através de um diagnóstico da Terra Indígena Paíterey Karah (Terra Indígena Sete de Setembro), constatou-se que 7% da mata estavam desmatados. O reflorestamento levou em conta a espécie de

<sup>39</sup> INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, Suruí Paíter, Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/surui-Paíter>. Acesso em 30 out. 2017.

<sup>40</sup> BAVARESCO, Andréia; ALMIR SURUÍ. *Pamine: o renascer da floresta: reflorestamento da terra indígena Paíterey Karah (TI Sete de Setembro) pelo povo Paíter Suruí*. [s.l.]: [s.n.], 2011. p. 10.

<sup>41</sup> Labiway e Saga (líder maior do povo Paíter) Coordenador-Geral da Associação Metareilá do Povo Indígena Suruí. (BAVARESCO, 2011, p. 7).

árvore que havia sido retirada de cada parte do território indígena, chegando-se a 17 espécies.

De uma vida que não era só nossa, mais pertencia a todos os seres que habitam o planeta Terra. A certeza de estarmos contribuindo com o equilíbrio do clima da terra nos fortalecia, engrandecia e dava a certeza de realmente sermos os Guardiões da Floresta. Esse sentimento e essa alegria precisavam ser repartidos com todos, o que nos levou a tomar a decisão de colocar isso em um livro que todos pudessem acessar, e que o leitor, ao deitar seu olhar sobre os nossos sentimentos e as imagens presentes em cada página, pudesse se tornar um Guardião da Floresta, e que o nosso plantar envolvesse seus corações e o levasse a reflorestar o lugar em que vive, de modo que se multiplicasse a cada leitura o número de árvores plantadas, e a alegria de saber que estamos contribuindo para um mundo melhor. O respeito com a floresta sempre. A floresta nos ama e nós amamos a floresta.<sup>42</sup>

Esse reflorestamento é fundamental já que o modo de vida tradicional dos Paíter está ligado diretamente ao uso da floresta.

As atividades extrativistas ocupam um lugar importante na subsistência e na segurança alimentar das comunidades. Por meio da extração de recursos naturais, eles desenvolvem diferentes atividades, como o artesanato, uma das atuais fontes sustentáveis de geração de renda das comunidades. A caça, a pesca e o extrativismo são atividades fundamentais para aprofundar os laços de reciprocidade e cooperação entre familiares e amigos, sendo importantes para a sociabilidade e a organização social dos Paíter. A floresta e a diversidade biológica existentes na TI Sete de Setembro são alicerces de um sistema de uso e ocupação dos recursos naturais extremamente refinados. O que se coleta é transformado em alimentos, remédios, adornos, pinturas corporais, artesanatos e gera olibeterê (dinheiro), ofertas aos parentes, retribuições ou presentes. São todos produtos que sustentam a vida em sociedade. O extrativismo de recursos naturais é uma atividade social muito importante para a reprodução social desse povo indígena e para a transmissão de conhecimentos tradicionais sobre a floresta para as gerações mais jovens.<sup>43</sup>

O crescimento da população Suruí também demandou outras frentes de trabalho, como

[...] a junção entre os conhecimentos tradicionais de manejo da floresta e a ciência do branco, em uma soma de saberes com um objetivo comum: construir, com a participação de toda a comunidade, um plano de futuro para o povo Paíter Suruí. Para cumprir essa missão, em 1989, os Paíter buscaram uma ferramenta não indígena para dialogar e reivindicar seus direitos: criaram a Associação Metareilá.<sup>44</sup>

Há um plano de gestão Paíter para os próximos 50 anos. É composto por eixos temáticos e diretrizes de ações,

---

<sup>42</sup> Almir Narayamoga Suruí apud BAVARESCO, 2011, p. 8.

<sup>43</sup> BAVARESCO, 2011, p. 12.

<sup>44</sup> BAVARESCO, 2011, p. 24.

[...] respeitando princípios da sustentabilidade e qualidade de vida, em sintonia com a cultura Paíter e as novas necessidades adquiridas por esse povo após o contato com a sociedade não indígena. Os eixos temáticos foram desenhados pelos indígenas e atendem a demandas como segurança alimentar, habitação, proteção territorial, educação ambiental, geração de renda, saúde integral e recuperação de áreas degradadas. O Plano 50 Anos Paíter, assim como o mapeamento cultural e o próprio diagnóstico etnoambiental, tem-se constituído como um conjunto de ferramentas para a gestão do território Paíter. Ora essas ferramentas são utilizadas no diálogo com o poder público, ora utilizadas em planejamentos internos, na escola e em espaços construídos recentemente, como o Parlamento Paíter Suruí. Os planos, mapas e diagnósticos são as novas armas, como dizem os próprios indígenas. São modernos arcos e flechas em uma luta que a maioria dos povos indígenas brasileiros ainda está iniciando.<sup>45</sup>

Percebe-se, portanto, uma preocupação abrange diversas áreas, desde o já mencionado reflorestamento, como também em relação às mudanças climáticas e a preservação cultural/identitária. Outro exemplo é o Projeto Carbono Suruí: “o projeto pretende financiar atividades de proteção, fiscalização, produção sustentável e melhoria da capacidade local, objetivando a conservação ambiental e o fortalecimento cultural.”<sup>46</sup>

Porém, faz um apelo alarmante diante da situação que se desenvolve a partir de 2016:

Eu sou Almir Narayamoga Surui, líder do povo indígena Surui. Nosso povo vive na terra indígena Sete Setembro, no estado de Rondônia no Brasil.

Desde o início deste ano de 2016, passamos por uma invasão total de madeireiros e garimpeiros de diamantes e ouro. Cada dia, mais de 300 caminhões saem fora do nosso território preenchido com madeira, o que representa 600 hectares de florestas desmatadas. E continua a crescer, enquanto de acordo com a Constituição do Brasil, é ilegal para desmatar uma reserva indígena. No terreno, os madeireiros e garimpeiros têm grandes meios, com máquinas Caterpillar. Encontramos mercúrio e cianeto em 3 rios do território Suruí por causa dos garimpos!

As implicações são terríveis. Além de danos ambientais e um desafio para nosso modo de vida, esta invasão está colocando em perigo diretamente nossas famílias e os nossos filhos. Na verdade, estamos sob a ameaça de armas de madeireiros e garimpeiros! Ou nos colaboram, ou eles nos colocaram arma para a cabeça! Além disso, eles tentam subornar alguns pessoas de meu povo com dinheiro. Por medo e falta de alternativas, algumas de meu povo aceitar contra a sua primeira decisão de proteger a floresta. A situação é terrível!

Nós, Suruí, somos o primeiro povo indígena a ter criado um projeto de REDD+ para salvar a floresta amazônica, pulmão do nosso planeta. Mas

---

<sup>45</sup> BAVARESCO, 2011, p. 50.

<sup>46</sup> BAVARESCO, 2011, p. 56.

esta invasão põe em causa o acordo de REDD e vai contra o espírito do acordo da COP21!

Apesar dos nossos apelos por ajuda contra esta máfia, o novo governo não reagiu. Por seu silêncio, eles são cúmplices silenciosos desta destruição da floresta e do nosso povo!

### **Nós não sabemos mais o que fazer, ajuda-nos!**

Como cidadãos, ONGs ou instituições, você pode nos ajudar de 4 maneiras:

1. Pedimos-lhe para escrever às embaixadas brasileiras em seus próprios países por sua expressar sua indignação e pedir ao novo governo brasileiro para intervir rapidamente.
2. Nós também pedir-lhe para boicotar todos os produtos brasileiros, o governo brasileiro não reage.
3. Instamos os vários órgãos políticos para estabelecer uma missão de observação internacional do desmatamento.
4. Finalmente, em nome do povo Suruí e de todos os povos indígenas que estão tentando proteger a floresta amazônica, o nome de nossa luta para preservar um futuro para todos os filhos deste mundo, ao preço de nossas vidas, em nome do esperança para o futuro, pedimos-lhe para distribuir este vídeo para todos os seus contatos no mundo e nas redes sociais, porque hoje estamos todos conectados em um destino comum.<sup>47</sup>

Este apelo direciona para a assinatura de uma petição internacional.

Nós, membros do coletivo internacional de apoio do povo Suruí criamos essa chamada à pedido do povo Suruí:

Somos consciente que hoje nos somos ligados dentro de destino de comunidade.

Constatamos com tristeza que no século 21 as pessoas estão agindo com impunidade e violência sobre os povos indígenas e as últimas florestas primárias desrespeitando a Constituição, a lei brasileira e os direitos humanos.

Ficamos muito chocados ao saber que não há estruturas eficazes que protegem esses territórios e os primeiros povos que já habitavam, de modo que todo o planeta se reuniram na COP 22, com gigantescos meios afirmando que irão se envolver em favor do clima. Esta situação afeta diretamente o oxigênio dos nossos filhos.

Solicitamos ao governo brasileiro de agir com urgência para implementar a lei e para parar esta violação do território dos povos indígenas Suruí da Amazônia. Os mineiros e desflorestadores que invadiram sua floresta devem ser expulsos imediatamente.

Pedimos proteção urgente para as pessoas que hoje são ameaçadas com armas, como a lei brasileira exige e que sejam tomadas medidas a longo prazo para que a proteção territorial eficaz seja mantida em vigor para os riscos que esta floresta representa para a humanidade e clima. É inaceitável que esses pulmões do planeta não são protegidos, é ainda mais inaceitável que estes últimos guardiões da floresta se sintam ameaçados pagando até mesmo o preço de suas vidas tentando salvar as últimas florestas ancestrais.

<sup>47</sup> Almir Narayamoga Suruí. *Esta é a minha chamada de alarme, por favor, ouça-me!* Disponível em: <http://www.Paíter.org/>. Acesso em 30 out. 2017. (Grifo do autor).

Pedimos também a criação de uma comissão de observadores que está em campo, para proteger e sancionar quaisquer violações de madeireiros e garimpeiros na Terra Indígena do Sete Setembro.

Finalmente, pedimos que recursos sejam disponibilizados para que eles possam replantar a floresta e viver de forma simples assegurando a sua proteção.

Hoje nos acreditamos que diante das forças econômicas, emerge uma nova consciência, ligado pelo coração, pelo desejo de criar um planeta unido, próspero e sustentável. Em nome deste destino comum, em nome de nós mesmos e nossos filhos que nos dirigimos a este pedido.<sup>48</sup>

Diante de tantos percalços, o povo Suruí cada vez mais se organiza, seja na forma de gestão, conforme apontado, ou na criação de um Parlamento Suruí. Trata-se de uma

[...] instância de debates democráticos de ideias, reflexões e deliberações, representa o povo Paíter Suruí em suas decisões, reivindicações, implantação de políticas internas e na interface com as políticas públicas governamentais. Se rege por uma organização hierárquica, formada pelo PAMATOT EY (Conselho dos Anciãos- instância superior de sabedoria), LABIWAY EY (parlamentares eleitos pela população a cada período de 05 anos) e LABIWAY ESAGA (líder Maior do Povo Paíter Suruí).

O povo Paíter Suruí é quem escolhe as lideranças representativas do Parlamento e é constituído por uma população de aproximadamente de 1350 pessoas, pertencentes às linhagens clânicas Gameb, Gabgir, Makor e Kaban, que vivem em 25 aldeias localizadas nos limites dos 248.147 hectares da Terra Indígena Sete de Setembro.

