

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DA LITERATURA Indigenous school education: an analysis of the literature

Rainey Araújo de Almeida¹
Daniel Cerdeira de Souza²

¹Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Instituto de Natureza e Cultura. E-mail: raineyaraujo11@gmail.com

²Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Instituto de Natureza e Cultura. E-mail: dancerdeira01@gmail.com

RESUMO

A educação indígena considera as lutas constantes das comunidades, que primam por melhores condições educacionais voltadas as suas especificidades. Nosso objetivo foi analisar a literatura publicada no formato de artigos científicos entre 2017-2022 sobre os desafios da formação de professores para a educação escolar indígena. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura que teve universo de 20 artigos que foram coletados no Portal Periódicos CAPES, analisados primeiramente via um protocolo de revisão integrativa e após, submetidos ao procedimento de Análise de Conteúdo. Como resultados, foram construídas quatro categorias: 1) Formação de Professores; 2) Ensino da Matemática; 3) Jogo na transmissão de saberes tradicionais; 4) Educação Escolar Indígena. As últimas décadas têm sido marcadas por uma intensificação nos processos de escolarização indígena, tornando-se mais evidente o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, como resultado das lutas que reivindicam políticas afirmativas no contexto universitário. No entanto, muitas vezes, o professor de língua indígena que leciona não possui o ensino fundamental completo. Diversos professores da educação escolar indígenas não são indígenas e, se houvesse a exigência do professor ser da mesma etnia, isso inviabilizaria o funcionamento dessas escolas, já que não há, em nenhum estado brasileiro, professores indígenas formados em nível superior em número suficiente para atender toda a demanda de educadores da Educação Básica. Por fim, nas considerações finais são apresentados os pontos fundamentais como sugestões e recomendações para a formação de professores e educação indígenas de qualidade para alcançar realmente a sua autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Educação escolar indígena; Saberes tradicionais.

ABSTRACT

Indigenous education considers the constant struggles of communities, which strive for better educational conditions aimed at their specificities. Our objective was to analyze the literature published in the format of scientific articles between 2017-2022 on the challenges of teacher training for indigenous school education. This is an integrative review of the literature that had a universe of 20 articles that were collected on the CAPES Periódicos Portal, analyzed first via an integrative review protocol and then subjected to the Content Analysis procedure. As results, four categories were constructed: 1) Teacher Training; 2) Teaching Mathematics; 3) Game in the transmission of traditional knowledge; 4) Indigenous School Education. The last few decades have been marked by an intensification in indigenous schooling processes, making access for indigenous students to higher education more evident, as a result of struggles demanding affirmative policies in the university context. However, the indigenous language teacher who teaches often does not have completed primary education. Several indigenous school teachers are not indigenous and, if there were a requirement for the teacher to be from the same ethnic group, this would make the functioning of these schools unfeasible, as there are not, in any Brazilian state, indigenous teachers trained at higher education in sufficient numbers to serve the entire demand for Basic Education educators. Finally, in the final considerations, fundamental points are presented, such as suggestions and recommendations for the training of teachers and quality indigenous education to truly achieve their autonomy.

KEYWORDS: Teacher training; Indigenous school education; Traditional knowledge.

INTRODUÇÃO

Mesmo o Brasil passando por alguns avanços significativos em relação a educação, ainda não conseguimos universalizar a educação de forma responsável, autônoma e respeitosa, principalmente para a educação indígena. A educação escolar indígena tem ganhado espaço nas pesquisas em diferentes áreas, tendo em vista o conjunto de diretrizes, documentos e amparos legais que evidenciam o reconhecimento do direito dos indígenas a firmarem a identidade sociocultural, o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem, no intuito de proteger as manifestações das culturas indígenas e salvaguardar as línguas (BRASIL, 2007).

A legislação do Conselho Nacional de Educação (2012), que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos culturais particulares importantes e que garantam o respeito a diversidade cultural dos povos nativos, tais como: o uso da língua indígena; a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais; o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores indígenas; um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais; a elaboração de currículos diferenciados e a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. Apontando assim para o protagonismo dos povos indígenas na escola, resguardando a eles o direito de terem seus próprios membros como professores a partir de programas específicos de formação e titulação, de forma que as atividades de aprendizagem sejam desenvolvidas nas línguas maternas das comunidades.

