

“Com quantos paus se faz uma canoa?” Etnomatemática, interculturalidade e infância indígena na educação infantil urbana

“How many sticks does a canoe make?” Etnomatematics. Interculturality and indigenous children in urban children education

Klinger Teodoro Ciríaco¹

Resumo

Historicamente a Educação Infantil surge enquanto política compensatória à classe operária a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, o que justifica, em tese, uma das “histórias” que revela seu caráter médico-higienista no final do século XIX e início do século XX. Contudo, pouco observa-se a preocupação com os povos indígenas e os modos de viver a infância desta parcela significativa que “sobrevive” no Brasil. Apresenta-se neste *paper* uma discussão teórica de uma proposta interventiva, de cunho extensionista, cujo objeto e objetivo residem na implementação e instrumentalização de práticas pedagógicas de atendimento à criança indígena, em uma abordagem Etnomatemática, nos espaços das instituições de Educação Infantil do município de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul – MS. Para sua efetivação, serão suscitadas reflexões, planejamento e ações no ambiente da creche e da pré-escola, durante o ano de 2018, na perspectiva da Interculturalidade como pressuposto básico para respeito às diferenças e à garantia dos Direitos Humanos e sociais da cultura indígena no meio urbano. Temos aqui a promissora possibilidade de atender uma demanda social emergente local, como também de tentar garantir, minimamente, que estas crianças se incluam e interajam nas práticas culturais decorrentes das experiências escolares.

Palavras-chave: Infância. Interculturalidade. Educação Infantil. Etnomatemática.

Abstract

In Brazil, Child Education historically emerges as a compensatory policy for the working class from the insertion of women in the sphere of work, which justifies at first one of the "histories" that reveals its medical-hygienist character in the late nineteenth and early twentieth centuries. However, little attention is paid to the concern with indigenous peoples and ways of living the childhood of this significant part that "survives" in Brazil. This paper presents a theoretical

¹ Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da UFMS. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Presidente Prudente. E-mail: ciriacio.unesp@hotmail.com.

discussion of an interventional proposal, of an extensionist nature, whose object and objective resides in the implementation and instrumentalization of pedagogical practices of assistance to the indigenous child, in an ethnomathematical approach, in the spaces of the institutions of Early Childhood Education of the municipality of Naviraí, interior of the State of Mato Grosso do Sul - MS, Brazil. In order to be effective, reflections, planning and actions in the nursery and pre-school environment will be raised during the year 2018, from the perspective of Interculturality as a basic presupposition for respect for differences and the guarantee of Human and Social Rights of indigenous culture in the urban environment. This is a promising possibility of meeting a local emerging social demand, as well as trying to ensure, minimally, that these children are included and interact in cultural practices resulting from school experiences.

Keywords: Childhood. Interculturality. Child Education. Etnomatemática.

“UM, DOIS, TRÊS INDIOZINHOS...” A QUE INFÂNCIA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NOS REMETE?

Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas! Mário Quintana, 1962.

Ao ser convidado à participação, na condição de mediador, de uma mesa-redonda intitulada “**História da infância e da educação da criança no Centro-Oeste: experiências e perspectivas de pesquisa**” no **IV Encontro de História da Educação do Centro-Oeste** realizado em novembro de 2017 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, na cidade Campo Grande, comecei a indagar-me sobre a qual criança nos referiríamos naquela mesa, naquele espaço, enfim naquele tempo de discussões e reflexões da pesquisa em educação. Falar de história da infância e da educação da criança da/na região em que vivemos (Mato Grosso do Sul) exige, sem dúvida, a inclusão da temática indígena, realidade que nos saltam aos olhos no interior do Estado, especialmente.

Participar das ações do congresso e nomeadamente da mesa com a qual estive atrelado fez-me rememorar momentos da vida no campo, quando era criança, dos processos de memória via registros iconográficos, a partir de fotografias da infância que contam e recontam-nos vivências infantis, bem

como das histórias das instituições escolares (escolas) em determinadas regiões do Brasil, questões estas que foram as temáticas centrais das falas proferidas por pesquisadoras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Ainda durante o evento, deparei-me com a seguinte indagação: estas infâncias são contadas por fatos, registros e memórias daqueles que, de alguma forma, sentiram-se tocados pelas temáticas e direcionaram olhares e esforços, via pesquisa em História da Educação, para desvelar realidades presentes em tempos distintos, mas, e em relação à criança indígena e ao viver a infância neste espaço/tempo, a quem interessa o assunto?

Nesta direção, o objeto nuclear de discussão deste texto tem suas raízes em um ensaio teórico acerca da fundamentação que rege a proposta de um projeto de extensão intitulado **“INFÂNCIA, INTERCULTURALIDADE E ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ATENDIMENTO À CRIANÇA INDÍGENA”** aprovado recentemente² pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – com financiamento da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE) em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC), submetido pelo Edital PROECE/FAPEC nº 8, de 2 de março de 2018, o qual sou coordenador.

JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA DE EXTENSÃO

Naviraí, cidade interiorana do sul de Mato Grosso do Sul (MS), cujo próprio nome carrega marcas da cultura do povo indígena, rio impregnado de arbustos roxos no idioma Guarani, este é o significado de seu nome que muitos segredos, histórias e saberes guardam por aqui. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo de 2010, a população chega a 46.424 mil habitantes, em 2017 a estimativa do órgão era que atingisse 53.188 pessoas, isso porque existe um movimento migratório na região, o que envolve também as famílias Kaiowá e Guarani

² EDITAL PROECE/FAPEC Nº 22, DE 20 DE ABRIL DE 2018.

existente em municípios próximos como, por exemplo, Dourados, Caarapó, Juti, Japorã, Eldorado, Iguatemi, entre outros. A busca por um espaço para se viver de forma a garantir direitos, decorrentes da luta do processo de territorialização, acaba contribuindo para a vinda do índio à cidade e, conseqüentemente, da sua urbanização.