Os princípios do Parlamento se fundamentam nos valores básicos que direcionam todas as ações que dizem respeito à vida da comunidade e utilização dos recursos naturais da Terra Indígena [...].<sup>49</sup>

Ao destacar a etnomatemática no capítulo três, reflete-se mais especificamente sobre questões relacionadas à etnia Suruí, limitando-se neste espaço a aspectos mais gerais da contemporaneidade. No capítulo seguinte enfatiza-se a educação indígena, seja nas suas particularidades, como nas relações com a legislação brasileira e, por sua vez, os parâmetros éticos para tal relação.

<sup>48</sup> A assinatura está disponível em: <http://www.appel-urgence-foret-surui.com/pt-br/>.

<sup>49</sup> Carta de Princípios e Aspirações do Parlamento Paíter Suruí. Disponível em: [http://www.Paíter.org/parlamento\\_surui/](http://www.Paíter.org/parlamento_surui/). Acesso em 30 out. 2017.



## **2 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM DEBATE ÉTICO, SOCIAL E PEDAGÓGICO**

O presente capítulo destaca a educação indígena no Brasil, como ela está vinculada na legislação, principalmente, a partir das conquistas afirmadas na Constituição Federal de 1988 e nas regulamentações posteriores, o que possibilitou a liberdade e autonomia dos povos, e reflete sobre o tratamento ético desta educação.

Desta forma, apresentamos aqui, por um lado, a teoria e a legislação acerca da educação indígena e, por outro, a prática concreta da sua execução. Este debate é importante porque nele se reflete o grau de democracia da sociedade brasileira e a validade de sua Lei Maior. Além disso, a causa indígena está passando por um momento crucial de sua história, sobretudo diante do fato de que o novo governo que se instalou no país após o golpe parlamentar de 2016 demonstra pouco interesse e sensibilidade para os direitos dos povos indígenas, como também em relação à sua luta histórica por reconhecimento e garantia de vida e futuro.

### **2.1 A educação indígena no Brasil**

A educação indígena, mais especificamente, o direito à educação para os povos indígenas, é assegurado na Constituição brasileira, no artigo 210, complementado pelos artigos 231 e 232 (estes referidos no item 1.1):

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.<sup>50</sup>

A Organização Internacional do Trabalho, sobre Povos Indígenas, sancionada no Brasil em 2004, determina que a educação seja possível em todos os seus níveis aos povos interessados, sob a autoridade do estado, devendo desenvolver os programas e serviços em conjunto com os povos interessados. Nesse sentido, o

---

<sup>50</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 20 ago. 2017.

estado deve, inclusive, reconhecer e apoiar o direito destes povos de criarem suas próprias instituições educativas. Estabelece ainda que:

#### Artigo 28

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

#### Artigo 29

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

#### Artigo 30

1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

2. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos.

#### Artigo 31

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.<sup>51</sup>

De certa forma, a FUNAI, em suas atribuições, e a legislação nacional acerca da educação indígena, reconhecem todas essas obrigações constitucionais. Mas até que ponto? Com que efetividade prática? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) estabelece, em seu artigo 78, que o sistema de ensino da União, em parceria com outros órgãos, “[...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas [...]”<sup>52</sup>. Os objetivos são os seguintes:

<sup>51</sup> BRASIL, 2004.

<sup>52</sup> BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em 20 ago. 2017.

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.<sup>53</sup>

Está previsto igualmente o apoio técnico e financeiro, o planejamento em conjunto com os povos indígenas de programas educacionais, elaboração de currículo e material didático próprio, entre outras questões que visam à independência e autonomia indígena. Mas a realidade do serviço oficial, permanentemente boicotado pelas próprias autoridades, e ultimamente atingido pela redução drástica e contínua das verbas públicas, a partir da PEC que congelou o Orçamento nacional por 20 anos (colocar o nº da PEC e a data de sua aprovação pelo Congresso), se reflete imediatamente no desmonte da educação indígena, gerando tensão e revolta nas comunidades.

### 2.1.1 Educação Comunitária segundo a FUNAI

Oliveira relata que é no interior da educação comunitária indígena que “[...] acontece a socialização, são transmitidos valores, costumes, práticas religiosas e orientações para o diálogo intracomunitário, nesta sociedade e com o mundo externo.”<sup>54</sup> Segundo Oliveira, “a educação comunitária indígena é a dinâmica interna das relações sociais, o cotidiano na aldeia. Este processo é um fazer cotidiano que, grosso modo, permite que o índio seja membro de um grupo determinado, e não de uma outra etnia qualquer”.<sup>55</sup>

A FUNAI destaca que

Os Povos Indígenas possuem seus processos educativos próprios, que ocorrem em diferentes espaços e tempos de ensino e aprendizagem, de acordo com as suas culturas e que, portanto, dizem respeito à transmissão de conhecimentos e técnicas, atividades tradicionais, rituais, modos próprios de manejo dos recursos naturais e de gestão do território, produção do artesanato, entre outros conhecimentos próprios.<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> BRASIL, 1996.

<sup>54</sup> OLIVEIRA, Augusto Marques Fagundes. “*Ser Pataxó*”: educação e identidade cultural. 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UFBA: Bahia, 2002. p. 19.

<sup>55</sup> OLIVEIRA, 2002, p. 81.

<sup>56</sup> FUNAI. *Educação Comunitária*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/processos-educativos-comunitarios>. Acesso em 30 ago. 2017.

Destaca ainda que o órgão oficial tem a atribuição de fomentar e apoiar os processos educativos comunitários indígenas, além de monitorar as políticas educacionais indígenas que estão sob a responsabilidade do MEC.<sup>57</sup>

Também a educação é compreendida não somente como reduzida à escolarização ou outros tipos formais de ensino e aprendizagem,

mas abrange processos diversos de ensino e aprendizagem e socialização dos conhecimentos que são essenciais para a reprodução das culturas, a gestão territorial, a autonomia e a sustentabilidade dos Povos Indígenas. Assim, é papel do Estado conhecer os diferentes processos educativos, apoiá-los e fortalecê-los, respeitando as formas próprias de organização social e as diferentes visões de mundo dos Povos Indígenas.<sup>58</sup>

Há ainda a transversalidade no sentido de promover ações de diferentes setores da FUNAI e de instituições que trabalham com a questão indígena que tem por objetivo a educação e o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas.<sup>59</sup>

Quanto à educação comunitária, ela acontece por meio de oficinas e outras formas de educação não escolar, “[...] trabalhando conteúdos da sociedade nacional como o ensino/aprendizado da língua portuguesa e matemática, na medida que podem ser ferramentas para o tipo de relação que esses povos desejam desenvolver com a sociedade nacional.”<sup>60</sup>

As ações da Educação Comunitária Indígena se dão a partir do interesse das comunidades com a participação de todos, mas dependendo dos critérios de cada povo. A FUNAI cita como exemplo:

Iniciativas das comunidades indígenas voltadas ao fortalecimento de práticas educativas que valorizam os conhecimentos próprios, os cuidados relacionados ao meio ambiente e ao bem estar da comunidade, visando à melhoria da qualidade de vida nas aldeias;  
Valorização e apoio a práticas culturais associadas aos processos educativos próprios dos povos indígenas;  
Implantação de Unidades Pedagógicas de Produção Sustentável junto às escolas, como recurso didático prático e demonstrativo voltado à segurança alimentar ("hortas escolares");  
Intercâmbio de conhecimentos e experiências educativas diferenciadas entre aldeias e Povos Indígenas;  
Fomento a formas diversas de acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena necessários à defesa dos direitos e à autonomia dos Povos Indígenas;

---

<sup>57</sup> FUNAI, *Educação Comunitária*, s/d, s/p.

<sup>58</sup> FUNAI, *Educação Comunitária*, s/d, s/p.

<sup>59</sup> FUNAI, *Educação Comunitária*, s/d, s/p.

<sup>60</sup> FUNAI, *Educação Comunitária*, s/d, s/p.

Reflexão dos povos indígenas sobre as relações sociais com o entorno e sobre a proteção territorial e ambiental, trabalhando conteúdos da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas;  
 Apoio à formação diferenciada de profissionais indígenas (professores, técnicos em enfermagem, técnicos em agroecologia), para que possam atuar como pesquisadores e multiplicadores de práticas sustentáveis e dos conhecimentos próprios, a exemplo do Projeto Ibaorebu (Munduruku), do Programa MPT (Mebêngôkre, Panará e Tapayuna) e do projeto de educação construído com os Ka'apor;  
 Coordenação e implementação dos Programas e Projetos voltados a povos indígenas considerados de recente contato, conforme as suas demandas por conhecimentos da sociedade ocidental e outros, necessários à autonomia e ao favorecimento da promoção de seus direitos, proteção territorial e, quando for o caso, recuperação e sustentabilidade de seus territórios.<sup>61</sup>

São orientações indigenistas da maior importância, mas o que se pode perguntar neste momento é o que elas representam diante do desmonte em curso desta política indigenista. Soares apresenta algumas considerações importantes para se refletir a educação indígena no Brasil:

- a sociedade indígena anterior ao contato com o europeu e uma possível reconstrução etno-histórica;
- a questão de como é a educação dentro da sociedade indígena e qual seu objetivo no período pré-contato;
- a educação formal proporcionada pelas escolas bilíngues na atualidade;
- os aspectos políticos que envolvem educar *os índios* ou *para os índios*.<sup>62</sup>

Os dois primeiros aspectos remetem à sociedade indígena antes do contato com a sociedade não indígena: trata-se de reconstruir a história étnica e retomar a educação nos moldes de como era então, dentro das atuais circunstâncias históricas. Os dois argumentos seguintes dizem respeito à educação formal pós-contato e que vem sendo requisitada insistentemente pelas comunidades indígenas dos dias hoje como necessidade imperiosa para a defesa de seus direitos como povos submetidos a novas formas de vida em sociedade. Estes dois aspectos dizem respeito à contemporaneidade. O primeiro, no sentido de compreender as escolas bilíngues, a sua pedagogia e formação. O que se passa de conhecimento aos indígenas? Soares exemplifica dizendo que em “sociedades indígenas como os

<sup>61</sup> FUNAI, *Educação Comunitária*, s/d, s/p.

<sup>62</sup> SOARES, 2000, p. 210.

Tupinambá ou os Guarani pré-históricos, veremos que o objetivo é a reprodução do modo de viver dos antepassados conforme o exemplo transmitido por estes.”<sup>63</sup>

Por isso, a educação “[...] é a forma de continuidade dos padrões culturais socialmente vivenciados e reproduzidos.”<sup>64</sup> Também não se pode esquecer o aspecto lúdico como forma de aprendizado, no caso, o uso do arco e da flecha, como quando o “pequeno arco que flecha a perna da avó e o pequeno balaio que carrega uma porção de produtos da roça são o brincar trabalhando e trabalhar brincando.”<sup>65</sup> Por este exemplo se pode afirmar que as atividades coletivas estão repletas de aprendizado, numa junção na qual não há diferenciação entre trabalho e lazer. A educação parece ser uma consequência natural do cotidiano indígena.

Especificamente enfocando a educação sexual, Soares explica o seguinte:

A iniciação sexual dos adolescentes pelos mais velhos tinha dois objetivos: adestrar os iniciados nas obrigações conjugais para manutenção-reprodução da sociedade; e condicionar os jovens às condições de obtenção de prestígio dentro da tradição e da manutenção do “modo de ser”, o *ethos*.<sup>66</sup>

Com isso, Soares questiona o objetivo da educação indígena. Assim, a meu ver, pode-se perguntar se o mais importante está no real interesse em educar os índios ou uma educação para os índios. Esse último aspecto está diretamente relacionado ao tratamento ético para com a educação indígena. É o que abordaremos a seguir.