Para Cavalcanti (2003), é evidenciada a urgência de contemplar esse espaço formativo indígena por meio da garantia do direito a uma educação bilíngue e intercultural, fomentada pelo uso de objetos de aprendizagem específicos, como instrumentos de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. De forma geral, pode-se citar a criatividade dos povos originários na

criação de diversos instrumentos que podem ser úteis em processos educativos (RIBEIRO MEIRELES, 2021). E nas palavras de Castro (2000), o encontro entre indígenas e os não indígenas só pode ser realizado nos termos de uma aliança entre parceiros igualmente diferentes, para que processos de colonização não sejam perpetuados.

A escola para povos indígenas é considerada atualmente um instrumento fundamental na formação de jovens com capacidade de melhorar as relações interétnicas, para trazer os conhecimentos ocidentais e a tão almejada tecnologia. A escolarização que quase cinco séculos cumpria o propósito de integração dos indígenas à nação, graças aos movimentos indigenistas rompe com este modelo a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), existe um conjunto de orientações que, mesmo com suas fragilidades, se postas em prática, poderiam proporcionar um avanço significativo nas políticas públicas no que diz respeito à Educação Escolar dos povos indígenas. A Constituição Federal no Capítulo VII, em seu Artigo 231, prescreve: São reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988). Segundo a LDB (1996), a educação escolar indígena, tem suas manias e costumes, propondo sua educação, fazendo seu calendário escolar, orientando seus professores com características únicas no processo de ensino-aprendizagem.

Para garantir a especificidade dessa nova categoria de escola e modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução CEB 03 (1999), arts. 2 e 3 definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento destas escolas, que deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, dando atendimento exclusivo a essas comunidades, por meio do ensino ministrado em suas línguas maternas, e contando com uma organização escolar própria. Esta organização escolar

autônoma deveria ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Com o intuito de contribuir com o aperfeiçoamento das políticas educacionais dirigidas às comunidades indígenas, avaliando a eficácia das políticas para o setor e coletando informações que possam balizar a tomada de decisões em termos de definição de novas prioridades e linhas de ação tanto por parte do Ministério da Educação quanto dos sistemas de ensino estaduais e municipais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou em 1999 um censo escolar indígena. Esse foi o primeiro levantamento específico já realizado para conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes em todo o País. A partir desse levantamento foi possível traçar um primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil. Segundo dados do censo, o país possuía 2.819 escolas indígenas, que atendiam cerca de 195 mil estudantes, distribuídos da educação infantil até o ensino médio. Havendo uma concentração de 54,4% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Também é possível citar dados mais atuais. De acordo com o Censo Escolar de 2022, realizado pelo INEP (2022), das 178,3 mil escolas de ensino básico, 3.541 (1,9%) estão localizadas em terra indígena e possuem currículos com conteúdos específicos, diferenciados e contextualizados, de acordo com aspectos etnoculturais de cada comunidade e 3.597 (2%) oferecem educação indígena, por meio das redes de ensino. Os dados também evidenciam que quando se trata somente do ensino fundamental, 3.484 escolas estão em territórios de comunidades indígenas originárias. Entre as escolas que oferecem

educação indígena, 3.267 possuem turmas de anos iniciais e 1.984, de anos finais. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi analisar a literatura publicada no formato de artigos científicos entre 2017-2022 sobre os desafios da formação de professores para a educação escolar indígena.

REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns aspectos históricos da educação escolar indígena no Brasil

A história da educação escolar indígena no Brasil, costuma estar dividida em dois momentos. O primeiro momento tem início no período colonial, marcada por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. O segundo é o da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural desses povos (MEDEIROS, 2018).

Nesse sentido, tornou-se muito comum o uso de noções como "educação para os índios" ou "escola para os índios". Estes termos têm origem na distinção que Meliã (1979) fez entre educação indígena e educação para o índio. De acordo com o autor, a primeira é a educação como socialização integrante, caracterizada como um processo total e permanente que ocorre na coletividade e conta com momentos, materiais e recursos específicos para formar a pessoa enquanto indivíduo de uma comunidade determinada. A segunda, é a educação escolar imposta aos indígenas com base nos padrões europeus com o objetivo de civilizá-los e assimilá-los, processo que ocorreu desde o início da ocupação colonial e seguia ocorrendo até o momento de escrita do livro por Meliã.

