

**Formação de professores indígenas: direcionamentos e desdobramentos**

*Training of indigenous teachers: directions and developments*

Mara Rykelma da Costa Silva

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)**

Rio Branco/AC – Brasil

Maria Clara Silva-Forsberg

**Universidade do Estado do Amazonas (UEA)**

Manaus/AM - Brasil

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

**Universidade de Cuiabá (UNIC)**

Cuiabá/MT - Brasil

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar pesquisas brasileiras vinculadas a programas de Pós-Graduação que se dedicaram a investigar a formação de professores indígenas, a fim de identificar os principais direcionamentos e desdobramentos desses estudos, assim como possíveis lacunas investigativas relativas ao ensino de matemática. Para tal, foi realizada uma revisão da literatura acerca dos principais objetivos e resultados que pesem pesquisas de doutoramento assentadas no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no período de 2012 a 2021. Para compor as análises, selecionou-se 46 pesquisas das quais, 12 compuseram o corpus deste artigo, cujas discussões consideraram o ano de defesa das teses, o tipo de formação investigada, os objetivos, bem como os resultados apontados. Conclui-se que os estudos que envolvem a formação de professores indígenas, em suas múltiplas abordagens, apresentam uma relação direta com a promoção da Educação Escolar Indígena no Brasil numa perspectiva de promoção de uma educação escolar de fato diversificada, intercultural e bilíngue.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Processos formativos de indígenas; Valorização cultural.

**Abstract**

This article aims to analyze Brazilian researches linked to Post-Graduation programs that have been dedicated to investigate the formation of indigenous teachers, in order to identify the main directions and unfoldings of these studies, as well as possible investigative gaps concerning the teaching of mathematics. To this end, a literature review was carried out about the main objectives and results that weighed on doctoral research settled in the collection of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations in the period from 2012 to 2021. To compose the analysis, 46 surveys were selected, of which, 12 composed the corpus of this article, whose discussions considered the year of defense of the theses, the type of training investigated, the objectives, as well as the results pointed out. It is concluded that the studies that involve the training of indigenous teachers, in its multiple approaches, present a direct relationship with the promotion of Indigenous School Education in Brazil in the perspective of promoting a truly diversified, intercultural, and bilingual school education.

**Keywords:** Interculturality; Indigenous formative processes; Cultural valorization.

## **Introdução**

Falar sobre a formação de professores indígenas requer pensar sobre os fundamentos que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil, modelo educacional específico e diferenciado que encontra aporte em legislações como a Constituição Federal de 1988, que prevê, em seu Art. 210, o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais de povos indígenas, bem como defende o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem. A promulgação da Carta Magna constituiu-se um marco legal no Brasil, pois a partir dela, uma série de outros documentos passa a ser pensada de modo a considerar a promoção e a garantia de direitos básicos voltados para populações indígenas, como o direito à educação.

No campo específico da educação escolar indígena, destacam-se as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que vem ratificar, em seu Art. 32, os direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e ainda prevê, no Art. 78, o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, de forma a atender os objetivos como a recuperação de memórias históricas, a reafirmação de identidades étnicas, a valorização de línguas e ciências e o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

A recuperação de memórias históricas dos povos, reafirmação de identidades étnicas e a valorização de línguas e da própria cultura são apenas algumas das especificidades que o modelo de ensino supracitado vai incorporando pouco a pouco. Logo, é de se imaginar que profissionais estariam aptos a desempenhar tais papéis no seio de comunidades indígenas e que professor deve estar à frente dessa escola diferenciada?

Nesta perspectiva, observa-se uma demanda bastante específica em que a qualidade sociocultural da educação escolar de indígenas requer a atuação de profissionais especializados e pertencentes às respectivas comunidades, necessidade que reflete diretamente na formação de professores para atender a tais demandas.

Formação profissional que compete financeiramente à União, segundo o Art. 79 da Constituição Federal de 1988 e o técnico-pedagogicamente as unidades federativas, segundo o Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, e a Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril do mesmo ano, que inclusive, em seu Art. 7 aponta que os profissionais responsáveis pela educação escolar de indígenas, em todos os níveis, devem ser capacitados para atuar junto

às populações étnicas e culturalmente diferenciadas, sendo garantido, preferencialmente, o acesso do professor indígena aos programas permanentes de formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), de 1999, vem reconhecer que, para a Educação Escolar Indígena ser realmente específica, diferenciada e adequada às particularidades culturais de cada comunidade étnica, é necessário que os profissionais que atuem nessas escolas pertençam às próprias sociedades envolvidas no processo escolar.