No mapeamento inicial realizado em março do corrente ano, com vista à demanda social da inserção de crianças indígenas em creches e pré-escolas na sociedade naviraiense, contatou-se que, em 2018³, existem aproximadamente 50 crianças frequentando os Centros Integrados de Educação Infantil local, número que tende a aumentar nos próximos meses.

A experiência prática enquanto professor na licenciatura em Pedagogia com disciplinas ligadas à “Infância e Sociedade”, “Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil”, “Estágio Obrigatório em Educação Infantil”, bem como de “Metodologias do Ensino de Matemática para a Infância” leva-me a refletir sobre a complexidade de promover um atendimento à criança pequena que leve em consideração seu desenvolvimento pleno/integral, especificamente quando o assunto envolve processos de ensino/aprendizagem de conceitos proveniente de uma cultura hegemônica e de um pensamento colonial como a do Brasil, que teve sua continuidade por processos de colonialismo interno (GONZÁLEZ CASANOVA, 2006).

A título de contextualização da problemática emergente da necessidade deste projeto de extensão, cumpre salientar que, desde 2013, há aproximadamente 5 (cinco) anos, tive a possibilidade de conhecer mais detalhadamente o atendimento à infância na rede municipal de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir da articulação com turmas de estágios supervisionados. O cenário local revela uma particularidade que parece, ao que a prática letiva demonstra, ser um “descaso” com os indígenas que têm acesso as creches e pré-escolas, isso porque talvez falta-nos a compreensão das especificidades que este tipo de trabalho exige da figura do professor. Foi comum, em vários momentos de acompanhamento no estágio,

³ Dados fornecidos a partir de um levantamento junto as creches e pré-escolas locais com auxílio da Coordenação de Área da Educação Infantil da Gerência Municipal de Educação.

observar que a criança indígena ficava à mercê da sorte na classe da Educação Infantil, uma vez que ela pouco compreendia da linguagem oral, escrita e lógica matemática que lhes era apresentada pelas professoras.

O sentimento de frustração, por parte da criança, em determinados momentos do direcionamento das atividades era nítido, pois verificou-se uma incompreensão dos aspectos que definem a prática dialógica professora/criança e a interação criança-criança, tão importantes para a socialização infantil. Na condição de observante da situação vi-me frente a um contexto que pouco soube lidar, isso porque, como a maioria de nós, estive/estou preso a um pensamento educacional europeu, pelos moldes da colonização brasileira.

Ligado aos aspectos da cultura europeia que muito nos influencia na forma de conceber o ensino e a aprendizagem escolar, não consegui pensar/refletir naquelas oportunidades que tive quando acompanhava as alunas (futuras professoras) do curso de Pedagogia nas instituições. Cabe aqui uma pergunta: estávamos de fato cumprindo um princípio apenas burocrático à formação ou preocupados com atividades mais significativas a serem propostas com o grupo de crianças com as quais atuávamos? Esse questionamento acompanhou-me até agora. Daqui pretendo demarcar o ponto que vos falo. O lugar que marca o interesse da constituição deste objeto de intervenção, a inquietação que move o ser e fazer pela educação, esta, agora, mediada por outras práticas a partir de uma leitura experiencial que pretende superar o pensamento colonial ao qual o atendimento à infância vem se moldando ao longo das “histórias da Educação Infantil brasileira”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) destacam, na seção 9 de sumarização da publicação, um espaço para a proposta pedagógica às crianças indígenas. Neste documento de 40 laudas, ao se procurar pelo descritor “indígena”, encontra-se 2 passagens, sendo elas demarcadas, no primeiro destaque, na organização do espaço, tempo e materiais:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para

o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem (...) **A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas**, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2010, p. 22, **grifo meu**).

Na seção específica da proposta à criança indígena, coloca-se a segunda passagem, como forma de garantia à autonomia dos povos, os seguintes objetivos:

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (BRASIL, 2010, 23).

Como pudemos constatar-se, a formulação de postulados teóricos acerca da concepção de Educação Infantil, definição de seus objetivos, proposta pedagógica e avaliação parece se dar desvinculadas de um trabalho com a Interculturalidade e a valorização específica de determinados povos em sua essência, haja vista que dedica-se um espaço de apresentação estanque de uma proposta ao atendimento sem caracterizar esse aspecto no contexto geral de sua organização enquanto política pública de garantia de direito da criança de conviver com as diferenças no ambiente educacional. O que quero dizer é que não podemos, por uma visão ingênua, originária da pouca experiência com a Educação Escolar Indígena, colocar a filosofia que rege as práticas como sendo desvinculada dos contextos em que as instituições de Educação Infantil estão inseridas. Da forma como as diretrizes redigem os apontamentos parece, pela própria disposição do documento, que este atendimento deva-se ocorrer de forma descontextualizada por meio de um processo de aculturação, que necessita ser mediado e problematizado.