### 2.1.2 Educação Escolar Indígena segundo a FUNAI

Por educação escolar indígena, a FUNAI defende que os Povos Indígenas tenham direito a uma “[...] educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena.”<sup>67</sup>

Essa atribuição é do MEC, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “[...] cabendo aos Estados e

---

<sup>63</sup> SOARES, 2000, p. 211.

<sup>64</sup> SOARES, 2000, p. 212.

<sup>65</sup> SOARES, 2000, p. 216.

<sup>66</sup> SOARES, 2000, p. 218.

<sup>67</sup> FUNAI. *Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em 30 ago. 2017.

Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.”<sup>68</sup> A FUNAI atua como articuladora e tem por objetivo contribuir na qualificação das políticas educacionais:

As três áreas de ações prioritárias da Funai no âmbito da Coordenação de Processos Educativos – COPE que integra a Coordenação Geral de Promoção da Cidadania – CGPC são: (1) Apoio à discussão e elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos; (2) Monitoramento das políticas de Educação Escolar Indígena; (3) Apoio a processos de discussão e implementação de projetos de Educação Profissional; (4) e iniciativas de garantia do acesso e permanência dos povos indígenas ao ensino superior.<sup>69</sup>

A educação escolar indígena segue a mesma estrutura da não indígena:

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de Educação a educação escolar no Brasil passou a ser identificada em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica divide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, fases que são encontradas em diferentes graus de oferta nas aldeias indígenas.<sup>70</sup>

Porém, há as especificidades de que a educação infantil seja opcional, cabendo a cada povo decidir o que convém. Para o ensino fundamental “[...] deve ser observada a valorização dos conhecimentos e pedagogias indígenas próprias, das línguas maternas, da interculturalidade e da autonomia escolar, com expressão nos calendários e currículos escolares.”<sup>71</sup>

O ensino médio, por sua vez, tem baixo número de indígenas, pela falta de escolas devido ao deslocamento difícil e devido à inadequação das propostas escolares urbanas. Já quanto ao ensino superior, o número de indígenas que a ele tiveram acesso vem crescendo, sobretudo nas últimas décadas, pelo incentivo de novas legislações como o projeto das cotas para indígenas, quilombolas e pessoas pobres oriundas das escolas públicas. No caso dos indígenas, mencione-se o PROLIND. Trata-se de

[...] um programa de apoio à formação superior de professores indígenas por meio de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental nas escolas indígenas.<sup>72</sup>

<sup>68</sup> FUNAI. *Educação Escolar Indígena*, s/d, s/p.

<sup>69</sup> FUNAI. *Educação Escolar Indígena*, s/d, s/p.

<sup>70</sup> FUNAI. *Educação Escolar Indígena*, s/d, s/p.

<sup>71</sup> FUNAI. *Educação Escolar Indígena*, s/d, s/p.

<sup>72</sup> FUNAI. *Educação Escolar Indígena*, s/d, s/p.

Há um termo de compromisso com as universidades públicas, desde 1996, para que indígenas frequentem a universidade. Para tanto, recebem uma bolsa de permanência para auxiliar nos custos oriundos de sua estadia nas cidades.

### 2.1.3 A Educação Indígena segundo as comunidades indígenas

A educação para os indígenas sempre teve a intenção de “educar” para a submissão. Assim foi durante a época colonial e imperial. Com a República também não foi diferente:

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande fluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do sec. XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar", "civilizar" e "integrar" ou, em uma capsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país tem como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de educação escolar indígena tem encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória.<sup>73</sup>

Ao se adotar currículos semelhantes para indígenas não se está valorizando o seu contexto, mas passando por cima dele. Mais que isso, conforme apontaram Silva e Azavedo, acaba-se transformando o outro num similar. Por isso é importante que a escola indígena esteja sob controle de agências indígenas.

A experiência acumulada de mais de quatro séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores, etc. os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> SILVA, Márcio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 150-151.

<sup>74</sup> SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 153-154

Desde 1988 professores indígenas<sup>75</sup> dos estados do Amazonas, Acre e Roraima se reúnem para discutir questões relacionadas à educação indígena, desde formas alternativas de currículos, bem como a necessidade de se adotar o tradicional devido ao contato cada vez maior com o branco.<sup>76</sup> Esses encontros são promovidos pelos professores indígenas, com apoio de instituições como a Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas, e outras.<sup>77</sup>

Na sua declaração de princípios consta:

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Desano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Marubo, Miranha, Munduruku, Mura, PiraTapuia, Shanenawa, Sateré-Maué, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

1. As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. E garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
5. E garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. E garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. E garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. E garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

<sup>75</sup> A denominação “professores indígenas” não pretende caracterizar uma classe de professores, mas são professores “[...] no sentido pleno, que são ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani, etc..., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos.” SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 158.

<sup>76</sup> Portela e Mindlin (2008, p. 55) mencionam também os cursos de formação de professores indígenas na Universidade Estadual do Mato Grosso: “Além de preparar os índios para o exercício da atividade docente, esse curso tem por objetivo criar condições iguais entre os índios e os não-índios, como o reconhecimento oficial da profissão. Em 2002 havia mais de três mil professores indígenas, atuando em quase 1.400 escolas nas aldeias, com cem mil alunos”.

<sup>77</sup> SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 155.

12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.

13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, afim de acabar com os preconceitos e o racismo.

14. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.

15. A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas.<sup>78</sup>

A luta, em linhas gerais, é “[...] pelo direito dos povos indígenas terem em mãos o poder sobre as escolas que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos.”<sup>79</sup>

Também há se se ressaltar que a busca é pelos direitos estabelecidos na legislação brasileira, seja na Constituição Federal ou mesmo nas regulamentações do Ministério da Educação. Isso significa que reivindicam o exercício prático daquilo que a eles foi estabelecido, mas que só existe no papel. A reivindicação é por uma escola indígena autônoma.

Evidentemente não se trata de eximir o poder público do dever de manter as escolas indígenas. Mas no caso particular dessas escolas, será preciso delinear com muito cuidado os limites deste poder sobre os programas de educação escolar indígena e, conseqüentemente, sobre os destinos destas sociedades.<sup>80</sup>

Essa autonomia está na luta pelo direito de viver conforme suas realidades e contextos, na expectativa de que seja efetivamente concretizada a possibilidade da convivência na diferença, conforme aponta Aracy Lopes Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni:

[...] o convívio na diferença: a afirmação da possibilidade e a análise das condições necessárias para o convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo. Nestes tempos de violência generalizada no país, a reflexão sobre os povos indígenas e sobre as lições que sua história e suas concepções de mundo e de vida social podem nos trazer, aliada ao exame dos modos de relacionamento que a sociedade e o Estado nacionais oferecem as

---

<sup>78</sup> SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 156.

<sup>79</sup> SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 157.

<sup>80</sup> SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 161.

sociedades indígenas constituem um campo fértil para pensarmos o país e o futuro que queremos.<sup>81</sup>

O foco colocado na antropologia se mostra crucial para a vivência na diferença:

[...] pensar a humanidade enquanto uma coisa só, formada por seres que compartilham uma mesma e única natureza, de um lado, e, de outro, compreender e definir essa natureza humana em relação a diversidade sócio-cultural produzida como sua marca distintiva e necessária [...].<sup>82</sup>

## 2.2 A questão ética e a apropriação da educação indígena pelos Suruí após o contato com a sociedade nacional

A educação indígena deve seguir processo educativo próprio e específico das sociedades indígenas. Isto significa que ela inclui “[...] pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino aprendizagem, os quais orientam toda vida desta sociedade”<sup>83</sup>. Trata-se de uma educação com características peculiares às culturas dessas comunidades, pois “[...] os povos indígenas educam suas crianças de forma sistemática com regras, pedagogias e valores [...]”<sup>84</sup>

Refletir sobre a questão ética que envolve a educação indígena a partir do depoimento de Altmann e Zwetsch levanta a discussão sobre que parâmetros éticos prevalecem na educação em geral no Brasil, mais especificamente, junto aos povos indígenas. Nesse sentido, não bastam as referências à filosofia grega. No caso do povo Suruí, o desafio é trabalhar a questão da educação a partir da cultura e do modo de vida desse povo. Ao serem expulsos da sua missão, aqueles missionários lamentaram os autores que sua filha não poderia crescer numa sociedade verdadeiramente livre. E se referem ao que aprenderam na convivência com os Suruí de Rondônia: “Se existe uma educação libertadora, como propõe Paulo Freire, então nós a vimos praticada pelos papais e mães Suruí.”<sup>85</sup> Não presenciaram violência contra a criança, por exemplo, algo muito frequente na sociedade brasileira. As crianças imitam desde cedo os pais nos seus afazeres:

<sup>81</sup> SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Introdução: educação e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 15-16.

<sup>82</sup> SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 17.

<sup>83</sup> MARKUS, Cledes. *Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação - PPGE). Blumenau: FURB, 2006. p. 56.

<sup>84</sup> p. 56.

<sup>85</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 38.

Com 14/15 anos são adultos e sabem o essencial da vida em comunidade. A escola é completamente desnecessária nesta cultura, porque a vida da comunidade é uma educação permanente, nem aí encontramos a famosa distinção que tanto nos atrapalha entre teoria e prática.<sup>86</sup>

A partir de outra perspectiva, Soares explica que, em linhas gerais,

Quando observarmos o tema da educação na sociedade indígena, esta aparece diluída nos hábitos e costumes, às vezes nas categorias de idade, às vezes no comportamento. O que é importante salientar é que desde a infância as tarefas são como um reflexo, em pequena escala, da vida adulta. As tarefas são realizadas por meninos e meninas seguindo, dentro da sua capacidade, as atitudes dos pais ou avós. O menino, quando começa a caminhar, recebe um arco e flecha, a menina aprende a fiar algodão, trançar embira. etc. As tarefas são desenvolvidas coletivamente, em mutirão, seguindo a faixa etária (categoria de idade) e os grupos familiares, para depois, de parentesco.<sup>87</sup>

Por isso há que se questionar quando o que se dá é a ação dita civilizadora, no sentido de enquadrar ou civilizar, sob o argumento de “ajudar”, “no pior sentido do termo, uma sociedade a ser integrada a um sistema produtivo que é completamente desconhecido da sua realidade.”<sup>88</sup> Essa desconfiança sobre os reais motivos da educação indígena imposta pelo contato com a sociedade brasileira tem sentido quando se estuda a história do Brasil:

A escola, desde a chegada dos jesuítas no Brasil, traz este objetivo: levar o modo de vida, hábitos e costumes “corretos” em detrimento dos autóctones. Não é, senão isto, o que faziam os padres seiscentistas ao catequizarem os jovens e crianças? Pregar o abandono dos velhos costumes ancestrais em troca das novas verdades?<sup>89</sup>

Também ao se considerar a escola como aparelho ideológico a serviço da sociedade colonizadora:

A escola, instituição estranha às sociedades baseadas na oralidade, é um aparelho ideológico da etnia e das classes dominantes. A instalação de escolas em áreas indígenas não funciona apenas como veículo direto da dominação das populações tribais; serve também para convencer índios e brancos de que índio não aprende, e para legitimar perante a sociedade nacional uma “assistência” àquelas populações, confirmando e reforçando a superestrutura.<sup>90</sup>

---

<sup>86</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 39.