Emerge, nesse contexto, a necessidade de professores que são indígenas, professores que são autores e condutores de diretrizes específicas de um novo modelo educacional, de uma nova escola e de uma escola com especificidades, bilíngue, com currículos e programas próprios de ensino e que se estabeleça como um espaço de afirmação de identidade e resgate cultural, ao qual a figura do professor transite entre diversos cenários, ora como interlocutor de interesses de suas comunidades com a sociedade nacional, ora como mediador de saberes interculturais.

Vale ressaltar que a demanda educacional escolar indígena, segundo pressupostos teóricos e legislações, parece ser melhor atendida através da atuação de professores também indígenas. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) pontuam que, no cenário indigenista nacional, a implementação de escolas indígenas de qualidade sociocultural demanda professores indígenas de suas respectivas comunidades, considerando que, esses profissionais estão inseridos num cenário político-pedagógico constituindo-se como um dos principais interlocutores na mediação do diálogo intercultural.

Quanto à formação de indígenas para atuarem como professores em suas comunidades, autores como Grupioni enfatizam que se estabeleceu um consenso “que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas comunidades” (GRUPIONI, 2006, p. 51). Nesse enredo, torna-se evidente o desafio do poder público em atender demandas formativas tão específicas, que venham a contribuir com a consolidação de uma Educação Escolar Indígena específica e pautada pelos princípios da diferença e da interculturalidade.

Apesar dos desafios, a demanda formativa de professores indígenas vem ocorrendo em todo território nacional, seja ela promovida de forma isolada ou por meio de acordos e convênios, seja por reivindicação própria, geridas ou não por entidades governamentais ou

não governamentais, e requer atenção de estudos que a considerem como objeto de pesquisa.

Para Maher (2006, p. 23), “a percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70”, quando são implantados os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas por organizações não governamentais.

Nesta seara, emerge este artigo que tem como objetivo analisar pesquisas brasileiras que se dedicaram a investigar a formação de professores indígenas, inicial, contínua ou continuada, a fim de identificar os principais direcionamentos e desdobramentos desses estudos, assim como possíveis lacunas investigativas relativas ao ensino de matemática nesses processos formativos.

### **Caminhos metodológicos**

Ao longo dos anos, a formação de professores tem se mostrado alvo de interesse de pesquisadores no Brasil. Uma busca ao banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com uso do parâmetro “formação de professores”, revela 13.831 pesquisas voltadas para a temática. Na tentativa de direcionar a pesquisa para o campo da formação de professores indígenas, o parâmetro “indígenas” também foi assumido na busca, tendo apontado 176 trabalhos, ou seja, apenas pouco mais de 1,27% dos estudos versam, ou pelo menos tangenciam, a temática.

Considerando a relevância do tema, este artigo vem propor uma revisão da literatura tomando como base, pesquisas desenvolvidas no Brasil no período de 2012 a 2021 que tratem sobre a formação de professores indígenas. Assumindo princípios de Prodanov e Freitas (2013, p. 78), um trabalho investigativo de revisão de literatura, permite ao pesquisador identificar, em publicações sobre a temática “que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura” sobre determinado campo de estudos.

Nesse intuito, o estudo considerou as pesquisas de doutoramento disponíveis no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, banco que hoje apresenta, em seu acervo, mais de 937.000 documentos, dentre eles, aproximadamente 204.000 teses de doutorado, das quais, 62 apresentam os descritores utilizados como critérios de busca neste artigo: “formação de professores” e “indígenas”.

Como marco temporal, optou-se por considerar teses defendidas nos últimos dez anos, considerando que o debate sobre a formação de professores indígenas e a oferta de

cursos de formação de professores destinados a indígenas ampliaram nos últimos anos. Além disso, a quantidade de produções se mostrou mais expressiva a partir de tal período.

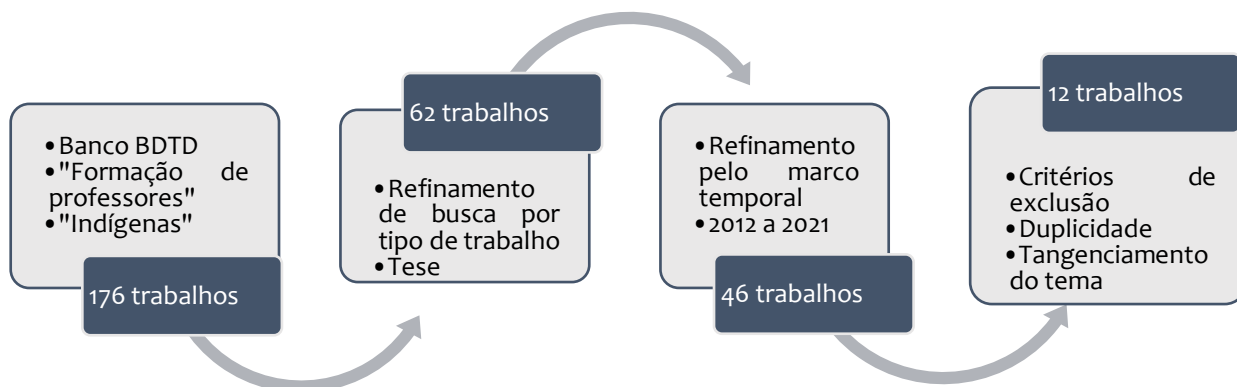
Como critérios de inclusão dos trabalhos nesta pesquisa, foram selecionadas teses que tratassem diretamente sobre a formação de professores indígenas no Brasil, tanto na etapa inicial, quanto na contínua, ou mesmo na continuada. Como critérios de exclusões intencionais, adotou-se como princípios a não investigação direta sobre processos formativos de professores indígenas e a duplicidade de trabalhos, tendo este último critério, reduzido o universo de 46 teses, para um total de 42 estudos.