Dadas às reflexões anteriores e a realidade apresentada, cumpre salientar, com base em cursos e projetos ofertados anteriormente aos professores da rede municipal, que pouco se conhece das especificidades

indígena e da constituição de práticas que valorizam essa infância, razão pela qual esta proposta valida-se na tentativa de, a partir de ciclos formativos, implementar ações de Interculturalidade e Etnomatemática enquanto meio de reafirmação da identidade da criança indígena e de seu lugar na história da Educação Infantil sul-mato-grossense, especificamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O marco da colonização trouxe consigo resquícios de um pensamento ortodoxo impregnado de práticas culturais pautados em princípios religiosos e da educação moral-cívica (KUHLMANN JR. 2000). Nesta perspectiva, os cuidados e a educação da criança pequena, desde o Brasil colônia, esteve em pautado em duas vertentes que demarcaram historicamente o território das linhas de conhecimentos culturais dos quais crianças da classe elitizada participam e dos quais crianças da classe trabalhadora foram (e ainda são) excluídas, dentre as quais se encontra a criança indígena e, portanto, mais vulnerável. No caso dos povos indígenas, estes têm ainda mais vetores negativos: 1º) estranhamento/criação de uma imagem exótica; 2º) perda dos territórios, impactos do contato com o sistema social, tutela (retirada da autonomia) e; 3º) exclusão do projeto de nação.

A obra clássica do francês Philippe Ariès, publicada em 1978, *História Social da Criança e da Família*, foi demarcando por meio da iconografia que o conceito de criança e de infância evoluiu ao longo dos séculos. Releva ainda um descaso para com a infância dos pobres e oprimidos, dos povos menos favorecidos financeiramente, já que estes saem da cena da história da infância descrita pelo autor. Mas, o estudo do historiador trouxe-nos uma compreensão velada de que o viver a infância fora, por muito tempo, um direito negado ao sujeito criança, pois existiram extremos nos moldes de “tratar” desta fase da vida humana, oscilando entre momentos de tratamento destas como sendo um *bibelot* ou um “bichinho de estimação”, ora como adulto em miniatura e, portanto, suscetível aos abusos como os da negligência, do trabalho precoce e da exploração sexual (ARIÈS, 1978).

Reportar-nos aos escritos da historiografia social da família e da criança implica reconhecer a presença infantil como algo merecedor de destaque e atenção especial do adulto e que esta (a criança) se apresenta ainda recente nas discussões “de” e “sobre” a infância em nosso país, uma vez que agora passa a compreender a necessidade de cuidados e respeito para com o contexto social do qual se origina este ser.

A distinção entre cuidados para os pobres e educação para a burguesia foi se configurando no cenário educacional das primeiras instituições de atendimento à infância, ora de ordem de guarda e proteção, ora de princípios de uma educação para a submissão, conforme destaca Bujes (2001).

Se adentrarmos na trilha do direito à Educação Infantil, não é preciso ir muito longe para se perceber as duras lutas e entraves por uma política mais justa e igualitária, ainda uma utopia na sociedade contemporânea (ANDRADE, 2010).

Andrade (2010, p. 133) afirma que em detrimento dos interesses político-sociais, predominantes no início do século XX, a Educação Infantil passou a assistir às crianças por meio de uma “[...] concepção da educação assistencialista que, fundamentada na pedagogia da submissão, deveria disciplinar os pobres, preparando-os para a aceitação da exploração social e a ausência do Estado na gestão dos programas”.

Em síntese, o desenvolvimento das creches e jardins de infância esteve atrelado à vida urbana e aos costumes do homem “civilizado”. Tal dado revela uma preocupação exacerbada das práticas institucionalizadas de educar para a vida em sociedade, marcada uma ideologia do capital, na qual o conceito de humanidade e dos direitos é invisível tanto quanto o da criança indígena que passou a frequentar estes espaços.

Apesar do governo não amparar legalmente os indígenas em contexto urbano, presenciamos um crescimento populacional desse segmento nas cidades (...) No Mato Grosso do Sul, (...) o crescimento da migração indígenas do espaço rural para o urbano vem acontecendo com frequência devido à proximidade das aldeias para com a cidade. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2015, p. 122).

Eis aqui um momento para não dissociar a história das instituições de Educação Infantil da história social da família e da vida em sociedade, dentre as quais se destacam as comunidades indígenas tão imersas em um movimento urbano. Reitero que uma proposta de atendimento à criança necessita reconhecer e assegurar a vivência da identidade de seu público-alvo, o que direciona nossos olhares para o que estamos fazendo com esta categoria no período de sua infância. Para que a valorização dos povos indígenas saia do ideário social seria preciso que este fosse reconhecido em suas particularidades dentro da escola urbana e que lhes fosse garantido a efetivação de práticas educacionais interculturais que prezam por uma educação pautada na cooperação, aceitação e respeito às culturas e sujeitos deste cenário como forma de preservação da identidade cultural.

[...] a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilingüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão destes grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos (BRASIL, 1997, p. 10).

Passados mais uma década destes dizeres do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1997) em proposta do Poder Executivo, enviada ao Congresso Nacional, nas observações gerais acerca da especificidade da

Educação Escolar Indígena, observa-se ainda um descaso com esse público. Percebe-se que na atualidade estamos a lidar com questões de silenciamento para os enfrentamentos cotidianos que as mães, famílias e crianças indígenas perpassam para ter acesso e garantir sua permanência na creche e na pré-escola. Sem dúvida, isso nos faz pensar, minimamente, na necessária instrumentalização das práticas dos profissionais de atendimento à criança para que consigam articular saberes e fazes cotidianos das culturas destes povos que podem contribuir à uma aprendizagem significativa.

Neste cenário, levando em consideração a demanda existente de formação das profissionais da Educação Infantil que, historicamente, foram deixadas à margem de um trabalho intrinsecamente de cunho mais assistencial (KUHLMANN JR., 2000) pela crença de que para lidar com bebês e/ou crianças pequenas não era necessária uma prática fundamentada em princípios que integre cuidado e educação na constituição de experiências formativas baseadas em campos do saber científico, isso porque o mais importante, ao que as ‘histórias’ demarcam, era a guarda e proteção *infante*.