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em quatro fases: a primeira situada no período colonial em que a educação esteve à cargo dos missionários católicos; a segunda iniciou em 1910 e se estendeu à política de ensino da FUNAI articulada a missões religiosas; a terceira

durante a ditadura civil-militar e esteve marcada pela atuação de organizações não governamentais e do movimento indígena; a quarta fase seria a atual, iniciada no final dos anos 1980, da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 2001).

Ferreira (2001) continua a explicar a história da educação escolar indígena em duas tendências: a primeira e mais longa, marcada pelas experiências que o Estado brasileiro gerenciou procurando aculturar e integrar os indígenas por meio da escolarização e a atual, em que os ideais de autodeterminação dos povos indígenas vêm caracterizando a escola indígena. Silva e Maciel (2009) aprofundam esta crítica explicando que é como se a história da educação escolar indígena tivesse um 'passado de trevas' promovido por agentes não-indígenas, e um 'futuro iluminado' exclusivamente pela presença de professores, técnicos e gestores indígenas nas escolas localizadas nas aldeias.

Professores no contexto escolar indígena

Pimenta (2008) explica que os professores e professoras extrapolam o domínio do campo de atuação. Isso significa dizer que esses profissionais não somente ensinam, mas exemplificam outras formas de ser, de forma que a própria vida dos professores também muda quando esses renovam suas práticas pedagógicas.

Freire (2000) nos diz que a educação é necessária porque a vida em sociedade não é estática, e sim contextual, no sentido de que as pessoas se fazem e se refazem como seres capazes de saber, de saber que sabem e de saber que ainda não sabem em uma complexidade contextual, e isso, quando transposto para a questão indígena, requer necessariamente um comprometimento com as diferenças culturais de cada comunidade, pois os indígenas não são estáticos, e sim em constantes transformações e relações interculturais.

Santiago, Akkari e Marques (2013) explicam que a adoção de uma perspectiva intercultural repercute no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as

diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades. Para Maher (2006), cabe ao professor das escolas indígenas a responsabilidade de servir como elo, entre as sociedades não indígenas e indígenas, pois ele tem acesso aos códigos da sociedade brasileira e pode fazer a interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade mais ampla.

Desafios da educação escolar indígena

Os principais desafios no contexto da educação escolar indígena envolvem a maneira histórica em que essa modalidade educacional foi constituída, pois a educação escolar indígena desde o período colonial esteve relacionada na catequização dos nativos pelos jesuítas, na tentativa de incorporar uma cultura totalmente diferente aos povos indígenas, modelada pela visão europeia trazida pelos colonizadores. A situação da educação na época não era estruturada de maneira compatível com a realidade dos alunos, antes contribuiu para o desaparecimento de várias culturas indígenas, obrigando os sujeitos a aprenderem a língua portuguesa como a língua dominante da época, proibindo o uso da língua materna nas escolas (TAUANA, 2019). Nesse contexto, Freire (2004) explica que quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos foram excluídos da sala de aula. a função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas e também foram instrumentos importantes de exploração de mão de obra e exclusão de culturas.

No cenário atual, a educação indígena ainda enfrenta várias dificuldades, principalmente para incrementar o ensino de língua materna nas suas escolas. As principais questões giram em torno da falta de professores, formação descolada da realidade indígena, falta de estrutura escolar, falta de investimentos e desvios de verba, um currículo descontextualizado e o próprio objetivo

aculturador dos conhecimentos da escola, dificultando a garantia de direitos educacionais desses povos (TAUANA, 2019).

METODOLOGIA

O estudo consiste em uma revisão integrativa (RI), que trabalhou com dados teóricos e empíricos, seguindo o proposto por Whittemore e Knafl (2005).

O primeiro passo foi a identificação do problema, resultando na construção do objetivo desta revisão.