Na seleção final, foram considerados elementos como o título, informações dos resumos, da introdução e, em alguns casos, parte dos resultados dessas 42 pesquisas, na intenção de identificar nessas seções, trabalhos que tratam especificamente a formação de professores indígenas e ainda, qual ou quais tem sido o(s) interesse(s) de pesquisadores ao investigarem a formação de professores indígenas no Brasil? Quais os processos formativos enfatizados nos estudos? Quais as áreas de concentração dessas pesquisas? Quais os principais resultados apontados pelos pesquisadores? Essas pesquisas dedicaram-se a investigar temáticas relacionadas ao ensino de matemática nesses processos formativos? Além de aspectos gerais, como ano de defesa dos estudos ou local de desenvolvimento das pesquisas.

A síntese da seleção dos trabalhos pode ser visualizada no fluxograma da Figura 1, cuja análise dos 42 estudos permitiu identificar que 29 dessas pesquisas, apesar da relevância, não tratavam especificamente sobre a formação de professores indígenas, muitas delas tomando o professor, indígena ou não-indígena, como colaboradores dos estudos, contudo voltando-se para temáticas mais amplas como educação para a diversidade, políticas de cotas raciais no país ou estudos sobre grupos minoritários, portanto, excluídos desta discussão, o que resultou num total de 12 de teses para a composição das análises deste artigo.

Vale destacar que, do universo de 46 trabalhos selecionados previamente, apenas 4 deles abordaram de alguma forma questões relacionadas à área de Matemática, sendo que dois deles discorrem sobre Educação Matemática e os outros dois sobre Etnomatemática, todavia, apenas dois desses quatro estudos relacionavam-se ainda com a formação de professores indígenas e, dessa forma, constituíram-se objetos de análises deste artigo.

Figura 1 – Fluxograma da seleção e refinamento das pesquisas



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A partir da leitura, foram definidos dois eixos principais de análises, o primeiro eixo relativo ao foco dos estudos ao tratarem sobre a formação de professores indígenas e, o segundo, relativo aos principais resultados das pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino superior do Brasil. Pode-se ainda apontar que, cada estudo foi analisado de acordo com esses dois eixos, sendo considerado ainda o ano de defesa dos trabalhos, a localidade em que o estudo foi desenvolvido, a área de conhecimento dos programas de Pós-Graduação aos quais as pesquisas estavam vinculadas, o tipo de formação enfatizada nas pesquisas e ainda se as pesquisas consideraram, de alguma forma, o ensino de Matemática. A Tabela 1 sistematiza alguns resultados.

### Resultado e Discussão

Considerando a distribuição temporal dos trabalhos, observa-se que os anos de 2015 e 2016 apresentaram maior quantitativo de pesquisas direcionadas às investigações sobre a formação de professores indígenas, tendo sido identificados três estudos defendidos no primeiro período e outras quatro produções no ano seguinte. Tendo sido desenvolvidos ainda, no ano de 2017, dois trabalhos e nos anos de 2012, 2019 e 2021, apenas um estudo em cada período.

No que se refere aos locais de desenvolvimento dos estudos, as análises revelaram que as pesquisas são prioritariamente de origem nacional. Apenas o estudo de Silva, L. (2016) vem estabelecer um paralelo de contextos formativos conduzidos nos países do Brasil e do México. Em âmbito nacional, pode-se apontar também que, três pesquisas transcorreram no estado do Amazonas; outras três no estado de Mato Grosso do Sul e; as demais vivenciadas cada uma nos estados do Acre, Pará, Tocantins, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Bahia e

Minas Gerais. Já o trabalho que estabelece o paralelo Brasil-México, refere-se a uma pesquisa desenvolvida na cidade de Puebla no México.