Estudos (LORENZATO, 2006; MONTEIRO, 2010; CIRÍACO, 2012) e prática em pesquisas “de” e “sobre” Educação Matemática na infância vêm demonstrando que trabalho com os conhecimentos lógico-matemáticos desde a mais tenra idade é desafiador, tanto para quem ensina (professor/a) quanto para quem aprende (criança), isso justamente pela visão que dissocia cuidado e educação por acreditar que quanto menor a criança menos ela aprenderá sobre a natureza matemática do mundo que a rodeia.

Trabalhar a Matemática neste espaço implica reconhecer que a criança é um sujeito singular histórico-social de direitos e que a infância faz parte de um movimento de práticas plurais decorrentes das práticas culturais. Ou seja, ter a oportunidade de aprender determinados campos do saber é pressuposto básico para a efetivação do artigo 29 da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996: **“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (grifo meu)**, razão pela qual este projeto

de extensão universitária se valida na perspectiva de assegurar, minimamente, processos de uma tentativa de instrumentalização do conhecimento especializado do professor que ensina/ensinará Matemática na Educação Infantil para que passe a conceber essa área como sendo uma oportunidade de recriação das experiências infantis em tarefas/atividades de cunho lúdico-exploratório com base nas práticas culturais dos sujeitos.

Para que as crianças possam construir os conhecimentos matemáticos atribuindo sentido a eles as situações que enfrentam precisam reunir uma série de condições. Entre elas, é necessário comportar uma finalidade do ponto de vista da criança e, ao mesmo tempo, uma finalidade didática (MONTEIRO, 2010, p. 03).

Existe uma cultura popular no contexto educacional de que na Educação Infantil, a criança aprende Matemática exercitando determinadas habilidades ou ainda ouvindo os/as professores/as (SMOLE, 2003). É comum observarmos professores/as preocupados em transmitir para as crianças, em particular as de cinco e seis anos, rudimentos de noções numéricas, como, por exemplo: reconhecimento dos algarismos, nome dos números, domínio da sequenciação numérica, bem como o nome de algumas figuras geométricas, tradicionalmente as mais conhecidas, como o triângulo, quadrado, círculo e retângulo.

Para Smole (2003) subjacente a esse tipo de trabalho existe uma concepção de que o conhecimento matemático ocorre fundamentalmente por meio de explicações claras e precisas que o professor faz às crianças. Ainda segundo a autora, presumir o trabalho com a Matemática dessa forma não é o mais indicado, pois “[...] a clareza de uma explicação pode ser aparente porque ela pode ser evidente para quem a constrói, mas não para quem apenas acompanha a exposição do raciocínio [...]” (SMOLE, 2003, p. 62). Quando se trata da criança indígena em instituições urbanas (não indígenas) temos mais um fator complicador/dificultador: o distanciamento cultural.

Nesse caso, para que a criança entenda, é preciso criar situações didáticas em que ela possa se envolver, discutir, brincar, analisar, explorando o pensamento matemático, e isto exige do/a professor/a uma prática

diferenciada, com esquemas que priorizem recursos metodológicos que vão além da explanação no quadro negro, comandos de linguagem oral/escrita e a aplicação de exercícios de fixação dos conteúdos.

Uma proposta de trabalho com a Matemática na infância deve encorajar a exploração de um amplo conjunto de ideias matemáticas que envolvem: números, medidas, geometria, noções de estatística, de tal forma que faça com que as crianças desenvolvam o prazer pelo descobrimento, a curiosidade a cerca dos conceitos explorados com ela. Com essa intenção, é preciso reconhecer que a criança precisa de um tempo considerável para desenvolver os conceitos e ideias matemáticas trabalhados com ela, assim como “[...] para acompanhar encadeamentos lógicos de raciocínio e comunicar-se matematicamente [...]” (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 10).

Esse pressuposto revela que nas aulas de Matemática na Educação Infantil, o contato constante, bem como o planejamento de situações didáticas que envolvam as noções matemáticas precisa levar em consideração diferentes contextos ao longo do ano, abordando acontecimentos cotidianos que possam ser explorados matematicamente com base na vivência de sua cultura.

Compreende-se assim que a educação da criança pequena é um espaço de lutas e, como tal, precisamos superar a visão assistencialista do atendimento que historicamente foi se configurando. Romper com essa perspectiva implica reconhecer que para além do cuidar, educar é uma ação urgente. Cuidar e educar são práticas indissociáveis. Quem cuida educa e quem educa cuida.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 24) o cuidar “[...] significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”. Já o educar engloba todas essas questões por meio da brincadeira como atividade principal, com isso a hora do banho, por exemplo, torna-se também um momento essencial para se educar, nesse instante o professor interage com a criança por meio da mediação verbal em gestos e palavras as partes do corpo humano ganham significado para o bebê, além é claro das

questões de higiene, enfim, a todo o momento a criança pode estar aprendendo (CIRÍACO; ZENERATI, 2015).

À Educação Matemática associar esse binômio com as práticas pressupõe conhecer, com base no compartilhamento do fazer dos/as professores/as, como temos compreendido o que é ensinar e aprender noções de natureza matemática desde bebê no cenário da inclusão da cultura indígena nas práticas pedagógicas, em cumprimento inclusive à Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática (GRUPIONI, S/D, p. 131).

No tocante à infância indígena, compreender as entrelinhas das leis, programas, atividades e ações existentes se apresentam como sendo elemento-chaves para a adoção de uma perspectiva de atuação do profissional que atenda os direitos fundamentais da criança (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Além disso, será esta uma das possibilidades para a promoção de uma igualdade étnica dos sujeitos e de princípios dos Direitos Humanos que, para Candau (2012, p. 239), “[...] tem uma longa trajetória histórica e está intimamente relacionado com as lutas sociais”. Ao que destacamos: é por meio da educação que poderemos, adiante, combater a discriminação perceptível aos grupos vulneráveis como, por exemplo, os indígenas.