<sup>87</sup> SOARES, 2000, p. 216.

<sup>88</sup> SOARES, 2000, p. 219.

<sup>89</sup> SOARES, 2000, p. 221.

<sup>90</sup> GRIZZI, Dalva C. Sampaio, SILVA, Aracy Lopes. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: SILVA, Aracy Lopes da. *A Questão da Educação Indígena*. Comissão Pró-Índio. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 15-29, 1981. p. 17.

Nesse sentido, convém relatar a própria sensibilidade ética dos missionários Altmann e Zwetsch. Ao observarem a forma de vida e organização dos Suruí, relutaram em dar início à educação formal, como programa de alfabetização, como era a previsão dos planos da FUNAI:

A decisão de se iniciar um programa de alfabetização é muito séria, pois traz consigo muitas implicações que precisam ser bem medidas. Sobretudo, achamos que é direito da comunidade saber o que se vai fazer, por que é necessário de repente branco ensinar índio a ler e escrever, e como isto concretamente vai ajudar a luta da comunidade.<sup>91</sup>

A posição de se colocar no lugar do outro, de compreender primeiro o povo em seu contexto e cultura, para então inserir um elemento novo – no caso, a educação formal – mostra a visão crítica e de abertura cultural dos missionários. Ensinar a ler e escrever vem a ser apenas uma forma dos Suruí poderem lutar pelos seus direitos através da palavra, também ela uma forma de poder. Nesse sentido, Valcárcel menciona que:

[...] o multiculturalismo contemporâneo não deve ser confundido com relativismo cultural que nos tem acompanhado há décadas. O relativismo pertence ao paradigma da tolerância, ao passo que o multiculturalismo provém do elogio à diferença, sob a égide do “viva ao próximo!”<sup>92</sup>

Trata-se do exercício da alteridade, do elogio à diferença ou da aceitação do valor do *outro*: “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”<sup>93</sup>. Isso não significa recolher-se à indiferença, mas antes manter a sua posição sem deixar de aceitar a do outro, o que leva ao exigente *diálogo intercultural*. A divergência é assim admitida “[...] no próprio seio da diferença invocada”<sup>94</sup>.

Essa foi, em outras palavras, uma das justificativas para um projeto de educação por parte dos missionários Altmann e Zwetsch, representantes da IECLB, pois ambos tiveram que trabalhar com a realidade complexa do contato com uma frente colonizadora poderosa: “a expectativa quase mágica por parte dos índios de que a alfabetização os ajude a superar o preconceito racial contra eles.”<sup>95</sup> Pode-se analisar este relato como segue: ao se exporem e aprenderem a língua do colonizador, os indígenas imaginavam que poderiam quebrar a barreira do

<sup>91</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 39.

<sup>92</sup> VALCÁRCEL, Améli. Ética, um valor fundamental. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004. p. 18-19.

<sup>93</sup> ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 534. p. 34.

<sup>94</sup> VALCÁRCEL, 2004, p. 33.

<sup>95</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 57.

preconceito e mostrar que a diversidade é possível. Os Suruí não negam a sua cultura, mas se apropriam de elementos de outra cultura para poder se relacionar, por exemplo, nas relações de compra e venda de produtos, esta outra justificativa para o projeto de educação. Mas sua experiência atual, agora de mais de quatro décadas, vem mostrando que o contato trouxe enormes prejuízos para sua gente, sua cultura, seu projetos de futuro.

Soares acredita que, ao ensinar a ler e escrever, mantendo as situações de exploração, se está apenas treinando o indivíduo a ingressar na sociedade como mão-de-obra desqualificada:

Os grupos indígenas brasileiros na sua maioria estão sendo desculturados e aculturados, tornando-se mão-de-obra barata e sem-terra, ficando, portanto, à mercê dos interesses dos grupos do poder que lhes reprime o pensamento, e recebendo uma visão de mundo que garante a reprodução do sistema capitalista.<sup>96</sup>

Por isso, Altmann e Zwetsch mencionaram em seu relato que:

Diante de expectativas tão contraditórias, [...] [há que se] desenvolver um programa de alfabetização que sirva de instrumento para o enfrentamento com a sociedade nacional; seja uma nova forma de valorizar e desenvolver a própria cultura indígena; desenvolva o senso crítico nas relações da sociedade tribal com a sociedade nacional; seja um espaço privilegiado para a discussão dos problemas fundamentais do grupo, como sejam, a questão da invasão de sua terra, a busca de alternativas econômicas para o grupo, explicação do preconceito racial contra o índio.<sup>97</sup>

Betty Mindlin destaca, quase trinta anos depois da experiência de Altmann e Zwetsch, que as escolas e a escrita passaram a fazer parte da rotina dos Suruí.

A formação de professores indígenas dos Suruí e de outros povos de Rondônia – os Tupari, Arara-Karo, Gavião-Ikolen, Zoró, Macurap, e outros – teve início em 1992, organizada pelo IAMA, Instituto de Antropologia e Meio Ambiente, uma instituição não governamental. Um programa semelhante ao do IAMA, o Projeto Açaí, passou a ser realizado pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia a partir de 1998, e no final de 2004 mais de cem professores indígenas de todo o estado concluíam a formação em magistério indígena, correspondente ao ensino médio. Agora eles escrevem com fluência em suas línguas e em português e elaboram muitos pequenos livros didáticos.<sup>98</sup>

O próprio livro de Mindlin, *Vozes da origem*, é utilizado nas escolas indígenas uma vez que trata da realidade deles, de seus mitos, narrativas, experiências

<sup>96</sup> SOARES, 2000, p. 228-229.

<sup>97</sup> ALTMANN; ZWETSCH, 1980, p. 57-58.

<sup>98</sup> MINDLIN, 2007, p. 9-10.

culturais. O livro e outros já publicados servem como fonte de pesquisa da sua história. Conta Mindlin que novos livros são editados seguidamente desde então, em português e na língua dos Suruí, para o aprendizado destes, “[...] reavivando a memória da sabedoria arcaica. Rituais de pajelança e festas tornaram-se menos frequentes, e a tecnologia e os livros os reavivam”<sup>99</sup>.

O IPHAN relata que entre 2007 e 2009 foram organizadas mais de 400 gravações de relatos indígenas para organizar um material didático a ser utilizado em escolas indígenas Paíter Suruí, já que conteúdos na língua indígena eram escassos até aquele momento. Isso se deu a partir de “um vasto acervo oral - composto por narrativas, músicas, relatos, explicações de costumes, relações de parentesco e usos da linguagem cotidiana – [que] vem sendo constituído desde a década de 1980”<sup>100</sup>. Este importante trabalho de resgate cultural é assim explicado pelos pesquisadores:

A formação do acervo gerou um processo de conscientização crescente entre o povo Paíter Suruí, desde ações de preservação da sua língua nativa até a percepção da necessidade de transmissão deste conhecimento tradicional às novas gerações. Assim, iniciou-se o processo de normatização da escrita deste povo, cujo objetivo maior tem sido o de servir como meio de transmissão do seu saber.<sup>101</sup>

Houve assim um intenso trabalho técnico para a normatização da língua em conjunto com professores Suruí, para o qual o povo contou com a ajuda de especialistas:

Foi elaborado um dicionário e discutida a unificação entre as diversas grafias, sendo estabelecidas normas facilitadoras da unificação da escrita. [...] Entretanto, revela-se ainda a necessidade de ampliação dessas ferramentas de apoio para a transmissão da linguagem Paíter Suruí, inclusive para que os quatro clãs tenham sua cultura registrada. Ao longo das oficinas de discussão de normatização da língua foi organizado um “livro-oral” que favoreceu a sua socialização nas escolas indígenas, ampliando, especialmente para os mais jovens, o acesso à própria língua e cultura. O livro, assim, se constitui em importante subsídio para o registro da língua Paíter Suruí como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.<sup>102</sup>

Desta forma, é importante reafirmar que cabe à educação indígena: “a) revitalizar a cultura tradicional; b) munir os índios de conhecimentos úteis ao seu

---

<sup>99</sup> MINDLIN, 2007, p. 10.

<sup>100</sup> IPHAN, s/d, s/p.

<sup>101</sup> IPHAN, s/d, s/p.

<sup>102</sup> IPHAN, s/d, s/p.

trato com os brancos e à defesa de seus interesses”.<sup>103</sup> Assim, e numa visão crítica, pode-se afirmar com Soares:

A educação para o índio tem o objetivo de colocá-lo frente às cotidianidades da sociedade envolvente de forma a que ele possa entrar nesta nova realidade sem que seja por baixo ou pela porta dos fundos, semelhante às formas de “enquadramento” das outras minorias étnicas ao longo dos séculos.<sup>104</sup>

Essa educação é, na verdade, ideal também para o branco, ainda mais porque, conforme Soares,

A Escola do branco é aquela na qual ainda se ensina uma história ahistórica, desprovida de qualquer desenvolvimento ou processo que apresente mudança na condição de seus personagens. Desta forma, aparece idealizada frente aos olhos de seus aprendizes. Não existem problemas, guerras ou discussões; não existem as lutas de classes ou os conflitos sociais. A sociedade do branco reproduz, de forma inalterada, uma falácia de História.<sup>105</sup>

É por esta razão e outras dela decorrentes que falta – na visão oficial – a educação crítica, libertadora, que rompe com a dominação e com o conceito de escola enquanto instituição de domesticação dos indivíduos, conforme apontou Veiga-Neto, a partir de Michel Foucault. Segundo este autor, a escola moderna produziu, e continua produzindo, um determinado tipo de sociedade. O sistema educacional prevalecente, ao dominar a escola indígena, acaba colocando em prática aquilo que menciona Veiga-Neto sob os estudos de Foucault: “[...] os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder”<sup>106</sup>. Tal poder tem se mostrado contrário aos interesses e à vida das comunidades indígenas, Por isto, esses povos e, particularmente, o povo Suruí vem lutando há anos por uma educação indígena *diferenciada*, sob o controle e coordenação da própria comunidade e praticada por seus educadores e educadoras. No capítulo seguinte, pretendemos focalizar um caso específico na busca dessa educação indígena, a partir do desafio do ensino e aprendizado da matemática, que nos levará a formular o conceito de *etnomatemática*, já bastante aceito em várias universidades do país.

---

<sup>103</sup> GRIZZI; SILVA, 1981, p. 15.

<sup>104</sup> SOARES, 2000, p. 227.

<sup>105</sup> SOARES, 2000, p. 229.

<sup>106</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 117.

### **3 A ETNOMATEMÁTICA: ENSINO E VALORIZAÇÃO SOCIAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADA**

O presente capítulo enfoca o processo de aprendizagem em matemática para o povo Suruí, considerando o seu contexto. Trata-se de um estudo que visa à reflexão acerca do etnoconhecimento dos Suruí.

Para tratar da temática, além de Betty Mindlin, vamos recorrer a outros autores, inclusive a Adriano Pawah Suruí, da etnia Suruí, que realizou trabalho de conclusão de curso na Universidade Federal de Rondônia sobre a etnomatemática para o aprendizado da matemática entre os Suruí. Conceitua-se o termo tendo como base autores como Ubiratan D' Ambrosio, Fernanda Wanderer e Gelsa Knijnik.