Quanto à área de conhecimento, considerando a classificação utilizada nas áreas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observou-se uma prevalência de pesquisas vinculadas à Área de Educação, na oportunidade, dez dos trabalhos selecionados. Contudo, vale pontuar que os estudos não se restringem a este campo de conhecimento, sendo identificadas duas pesquisas vinculadas a programas de outras áreas de conhecimento, como o trabalho de Engle Wanzeler, vinculado a um programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e o estudo de Marina Barboza, atrelado a um programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem.

No que se refere à etapa formativa como alvo das investigações, observou-se maior dedicação dos pesquisadores para processos de formação inicial de nível superior, tendo atraído o interesse de oito estudos. Já a formação continuada foi abordada por duas outras pesquisas. Outros dois estudos ainda estavam direcionados para formações de modo geral, e apenas um deles versou sobre formação inicial em nível médio. Vale destacar que os estudos direcionados à formação de professores indígenas, de forma ampla, centravam-se em questões relacionadas a políticas públicas para a profissão professor indígena ou ao desenvolvimento de teorias específicas com esses grupos.

Considerando abordagens relativas ao ensino de Matemática, vale destacar que, dos 12 trabalhos, dois deles tomaram como objetos de pesquisa não apenas a formação de professores indígenas, mas também situações relacionadas ao ensino de Matemática nesses processos formativos, como foi o caso dos trabalhos de Aldrin Cunha e de Marina Melo.

Nesse sentido, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, o estudo de Cunha (2016), ao tomar também a Etnomatemática como objeto de estudo, buscou desenvolver estratégias etnomatemáticas na formação inicial de professores indígenas e enfatizar as contribuições deste modelo de abordagem para a manutenção e dinamização da cultura de povos indígenas, no caso do estudo de Cunha, dos povos Guarani e Kaiowá.

De forma similar, a pesquisa de Melo (2016), vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, ao considerar aspectos inerentes à formação de professores indígenas ao ensino da Matemática escolar em comunidades

*Formação de professores indígenas: direcionamentos e desdobramentos*

indígenas e às interconexões de práticas socioculturais com ações educativas e formativas, proporcionou um estudo investigativo no sentido de desvendar até que ponto as vivências oriundas de atividades sociointerativas de indígenas Xerente de comunidades de prática puderam mobilizar ações de formação interdisciplinar para professores que ensinam Matemática em escolas indígenas.

**Tabela 1** - Análise dos trabalhos segundo eixos temáticos e aspectos gerais

<b>Autor Ano Estado/País</b>	<b>Área do estudo Formação envolvida Ensino de Matemática</b>	<b>Eixo 1: Principais direcionamentos</b>	<b>Eixo 2: Principais desdobramentos</b>
Silva (2015) Acre/Brasil	Educação Formação geral Não	- Políticas públicas para a EEI; - Políticas públicas para a formação de professores indígenas no Acre.	- Obrigações para o Estado; - Perda de autonomia indígena.
Bettioli (2017) Amazonas/ Brasil	Educação Inicial superior Não	- Propostas formativas de professores indígenas ofertada pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) no TEE Alto Solimões; - Estágio docente.	- Complexibilidade de processos formativos; - Variantes culturais dificultam processos formativos.
Wanzeler (2012) Amazonas/ Brasil	Ciências Sociais Inicial Superior Não	- Processo formativo de professores indígenas; - Pensamento Sensível e Pensamento Científico na formação de professores.	- Matriz de exploração epistemológica e metodológica para a formação de professores indígenas; - Operadores complexidade e transdisciplinaridade.
Marra (2015) Pará/Brasil	Educação Básica Nível Médio Não	- Processo formativo de professores indígenas; - Escola Itinerante; - Contribuições da Teoria da Estruturação e da Contemporaneidade.	- Projeto Político da formação ignorou diferenças étnicas; - Desencadeamento de cenários de confrontos com professores indígenas.
Barboza (2021) Mato Grosso do Sul/Brasil	Linguagens Inicial Superior Não	- Letramento; - Curso de licenciatura indígena; - Aspectos étnico-culturais, linguísticos e identitários de letramento dos sujeitos indígenas.	- Agentividade de estudantes indígenas; - Resistência à dominância da escrita em contexto acadêmico; - Valorização de tradições culturais;
Almeida (2017)	Educação Inicial Superior	- Interculturalidade;	- Polissemia e polivalocidade do termo;