Candau (2012), ao desenvolver uma discussão sobre a construção de um mapa conceitual da educação intercultural, descreve que o leque destas práticas, desde a primeira infância, pode ser o ponto de partida para que o ser humano torne-se de fato humano. A realidade educacional parece silenciar, na tentativa de invisibilizar os sujeitos índios, razão pela qual parece ser uma situação natural não se atentar para essa problemática.

Existem muitos estereótipos ainda vigentes nas práticas pedagógicas das instituições que insistem em ações dissociadas da realidade contemporânea ao, por exemplo, trabalhar a temática indígena com a criança como sendo apenas uma mera data comemorativa de um calendário que impregna as ações dos/as professores/as em, simplesmente, “fantasiar” a criança da figura icônica do índio da aldeia, com uma visão totalmente deturpada do mundo real em que essa uma parcela significativa da população vive e ocupam espaços sociais para além das terras indígenas, reforçadas na Educação Infantil. A abordagem deste assunto numa visão intercultural busca ultrapassar este modelo ao romper com a naturalização.

A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. Trata-se de questionar esta realidade. Também é fundamental desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos (CANDAU, 2012, p. 246).

A Interculturalidade encontra na Educação Infantil um caminho a ser explorado na medida em que este campo teórico do conhecimento busca discutir e/ou fazer uma análise do ponto de vista da interação entre os sujeitos, neste caso da interação entre professora/criança e criança/criança a partir da mediação das práticas culturais instituídas como sendo hegemônicas e, portanto, fundamentais à aprendizagem na infância. Tal como a Antropologia e a Sociologia, o Interculturalismo também se dedica ao estudo da cultura de povos, demarcado neste projeto como a cultura da infância indígena e de que modo ela pode auxiliar professores/as e futuros/as profissionais da educação para a organização de um ensino de Matemática mais pacífico e, portanto, passível à aquisição dos bens acumulados ao longo da história da humanidade nesta ciência.

Ao se analisar o contexto sócio histórico da educação da criança pequena, podemos inferir que as práticas escolares e as experiências das quais as crianças participam não se dão fora de sua cultura e do como as orientações de natureza e ordem matemática se apresentam perante as

demandas cotidianas. Esse seria então o caminho para uma promoção da igualdade étnica nas instituições de Educação Infantil: articular os conhecimentos escolares com as experiências infantis, neste caso as práticas culturais indígenas para que possamos avançar no sentido da comunicação intercultural uma vez que, para o pesquisador americano Milton Bennett, esta se constitui processo de evolução da Teoria da Comunicação para um contexto global. Ou seja, a comunicação intercultural defende que as pessoas precisam primeiro entender a si, aprender a dar significado às suas próprias formas de comunicação, para só então poder criar significados que façam sentido para todos os outros (BENNETT, 1998).

Desse modo, ao ingressar nas instituições infantis seria preciso buscarmos práticas que possibilitassem dar voz à criança indígena e que esta possa viver e compreender, inicialmente, sua cultura, para que dê significado ao que se faz a partir da compreensão de seu modo de produção de vida e, posteriormente, implementar práticas de conexões com os campos do saber. Temos aqui, especificamente no campo da Educação Matemática, a Etnomatemática.

Ubiratan D’Ambrósio, educador matemático brasileiro, considerado “pai” da Etnomatemática, apresentou na Austrália, em agosto de 1984, junto aos pares a teorização de uma linha de investigação no V Congresso Internacional de Educação Matemática que, embora muito tímida naquele instante, se concretizaria mais tarde no Programa Etnomatemática, caracterizado pela mobilização de processos para à compreensão do saber/fazer matemático acumulado ao longo da história pela humanidade, que contextualiza-se em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações (D’AMBRÓSIO, 2002).

Para o autor, este programa surge “[...] da análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais e foi ampliada para analisar diversas formas de conhecimento, não apenas as teorias e práticas matemáticas”. Portanto, trata-se de uma área que pretende estudar a cultura do homem e sua evolução em amplo sentido, “[...] a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas” (D’ AMBRÓSIO, 2005, p. 102).

Nesta perspectiva, compreender a cultura indígena e a forma como esta adota conhecimentos matemáticos desde a infância apresenta-se relevante para uma prática pedagógica que se quer ou intitula-se intercultural e inclusiva.

Uma cultura é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias, e ações e pelos comportamentos cotidianos. Tudo isso se apóia em processos de comunicação, de representações, de classificação, de comparação, de quantificação, de contagem, de medição, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e se transformam ao longo do tempo. Eles sempre revelam as influências do meio e se organizam com uma lógica interna, se codificam e se formalizam. Assim nasce o conhecimento (AMBRÓSIO, 2005, p. 101-102).

É compreendendo o papel político e ético do professor que acreditamos numa concepção de formação centrada nas relações da interação entre os protagonistas da inclusão da criança indígena nas instituições que se defende, neste projeto, a importância de uma abordagem dos estudos culturais, uma vez que estes podem contribuir, do ponto de vista da organização das práticas, para um processo de valorização e compreensão de que outras culturas e que estes povos produzem conhecimentos e saberes que precisam ser reconhecidos como ponto de partida para o ensino. Isso, sem dúvida, é relevante para o ensino de Matemática na Educação Infantil a partir de uma ampla relação com as atividades cotidianas que envolvam a ordenação, contagem, agrupamentos, grandezas, medidas e de orientações espaciais ligadas à localização e ao pensamento geométrico. Ao valorizar os grupos sociais, o currículo etnomatemático poderá avançar no sentido de instituir ambientes de aprendizagens às crianças indígenas para além do olhar para si, incluindo-se com o outro (LEITE, 2014), o exigirá um novo papel do professor que, para D'Ambrósio (1991), implica uma dinâmica para o comportamento interativo.