#### **3.1 Sobre o etnoconhecimento**

A partir de motivações e experiências pessoais enquanto professor no Instituto Federal de Rondônia, na cidade de Cacoal, RO, entendo a etnomatemática como método pedagógico mais adequado, uma vez que possibilita a utilização das práticas cotidianas para o ensino da matemática. No trabalho como professor de matemática verifiquei que estudantes indígenas do povo Suruí, que vinham de suas aldeias estudar no Instituto, tinham dificuldade em aprender matemática no ensino médio. Ao investigar as condições da realização do início do fundamental na aldeia, para saber a causa da dificuldade, tomei conhecimento ainda da falta constante de professores, principalmente de matemática, além da ausência de materiais didáticos, o não cumprimento do calendário escolar, e a falta de formação contínua para os professores. Tudo acrescido ainda da precariedade da estrutura física das escolas.

A partir desses indicadores surgiu a ideia de fazer um trabalho em grupo com esses estudantes Suruí, trabalhando com etnomatemática, a fim de, por um lado, valorizar o conhecimento contextual - etnoconhecimento -, e por, outro, ao utilizar esse conhecimento, ensinar matemática com ferramentas conhecidas por eles.

O etnoconhecimento é mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na temática da pluralidade cultural, como forma de compreender as múltiplas formas de interpretação das origens da vida e do universo, além de oferecer “[...] a possibilidade de explorar o potencial criativo e inovador característico do ser humano, na criação de etnoconhecimentos”<sup>107</sup>.

De acordo com Dansac, etnoconhecimento é definido como os saberes tradicionais que regulam o entendimento, a prática e o uso que se tem sobre um objeto ou evento<sup>108</sup>. Rodrigues e Passador definem etnoconhecimento como

[...] conhecimento como concebido a partir das referências sócio-culturais dos diferentes grupos que ao longo do tempo elaboram padrões que possibilitam formas específicas de ler o mundo e atribuir significados relevantes para aquele grupo, de tal sorte a conceber o conhecimento necessariamente como uma construção social que comporia uma parte do conhecimento como um todo, rompendo com o eurocentrismo que marca a epistemologia e que tem contribuído para um processo de negação da própria identidade dos grupos que acabam silenciados.<sup>109</sup>

Desta forma, o etnoconhecimento pode vir a ser uma importante ferramenta metodológica no ensino, visto que possibilita a utilização do conhecimento das próprias referências culturais para o ensino de determinada disciplina. Trata-se de se apropriar dos conhecimentos que norteiam determinada cultura para um aprendizado específico.

Piovezena, Jaeger e Finatto trazem a experiência do etnoconhecimento em relação ao ensino superior em culturas indígenas, como inovação pedagógica. Defendem que

A língua, o poder, a verdade e o pertencimento inferem diretamente aquilo que marca a cultura indígena. Assim, promover educação qualitativa e inclusiva em culturas diversificadas implica, sobretudo, em rever e ressignificar não tão somente os métodos e práticas pedagógicas, mas, sobretudo, implicar-se com as novas propostas educativas, inovadoras que dialoguem com a diversidade cultural. Vemos constantemente a busca pela

<sup>107</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1998. P. 159-150.

<sup>108</sup> DANSAC, Yael. Conceptualizaciones nativas y etnoconocimientos sobre los vestigios prehispánicos en el folclore rural: Notas de la exploración del patrimonio etnológico de Teuchitlán (México). *Apuntes*, Bogotá, v. 25, n. 1, p. 90-101, jun. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-97632012000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-97632012000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 out. 2017.

<sup>109</sup> RODRIGUES, Mariana de Assunção; PASSADOR, Rafael Jr. Etnoconhecimento: uma possibilidade de diálogo para o ensino. *IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: Educação e Diversidade: "diferentes, (des)iguais e desconectados"*, Universidade do Estado do Mato Grosso, 2010. Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/mariana.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/mariana.pdf). Acesso em 29 out. 2017. p. 4.

qualidade de ensino, alteram-se e inovam-se diversos programas, iniciativas e eventualmente são excluídos procedimentos considerados prejudiciais ao bom andamento da aprendizagem.<sup>110</sup>

Nesse sentido, mencionam o ensino bilíngue na educação indígena como instrumento de poder e de pertencimento, pois

[...] proporciona aos grupos indígenas uma proteção necessária contra a exploração pelos não índios, reconhecendo e valorizando a organização social, a língua, os valores, os etnoconhecimentos, a história, enfim a dinâmica sociocultural necessária para manutenção da identidade étnica diferenciada incentivando a dignidade, auto-estima e um maior grau de independência associado à graduação superior para o magistério.<sup>111</sup>

O ensino bilíngue foi já enfatizado no Fórum Paíter Suruí em 2006:

O povo Paíter Suruí percebe que a escola é o principal instrumento para a revitalização da sua cultura e a apropriação dos conteúdos do currículo nacional. Para isso, precisa investir na qualidade da educação bilíngue oferecida nas escolas das aldeias. É nesses momentos que os professores indígenas sentem dificuldades, pois os conhecimentos Paíter Suruí precisam ser sistematizados e registrados para que possam ser trabalhados em sala de aula.<sup>112</sup>

Os Suruí já praticavam o etnoconhecimento em sua metodologia de ensino. Trubiliano e Ferreira, em observações realizadas na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Sertanista José do Carmo Santana”, localizada na aldeia Gãpgir, Terra Indígena Sete de Setembro, em Cacoal, Rondônia, identificaram quais são e como são trabalhados os etnoconhecimentos da cultura Paíter Suruí. Mencionam que

Os Paíter querem que as crianças e jovens aprendam os conhecimentos da escola formal, mas também desejam que os etnoconhecimentos do seu povo sejam estudados e apropriados por eles. Além disso, demonstram apoio aos professores indígenas no processo de atuação numa escola intercultural. Alguns estudiosos da etno-história atentam para a importância da memória oral como meio de preservar os saberes tradicionais. Portanto, torna-se impreterível o uso da memória e da oralidade para transmitir e preservar a cultura Paíter. Entre os Paíter mais velhos, as lideranças

<sup>110</sup> PIOVEZENA, Leonel; JAEGER, Luciano; FINATTO, Ediana M. M. Inovação pedagógica para a educação superior em culturas indígenas: desafios e possibilidades. In: Congresso Nacional do Ensino Religioso, 7, 2013, Juiz de Fora/MG. *Anais do Congresso Nacional do Ensino Religioso*. Organizado por Janaina Hübner, Iuri Andréas Reblin e Francisco Sales Palheta. Florianópolis: FONAPER, v. 7, 2014. p. 877.

<sup>111</sup> PIOVEZENA; JAEGER; FINATTO, 2013, p. 889.

<sup>112</sup> PUCCI, Magda Dourado. A arte oral Paíter Suruí de Rondônia. Dissertação (mestrado) 2009. 357 fls. Ciências Sociais/Antropologia, PUC, São Paulo, 2009. p. 187.

sentem-se valorizadas ao terem suas memórias utilizadas como ferramenta de ensino<sup>113</sup>

Betty Mindlin, em sua tese de doutorado, destaca a roça entendida pelos Suruí como uma sala de aula. Ela traz a seguinte reflexão:

A roça tem muito o papel da escola. Em maio, no tempo de colher cará, numa colheita possivelmente ritual, a que se juntaram homens de outras casas, um sábio e pajé interrompe a atividade para contar o passado da tribo, as lutas com os brancos, o sentido das festas. Todos ouvem extasiados. As crianças, com pequenas tarefas, imitam os adultos e participam de seu universo. As conversas podem prolongar-se, ninguém se preocupando de estar ou não parado. Sentam na maloca-paiol, nas redes ou no chão, em comentários, comendo mamões ou amendoins, até voltar ao sol.<sup>114</sup>

O conhecimento é transmitido entre os Suruí a partir do lugar de trabalho e de convivência, sempre contemplando a sua realidade. Essa forma de educação lembra Rubem Alves, crítico da escola enquanto gaiola, que aprisiona o conhecimento e os aprendizes:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.<sup>115</sup>

Nessa analogia com a sala de aula dos Suruí, pode-se lembrar ainda a menção de Alves que:

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.<sup>116</sup>

A sala de aula dos Suruí é como o livro para as crianças, segundo Alves: “Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro”<sup>117</sup>. A leitura dos Suruí é a tradição oral, ou seja, a transmissão oral do conhecimento. Essa transmissão deixa voar, e não aprisiona

<sup>113</sup> TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; FERREIRA, Laide Maria Ruiz. Os etnoconhecimentos da cultura Paíter Suruí trabalhados na Escola Sertanista José do Carmo Santana – Cacoal (Rondônia – Brasil). *Rev. Hist. UEG*, Anápolis, v.5, n.1, p. 124-140, jan./jul. 2016, p. 133-134.

<sup>114</sup> MINDLIN, Betty. *Nós Paíter*. Os Suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985. P. 40.

<sup>115</sup> ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 9. Ed. Campinas: Papirus, 2012. P. 29.

<sup>116</sup> ALVES, 2012, p. 29-30.

<sup>117</sup> ALVES, 2012, p. 41.

numa gaiola. É um conhecimento das técnicas de plantio, da vida em sociedade e do passado a partir da sua realidade contextual.

Ao se propor o ensino a partir de material específico sobre os etnoconhecimentos, e nesse caso, mais especificamente sobre a matemática a partir do contexto e do conhecimento Paíter, se está justamente indo contra a denúncia de Portela registrada por Mindlin, de que a escola, ao longo da história, acaba por destruir valores e conhecimentos, bem como forçar o ensino de outra língua<sup>118</sup>.

Trubiliano e Ferreira destacam a fala do professor Joaton Suruí, que leciona as disciplinas de Língua Materna e Identidade Étnica Histórica, sobre o uso dos etnoconhecimentos:

Os etnoconhecimentos que trabalho nessas duas disciplinas diversificadas são escolhidos junto com a comunidade, nas reuniões que participei, onde eles discutem o futuro da cultura e qual a contribuição da escola para a manutenção da mesma. Produzo textos para trabalhar com os alunos a respeito desses conhecimentos, também costumo citar um tema da cultura, para os estudantes pesquisarem junto aos mais velhos da sua família, que trazem para a sala de aula para apresentar para os colegas e a partir daí construir o material daquele tema.<sup>119</sup>

Observam Trubiliano e Ferreira que “[...] quase todo o material didático existente para trabalhar os conteúdos das disciplinas ministradas pelo professor foi produzido em parceria com seus educandos”<sup>120</sup>. Esse resgate do conhecimento étnico (etnoconhecimento) vem sendo percebido gradualmente, como no caso da obra organizada por Gomide. Ela reafirma a:

[...] necessidade de se ter material específico sobre os etnoconhecimentos Paíter escrito nas línguas paíter e portuguesa, para trabalhar com os alunos nas escolas das aldeias Paíter, preenchendo assim, a ausência de material específico nas escolas.<sup>121</sup>

Com tal procedimento pedagógico e didática acaba por se contemplar, também, em parte, o desejo de autonomia em relação à educação. Uma vez porque o conhecimento ocidental dominante ainda está presente na formulação, mas agora conta com a participação e decisão final dos indígenas. É o caso novamente da

<sup>118</sup> PORTELA, Fernando; MINDLIN, Betty. *A questão do índio*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2008. P. 54.

<sup>119</sup> Apud TRUBILIANO; FERREIRA, 2016, p. 135.

<sup>120</sup> TRUBILIANO; FERREIRA, 2016, p. 135.