O segundo passo correspondeu na definição dos descritores de busca: “Formação de professores” e “Educação escolar indígena”, validados nos Descritores da Biblioteca Virtual de Saúde (Dec’s BVS). A pesquisa foi realizada na base de dados do portal periódicos CAPES, pois proporciona acesso público aos artigos científicos, além do mais o portal apresenta estudos interdisciplinares, considerando que o tema da revisão pode ser estudado do ponto de vista da saúde e das ciências humanas/sociais.

A pesquisa foi realizada nos dias 4 e 5 de março de 2023. Os critérios de inclusão adotados foram: Artigos publicados em revistas indexadas revisadas por pares sobre o tema da pesquisa, publicados em língua portuguesa entre janeiro de 2017 a dezembro de 2022. Como critérios de exclusão, removemos outras formas de publicação (artigos de jornal, artigos de anais de eventos, artigos de jornais e outros veículos midiáticos não científicos, livros, dissertações, tese, editoriais, resenhas e afins). Com a aplicação dos descritores e filtros, emergiram 112 resultados.

Após a realização desta etapa, os artigos foram sistematizados em uma planilha do Microsoft Excel. Após análise conforme os critérios de inclusão e exclusão dos artigos foram excluídos 11 (onze) trabalhos (um livro, quatro resenhas, três capítulos de livro e três entrevistas). Restando um total de 101 artigos. Em seguida, foram excluídos 22 artigos que estavam repetidos. Na etapa final de inclusão e exclusão, foram lidos os resumos dos 79 artigos e destes foram excluídos 45, pois não apontavam para o objetivo deste trabalho.

A quarta etapa diz respeito à análise e interpretação dos dados. Com um total de 34

artigos, passou-se a realizar a leitura completa. Para apoio na leitura, foi elaborado um instrumento, chamado “protocolo de RI”, que nos auxiliou na análise descritiva inicial dos artigos. Este protocolo baseia-se no estudo de Evans e Pearson (2001) e conteve: a pergunta da revisão, os critérios de inclusão e as estratégias de busca, assim descritos: i) a identificação (título do artigo, título da revista em que foi publicado o artigo, área do periódico, base de dados, ano e autores e país da publicação); ii) metodologia do estudo; iii) as principais considerações/resultados e pergunta da pesquisa e iv) um campo para que se justifique caso o estudo seja excluído da amostra final. Após a análise, o revisor deu seu parecer de “selecionado” ou “não selecionado” para cada artigo, seguindo o critério de relevância do estudo para a amostra e se ele contemplava a temática proposta de forma integral. Nessa etapa foram excluídos 14 artigos, por não contemplarem o tema deste estudo.

O universo final desta revisão foi composto por 20 artigos. Quanto ao idioma em que os artigos foram publicados, todos foram em língua portuguesa. As áreas dos periódicos eram em sua maioria de Matemática e Pedagogia. Na área de Formação de Professores (matemática com seis publicações, Pedagogia com dois, e dois também de Formação de Professores Indígenas), seguidas pela área da Educação Física, Geografia, Intercultural Indígena, Educação básica Intercultural, Intercultural para Educação Indígenas, Ciência da Natureza, História, Ensino de Ciência e Humanidades e Diagnóstico e Avaliação Educativa Psicopedagogia, Relação Étnicas e Contemporaneidade e Estudo Linguístico (todas com uma publicação cada). Do ponto de vista temporal, um estudo foi publicado em 2014, dois em 2017, sete em 2018, três em 2019, quatro em 2020, três em 2021, um em 2022. Também foi possível observar o método dos artigos selecionados, onde a abordagem metodológica mais proeminente foi a qualitativa, nas vinte publicações.

Para analisar os dados extraídos, foi utilizado o procedimento de Análise de Conteúdo. Esse

procedimento organiza-se em três fases, segundo Bardin (2011): I) Pré-Análise: É a organização de todos os materiais utilizados na coleta dos dados (correspondente à organização e leitura dos artigos no protocolo). II) Exploração do Material: que consiste nas operações de codificação em função das regras que já foram previamente formuladas (após a leitura no protocolo, criou-se as categorias). III) Tratamento dos resultados: É a fase de análise propriamente dita, onde os resultados brutos serão tratados de maneira a serem significativos. A seguir, apresentamos as categorias de análise frutos da revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho foi dividido em quatro categorias: i) Formação de professores indígenas; ii) Ensino da matemática; iii) O jogo na transmissão de saberes tradicionais e; iv) Educação escolar indígena.