Autores como Barton (2002), consideram ainda que a argumentação política da Etnomatemática contribui para minimizar os entraves decorrentes da luta contra o racismo, colonialismo, imperialismo e marginalização de

povos, sociedades e culturas. Nesta direção, a partir da implementação dos ciclos formativos com professores/as de Educação Infantil da rede municipal de Naviraí, pretende-se ampliar o repertório teórico e metodológico de suas práticas com leituras e reflexões que suscitem o pensar e problematizar destas questões para que possam instituir o respeito mútuo na tentativa de reduzir discriminações entre as culturas.

Para tanto, torna-se fundamental aproximarmos, durante o curso de extensão, de leituras de Lipka (1994), Powell e Frankenstein (1997), D' Ambrósio (2005), Ferreira (2005), Nascimento e Vinha (2007), Gutierrez e Urquiza (2013), entre outros que poderão auxiliar na instrumentalização em níveis de percepção de que a produção do conhecimento de determinadas comunidades pode auxiliar professores/as e profissionais da educação na construção de um currículo mais humanizador em que a Etnomatemática ganha força para sua inclusão desde a Educação Infantil.

DOS OBJETIVOS DA PROPOSTA

Objetivo geral: Promover ações de intervenção, junto à rede municipal de Educação Infantil de Naviraí, na perspectiva de uma formação continuada que visa contribuir com as necessidades do atendimento à criança indígena inserida nos espaços das instituições com base em práticas curriculares que visem a Interculturalidade em um diálogo com a Etnomatemática na infância.

Objetivos específicos:

- Constituir um grupo de trabalho colaborativo na perspectiva da reflexão-ação-reflexão para a organização das práticas docentes no âmbito da Etnomatemática por meio da Interculturalidade;
- Promover interação entre acadêmicos da licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia da UFMS – *Campus* Naviraí – com professores em exercício profissional na Educação Infantil com vistas ao atendimento à criança indígena;

- Instituir práticas coletivas de estudos de referenciais teórico-metodológicos para ampliação do repertório didático-pedagógico em relação às práticas da pluralidade cultural;
- Realização de ações de planejamento coletivo para intervenções didáticas nas turmas na creche e na pré-escola;
- Intervir na realidade das instituições de Educação Infantil na tentativa de articular cuidado e educação como práticas indissociáveis com base na abordagem de noções de natureza matemática incluindo a criança indígena como protagonista de sua aprendizagem.

METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

A presente ação será desenvolvida nas dependências da UFMS, Câmpus de Naviraí/MS tendo uma periodicidade quinzenal inicialmente aos sábados. Para tal, utilizaremos⁴ o espaço das salas de aulas e, quando necessário, do anfiteatro da instituição. Será realizada uma interação/parceria com a Gerência Municipal de Educação (GEMED) que auxiliará no processo de divulgação ao público-alvo, bem como no que for necessário para assegurar a participação dos professores de Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas que atendem o percentual de crianças mencionadas na justificativa: 50.

Além disso, o convite será feito aos acadêmicos dos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia na tentativa de uma interlocução dos saberes específicos de cada área do conhecimento.

A dinâmica das reuniões ocorrerá de forma dialógica, o que permite a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, bem como apresentará textos teóricos e práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Infantil e dos estudos interculturais em relação ao trabalho com a Etnomatemática, tendo como intuito oportunizar o acesso às

⁴ A partir deste momento adota-se a escrita na terceira pessoa do plural “nós”, por compreender que uma proposta de trabalho, na prática, não se faz sozinho, torna-se um processo coletivo que tem na metodologia da ação os primeiros esboços de seu delineamento colaborativo.

possibilidades metodológicas de trabalho com os conteúdos matemáticos na filosofia da formação proposta.

Adota-se uma proposta de intervenção com vista à construção de uma metodologia de trabalho pedagógico diferenciado no sentido de garantir a participação mais assídua da criança indígena nas atividades que ocorrem na rotina diária das instituições escolares destinadas ao atendimento de 0 a 5 anos atendidas na região. Para este fim, torna-se importante considerar que tomaremos com base a realidade educacional, observada no cenário natural do ambiente, na tentativa de auxiliar profissionais da Educação Infantil no atendimento destinado ao público-alvo.

A tríade que rege os pressupostos deste projeto (reflexão-ação-reflexão) encontra respaldo na necessária formação para a promoção dos direitos essenciais da criança indígena. Fundamentaremos/fomentaremos estudos de um referencial teórico pautado em autores como Smole (2003), Lorenzato (2006), Lopes (2003), Araújo (2010), Arce (2007/2001), Kamii (1990), entre outros para pensarmos em um programa de currículo matemático que envolva a Etnomatemática na Educação Infantil com vistas ao atendimento da criança pelos professores e futuros professores. Outros autores e reflexões teóricas de cunhos curriculares, da compreensão da questão indígena e outras práticas interdisciplinares poderão compor o cenário formativo, uma vez que, estamos a trabalhar com dois cursos de licenciatura ao pensar o trabalho com bebês e com a criança pequena.

Com a aprovação do projeto far-se-á a consolidação de outras instituições parceiras na tentativa de unir esforços para a efetivação e impacto de suas ações como, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), Setor de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul, Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI) no MS e Fundação Nacional do Índio (FUNAI/MS), setores estes já informados desta intenção, mas que, devido a prazos burocráticos, não foi possível apresentar cartas de anuência quando do momento da submissão.