Pernambuco/ Brasil	Não	- Currículo do 1º curso de formação de professores indígenas na Universidade Federal de Pernambuco.	- Distância entre o anunciado e o praticado.
Silva, J. (2016) Amazonas/ Brasil	Educação Inicial Superior Não	- Avaliação da aprendizagem; - Representações e possíveis modelos de avaliação segundo estudantes e professores indígenas.	- Avaliação reflete preocupação com aprendizado dos alunos; - Necessária na revisão do trabalho pedagógico; - Atender a compromissos da comunidade indígena.
Silva, L. (2016) Minas Gerais e Bahia/ Brasil Puebla/ México	Educação Formação continuada Não	- Experiências de formação continuada com professores indígenas no Brasil e no México; - Proposta educativa apoiada no Método Indutivo Intercultural.	- Aproximação entre os processos formativos dos países; - MII como estratégia educativa de processos formativos.
Souza (2019) Mato Grosso do Sul/Brasil	Educação Formação continuada Não	- Práticas pedagógicas de professores indígenas <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> ; - Articulação entre diferentes conhecimentos.	- Orgulho da profissão; - Compromisso com a formação da comunidade; - Falta de materiais específicos ao contexto.
Cunha (2016) Mato Grosso do Sul/ Brasil	Educação Inicial Superior Sim	- Etnomatemática; - Estratégia na formação inicial de professores indígenas na licenciatura indígena; - Manutenção e dinamização da cultura <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> .	- Conflito entre o conhecimento escolar ocidentalizado e conhecimento recebido durante toda a formação.
Silveira (2015) Minas Gerais/ Brasil	Educação Inicial Superior Não	- Ensino de ciências no contexto multicultural; - Aspectos da formação inicial de professores indígenas <i>Maxakali</i> ;	- Sugestão de abordagem para o ensino de ciências; - Necessidade de simetria e pluriculturalidade de conhecimentos; - Necessidade de interação com a universidade.
Melo (2016) Tocantins/ Brasil	Educação Inicial Superior Sim	- Atividades sociointerativas de indígenas <i>Xerente</i> para a formação de professores indígenas que ensinam matemática; - Formação indisciplinar.	- Comunidades <i>Xerente</i> compartilham práticas socioculturais; - Engajamento mútuo em comunidades de prática.

### **Eixo 1: principais direcionamentos das pesquisas**

Apesar dos trabalhos selecionados terem a formação de professores indígenas como seus objetos de estudo, os direcionamentos dos pesquisadores mostraram multiplicidade, gerando diversas subcategorias de análises, logo enfatizaremos, neste estudo, algumas subcategorias que se mostraram mais emergentes.

Nessa perspectiva, observa-se uma preocupação dos autores voltada para aspectos culturais e ramificações, como multiculturalismo/pluriculturalismo e interculturalismo. Para compreendermos melhor a terminologia e matizes, trazemos o conceito de cultura defendido por Geertz (1989, p.15). Para o autor, o termo é abrangente e dinâmico, podendo ser compreendido a partir de uma definição semiótica, defendendo que o “homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu”, o que sugere o conceito de cultura como sendo algo interpretativo, cujo sentido é atribuído e assimilado pelo próprio homem. Geertz indica ainda que a cultura é o produto das ações contínuas do homem que permitem aos indivíduos dar sentido a suas próprias ações.

Quanto ao conceito de interculturalidade, Araújo *et al.* (2018, p. 30) apontam que o termo interculturalidade é derivado do termo multiculturalismo este, por sua vez, “designa a coexistência de formas culturais ou de grupos com culturas diferentes no seio das sociedades modernas”. Entretanto, os autores frisam que o termo se tornou uma forma de descrever as diferenças culturais num cenário global.

Nesse enredo, os trabalhos de Silveira (2015), Cunha (2016), Almeida (2017), Silva, L. (2016), Souza (2019) e Barboza (2021) consideram, em suas pesquisas, conceitos relativos à culturalismo e propõem contribuições para a promoção de uma Educação Escolar Indígena pautada no diálogo e no respeito entre diferentes saberes de distintos povos, aproximando suas temáticas de estudo do interculturalismo, do pluriculturalismo, ou mesmo de ambos.

A Educação Escolar Indígena no Brasil é fruto de uma intervenção ao longo da história da nação, tendo construído uma história na qual se pode reconhecer duas tendências, a de dominação por meio da busca por integrar e homogeneizar a diversidade cultural dos povos, e o pluralismo cultural.

Com relação aos caminhos percorridos pelos pesquisadores na intenção de contribuir com a valorização de culturas indígenas, gostaríamos de enfatizar algumas estratégias utilizadas no desenvolvimento das pesquisas que compõem esta análise.

A exemplo, Cunha (2016) propõe reflexões sobre práticas cotidianas de comunidades étnicas pautadas em uma abordagem relativa à etnomatemática. Barboza (2021), por sua vez, faz uso do etnoletramento, destacando a valorização de ritos, cantos, espiritualidade, danças e narrativas orais de comunidades étnicas. Almeida (2017) levanta discussões sobre o racismo epistêmico colonizador, presente em currículos interculturais. Já o estudo de Silva, J. (2016), em abordagem sobre avaliações de aprendizagem, evidencia as representações de indígenas na construção de modelos avaliativos de aprendizagem.