<sup>121</sup> GOMIDE, Maria Lúcia Cereda. *Soe kare same tig ema mageteret*. Toy karah ixo etig. Sete de Setembro Paíter. Toy karah masoe tig. Registros da nossa Terra Indígena Sete de Setembro. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014. p. 6. Disponível em: [http://www.projetomemoriasindigenasro.unir.br/uploads/54403972/arquivos/Caderno\\_de\\_pesquisa\\_1\\_416502937.pdf](http://www.projetomemoriasindigenasro.unir.br/uploads/54403972/arquivos/Caderno_de_pesquisa_1_416502937.pdf). Acesso em 19 out. 2017.

aplicação do estudo em escola indígena de conhecimentos de geografia, biogeografia e agroecologia a partir de etnoconhecimentos do povo Suruí, para suprir

[...] a necessidade de se ter material específico sobre os etnoconhecimentos Paíter escrito nas línguas paíter e portuguesa [...]. A partir desse material serão realizadas as pesquisas sobre os conhecimentos de geografia, biogeografia e agroecologia da Terra Indígena Sete de Setembro, que são transmitidos oralmente ou através da prática. As oficinas desenvolveram-se nos projetos PIBID/Diversidade, subprojeto Ciências da Sociedade Intercultural – Cultura e Identidade Étnica na formação do professor indígena; o ensino em contextos interculturais nas escolas indígenas de Rondônia (polo Paíterey) e Saberes Geográficos do povo Paíter-Suruí e a gestão ambiental da Terra Indígena Sete de Setembro/CNPq. O conteúdo foi construído pelos professores/alunos, que entrevistaram os detentores dos conhecimentos Paíter na aldeia. Após, o registro oral foi transcrito em Paíter. As orientações e correções do material ocorreram em sala de aula, durante a fase presencial do curso e nas aldeias, com a coordenadora e supervisoras, ocasião em que foram discutidos os textos e mapas. Ao final houve uma oficina, com a presença de todos, para a correção e tradução do material.<sup>122</sup>

Essa é uma das muitas iniciativas dos últimos anos para preservar as culturas indígenas por meio da educação, conforme Portela e Mindlin, que citam o uso da língua nativa no ensino da alfabetização:

A escolha dos conteúdos, dos métodos de ensino e da forma de gerir as escolas cabe às comunidades indígenas. Os professores são indígenas e o princípio básico é que as línguas nativas sejam usadas no ensino e na alfabetização, mesmo que o português<sup>123</sup> também seja incluído.<sup>124</sup>

Portela e Mindlin destacam também que publicações variadas estão em permanente construção para o sistema de educação indígena, mas ressaltando também a importância da tradição oral, passada de geração para geração:

A educação indígena deve garantir que essa forma de transmissão de conhecimento continue a existir, ao lado da escrita, que começa a ser criada entre vários povos. Como resultado, muitos livros têm sido produzidos em língua indígena [...]. Acredita-se que os escritores indígenas vão começar a surgir, com estilo inspirado na fala e na oralidade.<sup>125</sup>

Na proposta de educação a partir do etnoconhecimento, Gomide trabalha a roça paíter. Desde a escolha do local apropriado para a plantação, bem como do sistema de plantação, das sementes e da colheita, o material didático traz o registro

---

<sup>122</sup> GOMIDE, 2014, p. 6.

<sup>123</sup> Aliás, a inclusão do português tem como justificativa o contato com o branco e, desta forma, pode auxiliar o indígena nas suas relações.

<sup>124</sup> PORTELA, MINDLIN, 2008, p. 55.

<sup>125</sup> PORTELA, MINDLIN, 2008, p. 55.

escrito a partir de história contada oralmente, nesse caso por Agamenon Gamasakaka Suruí<sup>126</sup>. Assim se dá a educação Suruí a partir do seu contexto e das suas tradições e técnicas, ensinadas por professores indígenas.

No entanto, quando a educação passa a ser de responsabilidade do Estado, há uma mudança na forma de ensinar que impõe dificuldades. É o caso da Escola “Sertanista José do Carmo Santana”, estadual, de ensino médio e fundamental, dentro da aldeia Ĝapğir, Linha 14, Terra Indígena Sete de Setembro, município de Cacoal (A aldeia da Linha 14 não fica em Espigão do Oeste?). O seu quadro de professores é de apenas sete indígenas, dos três formados pelo programa de formação Açaí II (Magistério Indígena, ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de Rondônia), e os demais são cursistas da graduação em Licenciatura Intercultural em Educação Básica, na UNIR (Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná)<sup>127</sup>. Porém, ainda que sejam indígenas, encontram dificuldades em utilizar a memória como ferramenta didática. Segundo Trubiliano e Ferreira:

Possivelmente, essa dificuldade dos professores indígenas reside em uma das transformações provocadas pela modernidade, em que o “tempo da natureza” foi substituído pelo “tempo do relógio”. O ato de ensinar/aprender no cotidiano Paíter ocorre sem horário pré-determinado, no “tempo em que as coisas devem ser feitas”; já na escola, educador e educando têm como restrição, no mesmo ato de ensinar/aprender, o tempo para a realização das atividades. A obrigação de realizar as ações pedagógicas conforme o tempo escolar, ou seja, em aulas de cinquenta minutos, é encarada como um entrave no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar indígena.<sup>128</sup>

Um exemplo das dificuldades se dá também na sistematização necessária do saber indígena:

Em entrevista com a professora Magarachep Suruí, pedimos que ela relatasse uma experiência de atividade que envolvesse os saberes tradicionais desenvolvida por ela na escola. A professora nos descreveu uma atividade de produção de artesanato feminino, com cerâmica e cestaria, que se iniciou em sala de aula; contudo, para que a atividade se concretizasse, as aulas tiveram que ser realizadas fora dos muros escolares. Segundo a professora, mesmo havendo na escola condições pedagógicas (infraestrutura) e a assessoria técnica das sabedoras – indígenas mais velhas – para o desenvolvimento da produção do artesanato, os educandos só conseguiram concretizar as atividades fora do ambiente escolar. Esse é um exemplo do saber ingênuo, que precisa ser

<sup>126</sup> GOMIDE, 2014, p. 34-35

<sup>127</sup> TRUBILIANO; FERREIRA, 2016, p. 128.

<sup>128</sup> TRUBILIANO; FERREIRA, 2016, p. 134.

sistematizado e fazer parte do currículo escolar indígena, ao mesmo tempo em que nos revela outra relação com o ato de aprender, que se concretiza para além do rigor da disciplina escolar como, por exemplo, a obrigatoriedade da concretização da atividade no tempo do número de aulas estabelecido.<sup>129</sup>

Há conhecimentos que ultrapassam a barreira dos muros tradicionais da escola. Por isso também os Suruí são incentivados a buscar conhecimentos na forma de pesquisa de campo, conforme relata o professor Joaton Suruí:

Outra forma que utilizo para trabalhar as minhas aulas são as pesquisas dos temas geradores com sabedores indígenas mais velhos da minha aldeia. Nas aulas também utilizo vídeos de gravações existentes sobre a nossa cultura. Em algumas aulas convido o mais velho para falar sobre temas relacionados à cultura. Também peço para os alunos realizarem pesquisas com a comunidade. Dependendo da aula formo pequenos grupos de alunos ou duplas para realizar pesquisa sobre a cultura e apresentar em sala de aula. Faço leitura coletiva de textos dos próprios alunos, às vezes um aluno lê o trabalho do outro, verificando a compreensão do que está escrito, assim avançamos na produção da nossa escrita. Procuo organizar as minhas aulas em sala e outros espaços da comunidade que permitem aos alunos registrar os saberes da nossa cultura. Neste sentido realizamos atividades de construção de malocas e outras atividades relacionadas à cultura e costume do nosso povo. Procuo também ir com alunos nas atividades culturais da nossa aldeia, para que eles aprendam com os mais velhos sobre a nossa cultura. Às vezes também levo os alunos para participar das oficinas da cultura, limpeza do córrego e outras atividades que são realizadas no espaço da comunidade.<sup>130</sup>

No entendimento de Trubiliano e Ferreira, “o professor Joaton Suruí aprendeu a trabalhar o ‘saber científico’, o ‘pensar certo’, [...] ultrapassando a curiosidade epistemológica do sujeito, o ‘pensar ingênuo’”.<sup>131</sup> Desta forma, se está sistematizando os etnoconhecimentos. A etnomatemática é um dos ramos dessa sistematização.

### 3.2 Sobre a etnomatemática

Com a sistematização em andamento dos etnoconhecimentos, o ensino da matemática acaba por se beneficiar, uma vez que são inseridos os conhecimentos próprios dos Suruí no aprendizado da matemática.

A matemática, objeto da pesquisa, está presente em todos os momentos da vida. No momento em que acordamos, olhamos a hora no relógio e já estamos lendo

---

<sup>129</sup> TRUBILIANO; FERREIRA, 2016, p. 135.

<sup>130</sup> Apud TRUBILIANO; FERREIRA, 2016, p. 136.

<sup>131</sup> TRUBILIANO; FERREIRA, 2016, p. 136.

na linguagem matemática, exercitando nossa abstração e utilizando conhecimentos matemáticos. Quando abrimos o jornal é necessário ter um conhecimento matemático e um domínio mínimo da linguagem que lhe é própria: porcentagens, gráficos ou tabelas são necessárias para a descrição e análise de vários assuntos. Na sociedade atual, a matemática é cada vez mais solicitada para descrever, modelar e resolver problemas nas diversas áreas da atividade humana. A matemática é vista, no senso comum, como difícil. De acordo com Vitti:

[...] O ensino da matemática tem sido traumatizante. Disciplina básica nos currículos de todos os graus em todo o mundo, por razões várias a Matemática é considerada difícil por muitos, desinteressante por outros, e até inacessível para muitos. No entanto, todos querem entender a matemática, é unânime a opinião que matemática é fundamental e qualquer proposta para melhorar seu ensino é sempre recebida com satisfação. [...] A matemática é difícil, é desinteressante, é ensinada somente para se fazer provas, enfim a Matemática da escola serve para passar de ano e nada mais.<sup>132</sup>

Evidentemente, tal percepção desse conhecimento fundamental para vida diária está equivocada, mas a questão é como lidar com a matemática. Há maneiras de torná-la uma disciplina atrativa? Por isto, outro fato também importante a ser analisado é que a matemática muitas vezes é ensinada de forma traumatizante:

Muitos alunos trazem consigo lembranças terríveis de fatos ocorridos nas salas de aulas de matemática, como o de uma aluna que me relatou que seu professor, na tentativa de manter a disciplina na sala de aula, obrigou-a fazer 50 cópias da tabuada do 2 ao 9. Quem poderá sentir prazer em aprender algo que é colocado em forma de castigo, de punição, por estar conversando em uma aula? Fatos como esses existem aos milhares e sabemos que, na maioria das vezes, eles têm repercussão negativa na vida estudantil de um adolescente e, principalmente, no desenvolvimento intelectual de uma criança.<sup>133</sup>

A etnomatemática surge como um vasto campo de trabalho. O termo etnomatemática foi introduzido por Ubiratan D'Ambrósio em 1975 e desde então vem sendo utilizado também internacionalmente. O termo etnomatemática é assim definido:

[...] **etno** é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; **matema** é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e **tica** vem sem dúvida de **techne**, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer

<sup>132</sup> VITTI, Catarina Maria. *Matemática com prazer*. A partir da história e da geometria. Piracicaba: Unimep, 1995. P. 7.