Para o desenrolar do processo, algumas etapas serão relevantes:

1ª) Consolidação das parcerias mencionadas;

2ª) Levantamento das dúvidas do público sobre o que e como ensinar Matemática na Educação Infantil numa perspectiva intercultural: Esta etapa é importante para que o curso se valide e consiga ir de encontro das necessidades formativas dos participantes e, partir daí, possa atingir as expectativas e um maior envolvimento e todos nas discussões propostas;

3ª) Início do estudo e reflexões dos conteúdos matemáticos pertinentes a Educação Infantil, questões da interculturalidade e da infância sob a luz da teoria adotada: Aqui iniciaremos discussões mais específicas com autores renomados que abordam os conteúdos, metodologias e práticas de ensino de Matemática na perspectiva da abordagem Etnomatemática em creches e pré-escolas. Esta etapa é importante para que os participantes possam ter acesso ao conhecimento teórico/prático que se constitui em instrumental básico para uma prática promotora da valorização da cultura indígena e do ensino dos conceitos matemáticos de forma mais significativa e, para isso, contaremos com professores/pesquisadores do campo da Antropologia, Etnologia Indígena, Educação Matemática, Educação Escolar Indígena, Etnomatemática e da Interculturalidade (previstos para proferirem palestras e oficinas) e profissionais indígenas que atuam diretamente com as crianças no locus em que vivem (aldeias). Cabe acrescentar que o objetivo desta etapa é ampliar o repertório pedagógico com indicações dos autores envolvendo noções de números, geometria, medidas, tratamento da informação, entre outras questões de ordem prática da demanda social atendida;

4ª) Elaboração de atividades práticas e confecção de materiais pedagógicos para a intervenção com as crianças: Neste momento, após as indicações teóricas do assunto, os participantes serão convidados a elaborarem propostas de situações didáticas para o ensino de Matemática por áreas específicas, por exemplo, serão divididos em grupos os assuntos que estudamos na etapa anterior para elaboração e confecção de materiais pedagógicos com vista à adoção destes no campo da Educação Infantil. Ao final, daremos início na quarta etapa;

5ª) Discussão das possibilidades e validação das atividades a serem propostas em sala de aula: neste momento, com os materiais e situações devidamente planejados (a luz de uma teoria), abriremos para discussão no grupo sobre quais as reais possibilidades de trabalho com as situações elaboradas e, após esses momentos, selecionaremos as situações que serão propostas nas turmas de creches e pré-escolas do município de Naviraí/MS;

6ª) Indo à campo: algumas das situações elaboradas serão desenvolvidas nas instituições pelos professores que atuam diretamente na Educação Infantil e os acadêmicos do curso de Ciências Sociais e Pedagogia terão a oportunidade de participar destas práticas ampliando seu modo de ver a problemática emergente desta extensão;

7ª) Apresentando os resultados: após o procedimento de inserção das situações elaboradas e propostas pelos participantes, discutiremos em grupo como foi este momento, avaliando limites e perspectivas de uma abordagem intercultural e Etnomatemática. Enfim, apresentaremos os resultados obtidos com a experiência. Este momento servirá para uma ampla reflexão das atividades elaboradas pelo grupo, o que permite aprimorar cada vez mais o saber pedagógico e ainda servirá de indicativos para revisões deste curso de extensão caso seja ofertado em outras versões, dando sequência a esta primeira proposta apresentada e cursada pelos sujeitos envolvidos. Por fim, como forma de registro esta “história” de formação, será entregue um registro reflexivo a partir de portfólios.

Sintetizando, na metodologia do curso, teremos momentos de: a) constituição de ciclos formativos para estudos de referenciais teóricos acerca da temática da Educação Escolar Indígena, Etnomatemática (perspectivas curriculares) e dos modos de viver a infância neste contexto; b) planejamento e implementação de situações didáticas que se poderão apresentar elementos bases para práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade e da inclusão da criança indígena nas atividades realizadas por seus professores/as; e c) avaliação de desenvolvimento das propostas por meio de recursos a serem adotados pelos cursistas (a intenção que possamos trabalhar

com narrativas sobre as temáticas abordadas/exploradas na sala de aula de sala de aula com as crianças).

Em suma, o trabalho que se pretende adotar para o desenvolvimento deste projeto de extensão: o multiculturalismo (aberto e interativo), que “[...] acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAUI, 2012, p. 243).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS ESPERADOS

Estima-se, com o desenvolvimento desta ação, que professores e futuros professores empenhados na construção coletiva de práticas interculturais, especificamente articuladas com a Etnomatemática na infância, possam compreender de forma mais abrangente como organizar o trabalho pedagógico na perspectiva de atender as especificidades dos modos de ser e viver a infância indígena na escola urbana sem descaracterizar a sua identidade cultural e os seus modos de produção de vida. Para tanto, por meio das atividades de gerenciamento dos ciclos formativos a serem propostos, pretende-se romper com a visão colonial da Educação Infantil e do atendimento à criança pequena ao se incluir o respeito às diferenças e o reconhecimento sobre questões legais, estruturais e pedagógicas da Educação Escolar Indígena.

Para além dos pressupostos práticos da organização institucional, ainda vislumbra-se contribuir com uma formação do pensamento filosófico do público-alvo da proposta para romper com o assistencialismo pautado em uma educação compensatória ainda vigente no âmago da constituição do ser professor de bebês e/ou da criança pequena.

A interlocução com diferentes áreas do saber científico, característica possível a partir do trabalho colaborativo e interdisciplinar entre a licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia, poder-se-á ainda constituir fundamentos teórico-metodológicos para a construção de um futuro currículo de formação de professores articulado com ações de ensino, pesquisa e extensão

universitária, uma vez que, por meio deste projeto, estaremos perpassando processos da transversalidade dos Direitos Humanos e medidas de equiparação de direitos sociais de uma parcela significativa que teve, ao longo da história, direitos negados por uma pretensa ideia de ser como o outro e de não se reconhecer como detentor também de um saber (Etnomatemática).