Considerando que um dos interesses desta revisão sistemática, também se refere à identificação de pesquisas que investigaram temáticas relacionadas ao ensino de matemática, vale destacar aqui a intenção de Cunha (2016), assim como outros pesquisadores, que surge com a proposta de contribuir com a manutenção e com a valorização da cultura de comunidades étnicas, defendendo que as práticas educativas não devem limitar-se apenas às ações cotidianas de cunho didático-pedagógico, mas buscar também refletir quanto à desigualdades e às diferenças presentes no interior de espaços escolares, contexto no qual, apresenta a Etnomatemática como ferramenta capaz de promover reflexões e contribuir com a valorização de conhecimentos culturais de comunidades indígenas.

Cabe ainda destacar, os objetos de estudos tomados pelos pesquisadores. Nessa seara, a maioria das abordagens parte de processos formativos de professores indígenas como porta de entrada e de cursos ofertados por universidades públicas em diferentes localidades do país e um deles por uma secretaria estadual de educação.

A exemplo, Bettioli (2017) construiu seu enredo a partir de dois cursos de formação de professores indígenas ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); de forma similar, Marra (2015) busca subsídios em um Curso em Nível Médio de Formação de Professores Índios do Pará, também identificado como Escola Itinerante. Os estudos de Barboza (2021) e Silva, L. (2016) buscam suporte em cursos de licenciatura indígena. No mesmo sentido, Almeida (2017), Wanzeler (2012), Cunha (2016) e Silveira (2015) também direcionam olhares para processos formativos de professores indígenas.

No entanto, Melo (2016) e Souza (2019) apropriam-se de elementos da própria comunidade indígena, como escolas e práticas pedagógicas de professores, como objetos de estudo. Para compreender melhor, Melo (2016), desenvolve sua pesquisa junto à uma comunidade étnica Xerente das aldeias Porteira e Salto no estado do Tocantins, buscando

suporte nas vivências oriundas de atividades sociointerativas dos indígenas. Souza (2019), por sua vez, constrói sua narrativa por meio de observações de práticas pedagógicas e discursos de professores indígenas de escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, no estado do Mato Grosso do Sul.

Numa perspectiva política, evidenciamos os trabalhos de Silva (2015) e Marra (2015), pesquisadores que se dedicaram a investigar políticas públicas de Educação Escolar Indígena – EEI, com ênfase na formação de professores indígenas.

Nesse sentido, Silva (2015) aponta que as políticas públicas para a EEI são hoje uma das maiores e mais desafiantes políticas educacionais para a diversidade no Brasil, focando seu estudo em problemáticas relativas à efetivação dessas políticas públicas, direcionando o enredo para o processo de implementação, de desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no estado do Acre e de formação de professores indígenas a partir do final dos anos 1990.

Para Maher (2006), um conjunto de medidas legais durante os anos 80 e 90 “fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado”, desencadeando a oferta de diversos programas de formação de professores indígenas no país, hoje, geridos por secretarias estaduais de educação (MAHER, 2006, p. 24).

Finalizamos as análises desse primeiro eixo com a pesquisa de Marra (2015, p.25), que, ao analisar uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, tratada como Escola Itinerante, também propõe discussões no âmbito político-educacional do país. Ao evidenciar sua questão de estudo: “Em que medida a política de formação de professores indígenas, implementada pela Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará, garantiu uma educação diferenciada, tendo em vista os direitos constitucionais adquiridos pelas populações indígenas no Brasil?”, demonstra preocupação com a observância, por parte do poder público, à garantia de direitos de povos indígenas no Brasil, direitos historicamente banhados por conflitos e tensões.

## **Eixo 2: principais desdobramentos das pesquisas**

De forma similar ao eixo 1, observa-se uma diversidade de resultados que emergiram das pesquisas. Alguns dos apontamentos tratados nessas análises se entrelaçam com objetivos e caminhos apontados na seção anterior outros buscam evidenciar questões destacadas pelos pesquisadores em seus estudos.

Quanto aos aspectos culturais, pode-se apontar o discurso de Barboza (2021), que enfatiza a posição de agentividade de estudantes indígenas em seus processos de letramentos acadêmicos. A agentividade direciona o questionamento sobre histórias e discursos de subjugação, demonstrando resistência à dominância e evidenciando a valorização de tradições da própria cultura em defesa de sua comunidade. Ademais, como consequência, indicam tensionamentos em processos formativos.

O cenário de tensões também foi apontado nos estudos de Marra (2015). Para a autora, os confrontos se estabelecem ao serem ignoradas as diferenças étnicas da pluralidade de povos indígenas na construção dos projetos políticos de formação de professores indígenas. Nesse enredo, a pesquisa de Bettiol (2017) enfatiza que a formação de professores indígenas, dada a sua complexidade, deve considerar as diferentes variantes que o cercam, sobretudo, a realidade cultural e sociolinguística dos envolvidos.