1) Formação de professores indígenas

Entende-se, no contexto de formação de professores indígenas, que a formação precisa ser um processo permanente que requer uma compreensão de que formando e formador são seres inconclusos. Para Do Nascimento e Feldmann (2018) as pessoas se tornam educadoras quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. Entretanto, a identidade do professor deve ser teórica e prática, possibilitando o distanciamento relativo da neutralidade numa concepção de trabalho docente que permitam o desenvolvimento intelectual e emocional, integrado a formação. Mas Barbosa (2018) sinaliza que no Brasil, os povos indígenas vêm passando por um intenso contato com a sociedade envolvente, o que traz para eles muitas transformações em seu modo de organização econômica, social, política e cultural. Nesse processo, a escola tem assumido papel fundamental, pelo fato de atuar como instituição a serviço dos processos de colonização.

Bergamaschi e Leite (2022) explicam que as duas últimas décadas são marcadas por uma intensificação nos processos de escolarização indígena. A ampliação de escolas evidencia também a necessidade de uma política de formação de professores como política de Estado, pois até o início dos anos 2000 ocorreram apenas ações pontuais. Oliveira (2019) explica que existem indígenas que estão atuando como professores em sala de aula seja falante ou não da língua indígena do seu povo, mas que muitas vezes, o professor de língua indígena que leciona não possui o ensino fundamental completo.

De acordo com Fraga (2017), existem diversos professores da educação escolar indígenas que não são indígenas e há várias razões para esse fato, mas a mais preocupante é que se existisse a exigência de o professor da educação indígena ser obrigatoriamente indígena, isso inviabilizaria o funcionamento dessas escolas, já que não há, em nenhum estado brasileiro, professores indígenas formados em nível superior em número suficiente para atender toda a demanda de professores de educação básica.

Sanchez e Leal (2021) explicam que devido a presença de indígenas na universidade, foram criados cursos de licenciatura intercultural, que conseguiram avançar em alguns pontos que buscam por justiça epistemológica e cultural para os povos indígenas. No entanto, apesar dos esforços comunitários e institucionais feitos para instaurar e manter tanto as cotas específicas em cursos de graduação convencionais quanto as licenciaturas para a formação de professores indígenas, as decisões que determinam a estabilidade desses projetos estão fortemente sujeitas a uma ordem de pensamento colonial dominante que se reflete em interesses e prioridades governamentais do momento (OLIVEIRA, MENDES, 2018).

Nazareno, Demagalhães e Freita (2019) enfatizam que, mesmo havendo aspectos emancipatórios no que diz respeito ao empoderamento dos conhecimentos indígenas por meio de aulas contextualizadas que possibilitaram aos professores indígenas produzir conhecimentos relevantes na

universidade e nas escolas indígenas, relacionados à própria realidade vivida, sem negligenciar outras situações que também compõem o seu universo, como deve ocorrer o debate sobre o perfil do professor na escola indígena? Afinal, na escola indígena, apenas professores indígenas são apropriados? A presença de professores não indígenas acarretaria problemas para a escola?

Dessa forma, é importante que a formação de professoras/es dialogue com várias realidades, seja na busca da qualidade formativa, seja na tão necessária transformação social, pois entende-se que a construção de conhecimentos começa durante a formação acadêmica, quando o professor desenvolve o hábito de refletir sobre a própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, mas àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos.

2) **Ensino da matemática**

Ifrah (2005) ressalta que a invenção dos números se deu devido a preocupações de ordem prática que atendesse anseios de comunidades que exigiam do homem a capacidade de realizar associações entre objetos ou animais, artifício conhecido como correspondência um a um, possibilitando a comparação sem recorrer à contagem abstrata e, dessa forma, o homem pôde praticar a aritmética antes de conhecer o número. Silva, Souza, Silva (2018) explicam que no contexto das comunidades indígenas, a matemática pode ser relacionada com as experiências cotidianas em conformidade com a troca de conhecimento entre cursistas e formadores.