Com isso, ao final do curso, os acadêmicos da UFMS poderão observar que aqui trouxemos para o diálogo discussões de disciplinas pertencentes aos componentes curriculares das duas licenciaturas ofertadas no CPNV a partir da abordagem do Currículo, Cultura, Antropologia, Etnologia, Relações Étnico-Raciais, Respeito às Diferenças e as conexões destes com o ensino, objeto de análise ao futuro professor de Educação Básica.

A experiência decorrente da participação neste projeto ainda poderá render problematizações da realidade observada e vivenciada em trabalhos de conclusão de curso (TCC's) orientados pelos professores das duas licenciaturas envolvidas, como também de pesquisas institucionais, de mestrado e/ou doutorado, que podem vir a se delinear tendo este curso como objeto inicial do trabalho ao tatear um campo do conhecimento científico-escolar ainda pouco explorado em nosso Estado e região: a Educação Infantil e a Infância de crianças indígenas.

Referências

ANDRADE, L.B.P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>>, Acesso em: 22, dez. 2017.

ARAÚJO, E. S. Matemática e infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. *Zetetiké – FE – Unicamp* – v. 18, n. 33 – jan/jun – 2010.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP. Editora: Alínea, 2007.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BARTON, B. *Ethnomathematics and Indigenous People's Education*. In: CD ROM do II CIEM, 2002.

BENNETT, M. J. Intercultural communication: A current perspective. In: BENNETT, M. J. (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 1998. pp. 01-20. Disponível em: < http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf>, Acesso em: 09 mar. 2018.

BRASIL, *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/navirai/panorama>, Acesso em: 13, marc. 2018.

BRASIL, *Lei 11.645 – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Disponível: <https://educacaoindigenaecidadania.wordpress.com/%E2%99%A6%E2%99%A6%E2%99%A6textos-dh%E2%99%A6%E2%99%A6%E2%99%A6/lei-11-465-%E2%80%9Chistoria-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena%E2%80%9D/>, Acesso: 15, jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>, Acesso em: 09, fev. 2018.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação*. 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee1.pdf>>, Acesso em: 20, fev. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. De Educação Básica, São Paulo: Federação dos Professores do Estado de São Paulo, 1996.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1904>>, Acesso em: 15, jan. 2018.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>, Acesso em: 12, mar. 2018.

CIRÍACO, K. T. *Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental*. 2012. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdades de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. Disponível em: < <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2012/klinger.pdf>>, Acesso em; 09, mar. 2012.

CIRÍACO, K. T.; ZENERATI, F. R. Professoras da Educação Infantil e os princípios do cuidar/educar na prática docente. *Revista Formação Docente*. v. 7, n. 2 (2015). Disponível em: < <http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/791/703>>, Acesso em: 13, dez. 2017.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*. Elo entre as tradições e a modernidade. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>>, Acesso em: 02, fev. 2018.

FERREIRA, R. *Educação escolar indígena e Etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna*. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/teses/EducaoEscolarIndigenaeEtnomatemtica.pdf>, Acesso em: 03, fev. 2018.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. El colonialismo interno. In: *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, 2006. Disponível em: < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130909101259/colonia.pdf>>, Acesso em: 03, fev. 2018.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: GRUPIONI, L. D. B.; SECCHI, D.; GUARANI, V. *Legislação Escolar Indígena (painel 5)*. S/D. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>, Acesso em: 9. Fev. 2018.

GUTIERREZ, J. P.; URQUIZA, A. H. A. Processos de escolarização de crianças e adolescentes Kaiowá e Guarani em situação de acampamento na aldeia Laranjeira Nãnderu: perspectiva dos Estudos Culturais. *Textura*. Canoas n.27 p.33-51 jan./abr. 2013. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/949/729>>, Acesso em: 13, mar. 2018.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 5 anos*. tradução: Regina A. de Assis – 11ª. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1990.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>, Acesso em: 30, jan. 2018.

LEITE, K. G. *Nós mesmos e os outros: Etnomatemática e Interculturalidade na escola indígena Paiter*. 2014. 409 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. UFMT/UFPA/UEA. Disponível em: <[mhttp://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/41cadca38a3966fc32d26eda1198a69c.pdf](http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/41cadca38a3966fc32d26eda1198a69c.pdf)>, Acesso em 20, dez. 2018.

LIPKA, J. *Connecting Yup'ik elders' knowledge to School Mathematics*. In: CD ROM do II CIEM, 2002.

LOPES, C. A. E. *Matemática em projetos: uma possibilidade*. Campinas, SP: Graf. FE / UNICAMP; CEMPEM, 2003.

LOPES, C. A. E. *O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. In: *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte*, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-cconhecimento-priscila-monteiro/file>>, Acesso em: 2, mar. 2018.

NASCIMENTO, A. C.; VIERIRA, C. M. N. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. *Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer*, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015. ISSN 2176-4174. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/viewFile/26141/18771>>, Acesso em: 13, mar. 2018.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação. In: *Anais da Associação Nacional de Política e da Administração da Educação – ANPAE*, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf>, Acesso em: 12, mar. 2018.

POWELL, A.B.; FRANKENSTEIN, M. (Eds). *Ethnomathematics: challenging eurocentrism in Mathematics Education* Albany, NY: State University of New York Press, 1997.

SMOLE, K. C. S. *A Matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: RS. Artmed, 2003.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Matemática de 0 a 6: brincadeiras Infantis nas aulas de Matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.