A inobservância quanto às diferenças étnicas não foi o único problema apontado pelas pesquisas nos processos formativos de professores indígenas. Nessa direção, Almeida (2017) enfatiza um distanciamento entre o que se anuncia e o que se pratica nos currículos formativos desses professores ao proporem o respeito à interculturalidade. A autora frisa que o termo interculturalidade sofre polissemia e polivocalidade em sua significação, não refletindo a ideia apropriada pelos indígenas quanto a sua função, que seria superar o racismo epistêmico próprio do sistema mundo moderno colonial patriarcal.

Segundo Mignolo (2017, p. 2), a colonialidade pode ser entendida como um movimento que surgiu como uma resposta específica ao processo de globalização, ao pensamento linear global e “às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos, projetados para o mundo não europeu”, tendo se desdobrado a partir do século XVI, concretizando-se, hoje, como uma opção de descolonização epistêmica, econômica, linguística, política, religiosa, de gênero, racial, ou outros matizes.

Em seu sentido epistêmico e cultural, a colonialidade também é evidenciada pelo estudo de Barboza (2021), no qual a autora vem defender, no contexto de sua pesquisa, que as identidades étnico-culturais dos povos indígenas não podem ser subtraídas de processos de letramento acadêmico.

Vale lembrar ainda que diversos estudos se apresentaram inicialmente com a proposta de desenvolver pesquisas que pudessem promover a valorização cultural indígena. Nessa

## *Formação de professores indígenas: direcionamentos e desdobramentos*

perspectiva, Cunha (2016) apresenta a etnomatemática como alternativa, defendendo suas contribuições pedagógicas diante de seus fundamentos educacionais transdisciplinar e transcultural.

Enxergar a Matemática sob uma perspectiva intercultural nos faz refletir quanto às potencialidades desta para com a construção de uma relação respeitosa entre saberes, relação essa em que não haja a sobreposição de conhecimentos, exclusão de referenciais, segregação de práticas e de vivências e que não se transcendam, mas, sim, uma relação capaz de aproximar, dialogar, mediar e valorizar as diferenças, os saberes e as culturas. Eis um desafio não apenas para o ensino de Matemática.

O estudo de Wanzeler (2012), por sua vez, apresenta uma matriz de exploração epistemológica e metodológica de natureza transdisciplinar e complexa destinada à formação de professores, com vistas a promover uma educação sustentada na relação entre os saberes experienciais e científicos.

Já na pesquisa de Silva, L. (2016), ao serem analisadas propostas de formação intercultural de professores indígenas nos países do Brasil e do México, a autora propõe um método educativo específico, o Método Indutivo Cultural, defendendo as contribuições do método na efetivação de uma escola indígena com seus próprios recursos e esclarecendo que o método consiste numa proposta educativa intercultural “ligada à dinâmica social do contexto, portanto, está permanentemente em construção, em elaboração, em reconstrução por meio de apropriações distintas, interaprendizagens, em conformidade com cada realidade e relações sociais específicas” (SILVA, L., 2016, p.84).

Encerramos as discussões desse segundo eixo tecendo ainda algumas análises quanto aos resultados apontados nos estudos na dimensão política. Nessa perspectiva, Marra (2015) apresenta como resultado que o projeto político de formação de professores indígenas ignorou as diferenças étnicas dos indígenas de 40 povos do estado do Pará ao propor um projeto pedagógico único, desencadeando um cenário de confronto com o movimento de professores.

Por fim, Silva (2015) destaca que a institucionalização de propostas e práticas de Educação Escolar Indígena tem transformado os direitos educativos de povos indígenas em obrigações de Estado, algo positivo no sentido de campo legal e oficial. Contudo, o autor enfatiza que essas obrigações assumidas pelo poder público acabam por contribuir com a perda do caráter de autoria e de produção coletiva e autônoma por parte de indígenas.

### **Considerações finais**

Ao propormos uma revisão sistemática de produções acadêmicas que consideraram a Educação Escolar Indígena como campo de estudos, em especial, que tratam sobre a formação de professores indígenas nos últimos dez anos, nos permitiu construir uma visão geral sobre o cenário que se estabelece em torno da formação desses professores de forma específica e em sua amplitude e complexidade.

Com relação à promoção de uma Educação Escolar Indígena que, de fato, se mostre diferenciada e intercultural, as pesquisas evidenciaram o desafio que se estabeleceu ao poder público em ter que promover uma educação escolar específica e plural, sendo a interculturalidade, o respeito e valorização da cultural indígena, os principais obstáculos apontados pelos estudos.

Sob o ponto de vista dos objetivos, dada a multiplicidade de caminhos e diferentes desdobramentos, as pesquisas demonstram que a temática formação de professores indígenas constitui-se como campo fértil de pesquisas ao considerarmos a abrangência e as possibilidades investigativas que o campo permite.