<sup>133</sup> VITTI, 1995, p.14

que etnomatemática é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais.<sup>134</sup>

O programa de etnomatemática possibilita o estímulo do aluno para uma aprendizagem significativa, pois torna a aula diferenciada, com troca de experiências entre professor e aluno. Outra vantagem é que ele valoriza as diversas áreas do conhecimento incentivando a contextualização para uma aprendizagem positiva, para que o aluno compreenda os significados, assim formando pessoas críticas que sejam capazes de desenvolver novos conhecimentos com base no que já sabem e conhecem. Além disso, a etnomatemática valoriza saberes históricos, que passam de geração a geração, como destaca Wanderer:

Se um primeiro momento o termo etnomatemática pode indicar um campo de estudos que visa associar a matemática com a cultura de um grupo, um olhar mais denso indica que ela não é limitada a esta associação. Ela pretende valorizar a produção de conhecimentos matemáticos praticados por diferentes grupos sociais, considerando que este conhecimento é produzido historicamente.<sup>135</sup>

D'Ambrósio destaca que, de forma geral, “cada individuo carrega consigo raízes culturais, que vem de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade”<sup>136</sup>.

Seguindo a mesma ideia desse autor, Knijnik e Wanderer, em seus estudos com trabalhadores camponeses do sul do país, constatam que os conhecimentos matemáticos produzidos pelos camponeses, de um modo geral, foram desconsiderados das escolas por não utilizarem as mesmas regras da matemática acadêmica. As autoras afirmam que:

[...] alguns procedimentos e técnicas – praticados pela academia – são considerados os mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos (como as maneiras “corretas” de demonstrar teoremas, utilizando axiomas e corolários ou, então, pela aplicação de fórmulas, seguindo-se “corretamente” todos os seus passos), em um processo de

---

<sup>134</sup> D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1998. p.5

<sup>135</sup> WANDERER, Fernanda. Educação de jovens e adultos, produtos da mídia e etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Orgs.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 253-271. p. 257.

<sup>136</sup> D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Elo entre as tradições e a modernidade*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 41.

exclusão de outros saberes que, por não utilizarem as mesmas regras, são classificados como “não-matemáticos”.<sup>137</sup>

Dessa forma, os saberes matemáticos dos alunos, construídos em suas práticas cotidianas, no convívio extracurricular, não são incorporados aos conhecimentos adquiridos na escola. A etnomatemática considera que existem conhecimentos matemáticos em todas as culturas, nas quais cada grupo desenvolve suas próprias estratégias.

Conhecimentos e práticas do dia-a-dia dos estudantes podem ser discutidos e problematizados na escola. A educação matemática não precisa desenvolver-se apenas seguindo os saberes do livro didático, muitas vezes distantes das culturas de nossos alunos. Segundo Knijnik:

[...] agora sabemos que não são somente novas técnicas, ou técnicas executadas de melhor maneira que poderão evitar o insucesso escolar. Foi-se o tempo em que tudo se resumia em como ensinar melhor os mesmos conteúdos de sempre, que material didático melhor faria nossos alunos e alunas entender mais a matemática.<sup>138</sup>

A introdução da etnomatemática, sem deixar de lado o ensino tradicional, vem a ser uma ferramenta auxiliar no ensino e aprendizagem. Para Leila de Andrade:

Etnomatemática é uma forma de preparar jovens e adultos para um sentido de cidadania crítica, para viver em sociedade e ao mesmo tempo desenvolver sua criatividade. Assim, ao praticar a Etnomatemática, o educador estará atingindo os grandes objetivos da educação matemática, com diferentes olhares para distintos ambientes culturais.<sup>139</sup>

Esse olhar diferente para ambientes culturais distintos é o que pretende a reflexão da etnomatemática para o contexto do Povo Suruí, como apresentado no tópico seguinte:

---

<sup>137</sup> WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39 set./dez. 2008. P. 557.

<sup>138</sup> KNIJNIK, 2000, p. 50.

<sup>139</sup> ANDRADE, Leila de. *Etnomatemática: a matemática na cultura indígena*. Trabalho de Conclusão de Curso. 2008; 47 fls. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Matemática, 2008. P. 24.

### 3.3 Contextualizando a etnomatemática para o Povo Suruí

Aproximar o estudo da matemática ao cotidiano das pessoas é uma das vantagens da etnomatemática, usando os números diários no aprendizado do conteúdo programado. A etnomatemática abre a possibilidade de outras disciplinas seguirem seu exemplo, fazendo o estudo se tornar mais próximo do cotidiano dos alunos que frequentam a escola. A etnomatemática é, portanto, uma possibilidade concreta para o ensino. Além disso, a etnomatemática acaba por desmistificar o estudo da matemática transformando-o num exercício de mais fácil aprendizado e prazeroso.

Nesse sentido, pode-se fazer um paralelo com o livro de Betty Mindlin, já citado, *Vozes da origem*<sup>140</sup>, que é utilizado nas escolas dos Suruí como fonte de histórias antigas. Trata-se de livro em português sobre os mitos dos Suruí:

Com a energia que põem em tudo o que fazem, é de supor que em alguns anos os Suruí tenham descoberto o universo dos livros, tornem-se escritores e artistas, dominando o universo dos livros, dominando nossa literatura e o português, e nos transmitam a tradição, o estilo, as imagens, os conteúdos característicos da sua língua e de sua vivência.<sup>141</sup>

Desta forma, ensina-se o português a partir da história Suruí, ou seja, do contexto e vida do povo, assim como pretende a etnomatemática.

Para o caso da matemática, Adriano Pawah Suruí<sup>142</sup> realizou estudo acerca dos saberes matemáticos do povo Suruí. Partiu da indagação sobre quais são os conhecimentos matemáticos tradicionais do povo Suruí, relacionados à contagem, medida e formas geométricas. Ele constatou o seguinte:

Para responder a essa pergunta, a pesquisa foi feita por meio de entrevistas com os membros mais velhos das comunidades da aldeia Lobó e da aldeia Tikã na Terra Indígena Sete de Setembro, localizada no município de Cacoal, Rondônia. Os principais resultados encontrados na pesquisa referem-se a termos numéricos de 1 (um) a 20 (vinte), marcadores de tempo, qualificadores geométricos, entre outros. Em cada caso, o registro foi realizado na língua Paíter e em Português, criando-se uma frase de contextualização e de ilustração de situações de uso. Os resultados encontrados na pesquisa têm importância como subsídio para a elaboração de novos materiais didáticos para as escolas Paíter da Terra Indígena Sete de Setembro, na direção da construção de uma escola realmente

---

<sup>140</sup> MINDLIN, 2007.

<sup>141</sup> MINDLIN, 2007, p. 16.

<sup>142</sup> SURUÍ, Adriano Pawah. *Saberes matemáticos do Povo Paíter Suruí*. Trabalho de Conclusão de Curso. 2015. 47 fls. Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Educação, 2015. Uma nota interessante: o resumo em língua estrangeira do seu trabalho está na língua Suruí, mais uma valorização do contexto e dos saberes Suruí.

intercultural, que contemple os saberes e fazeres do povo Paíter, incluindo-se seus saberes e fazeres matemáticos.<sup>143</sup>

#### A motivação Adriano Pawah foi a

[...] falta de material específico na área de matemática em língua Paíter Suruí para a educação escolar existente nas aldeias do povo Paíter Suruí, na Terra Indígena Sete de Setembro. Assim, por meio desta pesquisa, buscou-se identificar e registrar conhecimentos sobre os saberes matemáticos tradicionais paíter que estão em uso no meio social atual das aldeias ou nas memórias dos sabedores mais velhos.<sup>144</sup>

Devido a essa falta de material, é possível especular que esta seja uma das razões do baixo rendimento dos Suruí em matemática no Instituto Federal de Rondônia. Há que se considerar também que:

os conhecimentos matemáticos usualmente ensinados nas escolas em outros contextos eram reinterpretados e reorganizados pelos índios à sua maneira. As estratégias matemáticas empregadas na resolução de problemas cotidianos variavam entre os povos, bem como entre os índios de uma mesma comunidade. Estas estratégias eram perfeitamente eficientes, mesmo quando aplicadas por aqueles que nunca haviam frequentado a escola. Os problemas matemáticos, quando formulados oralmente, eram resolvidos por meio de cálculos mentais expressos oralmente de forma correta. [...] quando estes problemas eram executados com o auxílio da escrita, os resultados variavam significativamente. Geralmente, a interpretação de problemas da vida diária, quando trazidos para a matemática, era mal sucedida. A transposição para o papel de quantidades e operações matemáticas produzia confusão. Quando, por exemplo, a operação utilizava multiplicação sob a ótica da matemática escolar, era por eles empregado na forma de adições sucessivas. [...] as atividades que envolviam cálculos por escrito tornavam-se de difícil solução, comparadas com aqueles resolvidos oralmente.<sup>145</sup>

Percebe-se que há concepções diferentes sobre a realização de cálculos. Compreender essas diferenças se mostra fundamental para que se possa realizar um ensino eficiente. Por isso, a busca pela etnomatemática para compreender os conhecimentos matemáticos tradicionais do povo Suruí evidencia a possibilidade da utilização da etnomatemática como, primeiro, conhecimento sobre a matemática tradicional dos Suruí, para, em seguida, utilizar este conhecimento para o ensino e aprendizagem da matemática. Esse conhecimento foi possível a partir de entrevistas com integrantes da comunidade da aldeia Lobó e da aldeia Tikã na Terra Indígena Sete de Setembro.

---

<sup>143</sup> SURUÍ, 2015, p. 8.

<sup>144</sup> SURUÍ, 2015, p. 8.

<sup>145</sup> ANDRADE, 2008, p. 31.

Verifica-se, por exemplo, uma forma diferente de contagem para o povo Suruí, o que pode levar a dificuldades quando ingressam em escolas de “brancos”<sup>146</sup>:

alguns números do povo Paíter: o número 1 (um) se chama na língua materna “mûy”, que significa um; o número 2 (dois) se chama “xakalahr”, quer dizer um par; 3 (três) se chama “xakalahr amakab om”, que quer dizer um par e meio; 4 (quatro) se chama “xakalar itxehr”, que quer dizer dois pares iguais; 5 (cinco) se chama “ mûy pabe”, que quer dizer uma mão inteira. E assim sucessivamente os números vão até 20 (vinte). As mulheres também usam a contagem tradicional quando fazem artesanatos como anéis, colares, pulseiras, redes, tira-colo (serve para carregar criança), e outros. Em tudo isso se usa a forma de contagem Paíter.<sup>147</sup>

Esse conhecimento da contagem tradicional acaba sendo incorporado nas escolas Suruí, principalmente depois que “[...] os professores indígenas vão ganhando mais experiências, de como lecionar com os conhecimentos das próprias comunidades Paíter. E isso vai fazendo os alunos conhecer mais o valor da própria cultura”<sup>148</sup>.

Em relação à geometria, pode-se verificar o conhecimento a partir dos desenhos nos artesanatos, seja para ornamentação, seja para a confecção de balaios, colares ou pulseiras.<sup>149</sup> Aqui cabe uma reflexão interessante a partir de Andrade. Ela percebeu que não há distinção para os indígenas entre o trabalho intelectual e o trabalho manual:

[...] para o índio não há distinção entre o saber e o fazer, contrariamente ao que ocorre em nosso meio, onde o trabalho manual e intelectual são pensados e vivenciados de maneiras distintas. [...] essa distinção é falsa e não se pode deixar de considerar a eficácia e a adequação desses saberes, [...].<sup>150</sup>

Em relação à medição, Adriano Pawah Suruí explica:

Alguns processos de medição eram realizados pelos Paíter por meio de uma vara comprida, que era cortada da altura da própria pessoa que fazia a medida. Os Paíter usavam essa medida para construir maloca, marcar a área da derrubada, plantar e realizar outras atividades. Hoje, utilizam-se também de outros instrumentos de medida, como régua, trena e metro. As

<sup>146</sup> Andrade (2008, p. 31) menciona que “[...] estudar, para os índios, significa dominar a matemática dos brancos, de modo a atuar com eficiência durante as negociações econômicas com estes brancos.” Esse aspecto é importante para compreender o entendimento dos Suruí para com a matemática ensinada nas escolas, e mesmo no Instituto Federal de Rondônia.

<sup>147</sup> SURUÍ, 2015, p. 29.

<sup>148</sup> SURUÍ, 2015, p. 29.

<sup>149</sup> SURUÍ, 2015, p. 29.

<sup>150</sup> ANDRADE, 2008, p. 32.

mulheres Paíter também mediam a água antes de colocá-la para cozinhar cará, milho, batata, mandioca e para fazer a bebida chamada “latir”, a qual é chamada na língua portuguesa de chicha. A medição da água era feita com o uso de uma pequena vasilha feita de barro, chamada de “torokub”.<sup>151</sup>

Adriano Pawah Suruí menciona que nem todos os conceitos matemáticos dos Suruí possuem correspondente em português. Porém,

Ao se deparar com essa situação na sala de aula o professor terá uma excelente oportunidade para discutir com seus alunos as diferenças existentes entre culturas, inclusive quando o assunto é matemática. Assim poderá superar as ideias de hierarquia de culturas e saberes.<sup>152</sup>

Os conceitos de pirâmide, cubo e paralelepípedo não foram identificados na cultura dos Paíter. Já outros foram identificados por equivalência:

Por exemplo, os termos esfera (Penêm-ah), cilindro (makor ahp) e cone (lboğahp apeh), esse nomenclatura foi dada de acordo com os conhecimentos que os mais velhos têm pelos objetos idênticos parecidos com os mesmos. O termo Penêm-ah quer dizer “objeto que rola sem direção”. Já o termo makor ahp quer dizer “parte do tronco de bambu”, que é parecido com um cilindro. O termo lboğahp apeh quer dizer “espinho da árvore maracatiara”, que é parecido com o cone.<sup>153</sup>

Por isso, há que se continuar no etnoestudo, a fim de cada vez mais buscar reconhecer e compreender os conhecimentos matemáticos desse povo e tantos outros povos indígenas, a fim de que possam ser ensinados tanto em escolas indígenas Paíter, como para o ensino em instituições como o Instituto Federal de Rondônia, valorizando os saberes tradicionais da cultura do povo Suruí. Afinal, bem pondera Andrade:

A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes, e não há como ignorá-la. Pretender que uma seja mais eficiente, mais rigorosa, enfim, melhor que a outra é, se removida do contexto, uma questão falsa e falsificadora. O domínio de duas etnomatemáticas, e possivelmente de outras, oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo de situações novas, de resolução de problemas.<sup>154</sup>

---

<sup>151</sup> SURUÍ, 2015, p. 31.

<sup>152</sup> SURUÍ, 2015, p. 45.

<sup>153</sup> SURUÍ, 2015, p. 46.

<sup>154</sup> ANDRADE, 2008, p. 33.



## CONCLUSÃO

Discorrer sobre o direito de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas é defender uma educação que respeite, valorize os conhecimentos e saberes desses povos, superando práticas discriminatórias que marcaram a história dos e das indígenas do Brasil: uma história de escravidão, de submissão e de proibição de identidade. É propor e construir uma educação escolar na qual os indígenas sejam protagonistas, ultrapassando os limites dos marcos legais existentes.

É necessário continuar na busca pela compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e políticos em que está situada a escolarização dos povos indígenas com o intuito de realizar uma análise que seja realmente comprometida com estes povos. Além disso, julgo que essa compreensão contribui para relacionar a história da educação dos povos indígenas à atualidade de suas lutas no Brasil.

Sobre a educação indígena um dos significados está relacionado a uma educação produzida e transmitida pela própria comunidade indígena, que se dá pela participação do indivíduo na vida da comunidade, na qual todas as pessoas da comunidade são responsáveis em formar e informar a criança, jovens e adultos, principalmente, por meio da oralidade, acerca das tradições, dos costumes, dos rituais das práticas religiosas, dos ideais, dos passos dos conhecimentos que são necessários na constituição do indivíduo.

O respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver, dando ênfase a sua cultura, modos de vida e saberes autóctones. Por isso, a proposta desta pesquisa pretendeu oferecer estudos que contribuam para aproximar a educação matemática e os povos indígenas discentes a fim de alcançarem um aprendizado satisfatório. Para muitas pessoas não indígenas, a denominação índio tem um sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminação.

Na escola brasileira, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima, e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso.

No que se refere à escola indígena e ao saber indígena, verifica-se que ao aproximar o estudo da matemática ao cotidiano dos indígenas valoriza-se o contexto social indígena e os seus saberes. A etnomatemática, também, acaba exigindo a busca de outros saberes para compor a sua metodologia pedagógica de ensino, como, por exemplo, o estudo da língua, das técnicas de agricultura, das relações de troca, entre outros.

Assim, a etnomatemática torna a matemática mais compreensível aos indígenas, como a exposição aqui realizada dessa prática entre os Suruí de Rondônia procurou demonstrar. Aliás, a etnomatemática pode ser aplicada a diversos contextos a fim desmistificar o saber matemático e torná-lo prazeroso.

Com isso, conclui-se que a utilização do etnoconhecimento, de forma geral, e, particularmente, da etnomatemática na educação com povos indígenas contribui no ensino e na aprendizagem, tanto valorizando o contexto social, como a produção de conhecimento e a importância da cultura desses povos na sua luta por reconhecimento e garantia de direitos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALTMANN, Lori; ZWETSCH, Roberto. *Paíter*: o povo Suruí e o compromisso missionário. Chapecó: Cadernos do Povo - PU, 1980.

ANDRADE, Leila de. *Etnomatemática: a matemática na cultura indígena*. Trabalho de Conclusão de Curso. 2008; 47 fls. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Matemática, 2008.

BAVARESCO, Andréia; ALMIR SURUÍ. *Pamine: o renascer da floresta: reflorestamento da terra indígena Paíterey Karah (TI Sete de Setembro) pelo povo Paíter Suruí*. [s.l.]: [s.n.], 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 20 ago. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1998. p. 159-150.

CAVALCANTI, Lívio Coêlho. O fim da tutela indígena. *Conteúdo Jurídico*. Brasília, 10 jul. 2014. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.48979&seo=1>. Acesso em: 19 nov. 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Elo entre as tradições e a modernidade*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DANSAC, Yael. Conceptualizaciones nativas y etnoconocimientos sobre los vestigios prehispánicos en el folclore rural: Notas de la exploración del patrimonio etnológico de Teuchitlán (México). *Apuntes*, Bogotá, v. 25, n. 1, p. 90-101, jun. 2012. Disponível em [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-97632012000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-97632012000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 out. 2017.

FUNAI. *Educação Comunitária*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/processos-educativos-comunitarios>. Acesso em 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>. Acesso em 30 ago. 2017.

GOMIDE, Maria Lúcia Cereda. *Soe kare same tig ema mageteret*. Toy karah ixo etig. Sete de Setembro Paíter. Toy karah masoe tig. Registros da nossa Terra Indígena Sete de Setembro. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014. p. 6. Disponível em: [http://www.projetomemoriasindigenasro.unir.br/uploads/54403972/arquivos/Caderno\\_de\\_pesquisa\\_1\\_416502937.pdf](http://www.projetomemoriasindigenasro.unir.br/uploads/54403972/arquivos/Caderno_de_pesquisa_1_416502937.pdf). Acesso em 19 out. 2017.

GRIZZI, Dalva C. Sampaio, SILVA, Aracy Lopes. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: SILVA, Aracy Lopes da. *A Questão da Educação Indígena*. Comissão Pró-Índio. São Paulo: Brasiliense, p. 15-29, 1981.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, Suruí Paíter, Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/surui-Paíter>. Acesso em 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *População Indígena no Brasil*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>. Acesso em 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Quadro geral dos povos*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>. Acesso em 10 nov. 2017.

IPHAN. *Acervo Paíter Suruí*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/984/>. Acesso em 30 ago. 2017.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 425-457, Aug. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 nov. 2017.

LINCK, Rogério S. Os Povos Indígenas e a Nova Missão Religiosa: O Caso dos Luteranos na Amazônia (Décadas de 1970-1980). *PLURAL*, Revista de Estudos de Religião, vol. 6, nº 1, p. 144-156, 2015.

MARKUS, Cledes. *Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação - PPGÉ). Blumenau: FURB, 2006.

MINDLIN, Betty. *Nós Paíter*. Os Suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Vozes da Origem*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

OLIVEIRA, Augusto Marques Fagundes. “*Ser Pataxó*”: educação e identidade cultural. 2002. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. UFBA: Bahia, 2002.

PIOVEZENA, Leonel; JAEGER, Luciano; FINATTO, Ediana M. M. Inovação pedagógica para a educação superior em culturas indígenas: desafios e possibilidades. In: Congresso Nacional do Ensino Religioso, 7, 2013, Juiz de Fora/MG. *Anais do Congresso Nacional do Ensino Religioso*. Organizado por Janaína Hübner, Iuri Andréas Reblin e Francisco Sales Palheta. Florianópolis: FONAPER, v. 7, 2014.

PORTELA, Fernando; MINDLIN, Betty. *A questão do índio*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PUCCI, Magda Dourado. *A arte oral Paíter Suruí de Rondônia*. 2009. Dissertação (mestrado). São Paulo: PUC, Departamento de Antropologia, 2009.

RODRIGUES, Mariana de Assunção; PASSADOR, Rafael Jr. Etnoconhecimento: uma possibilidade de diálogo para o ensino. *IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: Educação e Diversidade: "diferentes, (des)iguais e desconectados"*, Universidade do Estado do Mato Grosso, 2010. Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/mariana.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/mariana.pdf). Acesso em 29 out. 2017.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Introdução: educação e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Márcio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOARES, André Luís R. Educação indígena: parâmetro social, necessidade nativa ou invenção ocidental? Algumas considerações. In: BAKOS, Margaret Marchiori; CASTRO, Ieda Bandeira; PIRES, Letícia de Andrade. (Orgs.). *Origens do Ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SURUÍ, Adriano Pawah. *Saberes matemáticos do Povo Paíter Suruí*. Trabalho de Conclusão de Curso. 2015. 47 fls. Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Educação, 2015.

SURUÍ, Almir Narayamoga. *Esta é a minha chamada de alarme, por favor, ouça-me!* Disponível em: <http://www.Paíter.org/>. Acesso em 30 out. 2017.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros; FERREIRA, Laide Maria Ruiz. Os etnoconhecimentos da cultura Paíter Suruí trabalhados na Escola Sertanista José do Carmo Santana – Cacoal (Rondônia – Brasil). *Rev. Hist. UEG*, Anápolis, v.5, n.1, p. 124-140, jan./jul. 2016.

VALCÁRCEL, Améli. Ética, um valor fundamental. In: MIRANDA, Danilo Santos de (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: SESC, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VITTI, Catarina Maria. *Matemática com prazer. A partir da história e da geometria*. Piracicaba: Unimep, 1995.

WANDERER, Fernanda. Educação de jovens e adultos, produtos da mídia e etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (Orgs.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 39, set./dez. 2008.