Apesar do campo de estudos mostrar-se fértil, a quantidade de pesquisas voltadas para a formação de professores indígenas mostrou-se tímida. Dimensionando quantitativamente, considerando a temática mais ampla, formação de professores, o banco apontou 8.572 teses assentadas no acervo, das quais apenas 72 voltavam-se, de alguma forma, à temática indígena. Definido o marco temporal, o número se reduz ainda mais, 46 trabalhos. Assumidos os critérios de seleção e realizada a leitura, o quantitativo se resume a 12 pesquisas, trabalhos estes que vêm tratar especificamente sobre a formação de professores indígenas, sob o ponto de vista desta revisão.

A redução é bastante significativa por si só, contudo, observa-se algo ainda mais preocupante. Ao olharmos para o universo de trabalhos científicos que investigam processos formativos de professores indígenas e ao buscarmos identificar quais os estudos que se preocuparam com ensino de Matemática, os números mostram-se ainda mais reduzidos. O que indica uma lacuna epistemológica e aponta para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que considerem o ensino de Matemática em contextos formativos de professores indígenas. O que não deixa de ser um desafio diante das especificidades do modelo educacional escolar para indígenas, à formação de professores que irão atuar neste modelo.

## *Formação de professores indígenas: direcionamentos e desdobramentos*

Todavia, mesmo que timidamente, o desafio vem sendo enfrentado por pesquisadores em todos os cantos do Brasil, apresentando como alguns de seus frutos, os estudos que, por ora, constituem-se como objetos dessas análises.

Por fim, considerando os resultados dos estudos, as pesquisas demonstraram que a formação de professores indígenas, mais do que uma política de integração educacional e de um instrumento de consolidação de um modelo de educação escolar, se constitui como uma ferramenta de luta em defesa de direitos e de especificidades legalmente estabelecidas no país em prol de populações indígenas historicamente excluídas, segregadas e subtraídas ao longo da constituição da nação.

### **Referências**

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA** – Curso de Licenciatura Intercultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

ARAUJO Vanda. A. de; COSTA Thiago Batista; TAVARES Manuel. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 29-44 jan./abr. 2018.

BARBOZA, Marina Oliveira. **Letramento acadêmico: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2021.

BETTIOL, Célia Aparecida. **A formação de professores indígenas na Universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559** de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, 17 abr. 1991. Seção 1, p. 7084.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: DF, 2013.



CUNHA, Aldin Cleyde da. **Contribuições da etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura Guarani e Kaiowá na formação inicial de professores indígenas.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2016.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** São Paulo: LTC, 1989.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC, 2006.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **“Escolas Itinerante”:** uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

MELO, Elisângela Aparecida Pereira de. **Sistema Xerente de Educação Matemática:** negociações entre práticas socioculturais e comunidade de prática, Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32. n. 94, e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt#> Acesso em 19 mar 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, José Alessandro Cândido. **Políticas públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas no Acre.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

SILVA, Josiane Mendes. **Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciandos indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira – AM.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Paulo. São Paulo, 2016.

SILVA, Lucilene Julia da. **As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção de uma escola indígenas diferenciada: buscando diálogos entre Brasil e México.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVEIRA, Katia Pedroso. **Ensino de ciências e tradição Maxakali**: construindo relações em busca de um mundo comum. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

WANZELER, Egle Betânia Portela. **O Pensamento Sensível nos entre-lugares da Ciência**: formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

### **Sobre os autores**

#### **Mara Rykelma da Costa Silva**

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciência e Matemática (REAMEC) polo da Universidade Estadual do Amazonas/UEA. Mestre em Matemática (ProfMat) pela Universidade Federal do Acre/UFAC. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Federal do Acre/UFAC. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Acre/UFAC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre/IFAC. E-mail: mara.silva@ifac.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2798-1534>.

#### **Maria Clara Silva-Forsberg**

Doutora em Ciências Ambientais (Environmental Science, School of Public and Environmental Affairs - SPEA) - Indiana University. Mestre em Ecologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia/INPA. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Foi Professora Assistente no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Professora Visitante da Universidade Federal do Amazonas/UFAM e do Center for Sustainable Development pela Bostom University, na Costa Rica, América Central. Atualmente, é Professora Associada da Universidade do Estado do Amazonas/UEA e docente do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática na Amazônia/PPGECM/REAMEC. E-mail: cforsberg@uea.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8924-2433>.

#### **Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização em Didática e Avaliação Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências (REAMEC) e Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá/UNIC. E-mail: lauraisabelvasc@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3973-7408>.

Recebido em: 03/05/2022

Aceito para publicação em: 30/05/2022