Quando falamos de matemáticas indígenas, segundo Polegatti, Camargo e Savioli (2021), estamos nos referindo aos aspectos cognitivos que cada povo indígena constrói, a partir da visão de mundo de cada indivíduo indígena e, conseqüentemente, da comunidade a que faz parte. E cada povo tem sua interpretação, suas histórias, seus mitos, seus rituais, crenças, suas relações interpessoais, suas maneiras de interagir com outras comunidades e com a natureza ou em seu habitat (MENDES, 2006).

A aprendizagem inicial da matemática na escola faz relação com a aprendizagem inicial

da linguagem escrita, conforme o relato de Novak, Menezes e Franco (2019), pois tanto uma como a outra utiliza formas de numeramento e letramento. Se para ensinar a ler e escrever o professor faz uso dos códigos da escrita na alfabetização, e por meio deste amplia para as diferentes formas de uso da leitura e escrita, na matemática o professor fará uso dos códigos (números, linhas, formas etc.) para a alfabetização matemática, e a partir da compreensão desses códigos é possível ampliar as diferentes formas de uso em contextos diversos.

A diferença em comunidades indígenas nesse processo do letramento e numeramento é o uso da etnomatemática, ou seja, dos conhecimentos culturais e tradicionais já adquiridos pelas crianças antes de seu ingresso na escola. Em um currículo intercultural os conhecimentos indígenas acerca da matemática precisam ser integrados ao conhecimento escolar (BARBOSA; MAGINA, 2016)

Na pesquisa de Monteiro e Pompeu Junior (2001) isso fica ainda mais evidente. Nas palavras de um aluno do magistério indígena, ao ser perguntado sobre quais conhecimentos matemáticos achava necessário aprender, ele respondeu que a matemática financeira, pois esses conhecimentos são muito utilizados nas situações de negócios entre os indígenas e o comércio das cidades onde vendem seus produtos ou fazem suas compras. Assim, Monteiro (2018) defende que devemos ter profissionais com os conteúdos envolvidos nas aulas de matemática e principalmente na elaboração do currículo para as escolas indígenas.

3) **O jogo na transmissão de saberes tradicionais**

Segundo Prsybyciem et al. (2018) uma das características culturais que segue na história dos povos indígenas é o respeito aos que têm mais idade. Trata-se da sabedoria ancestral, que é algo vital e de grande relevância para a memória indígena, preservando a manutenção de sua identidade.

Nesse quesito, surge o jogo, como uma possibilidade educacional. Isso porque a

origem do jogo antecede a origem da cultura. No Brasil, os jogos e brincadeiras tradicionais como são encontrados tem em sua maioria origem na colonização, mas há também uma grande influência da cultura indígena. Porém, os jogos se espalharam e alguns foram trazidos de fora, mas se misturaram com os saberes tradicionais indígenas. Sobretudo, os saberes tradicionais que geram princípios, conceitos e procedimentos muitas vezes com validade só local (VALADARES; PERAMBUCO, 2018). Assim, a escola indígena pode utilizar dos jogos para a afirmação dos saberes tradicionais indígenas, mesclando o lúdico com as culturas para a preservação desta última (DA SILVA, 2014).

4) Educação escolar indígena

Para Isaac e Rodrigues (2017), a escola indígena é, como outra qualquer, dirigida para uma formação universalizada, homogeneizadora dos valores, princípios e da cultura ocidental, implantada por meio de uma pedagogia estranha ao universo cosmológico das sociedades indígenas. Seu conteúdo ideológico está voltado para os interesses capitalistas. Mesmo dentro da escola indígena, as “coisas de índio” são apresentadas às crianças como algo exótico e fora da realidade do mundo moderno.

De acordo com Monteiro e Mascarenhas (2020), a educação escolar é uma ferramenta para as sociedades indígenas defenderem seus direitos junto aos poderes constituídos, além de poderem dialogar de forma construtiva com as diferentes culturas que integram o Estado brasileiro. No entanto, os desafios desta proposta educativa não param por aí, visto que não bastam apenas condições físicas adequadas para o seu devido funcionamento, mas carecem, sobretudo, de profissionais da educação, de preferência das próprias comunidades indígenas, com formação adequada para atender de forma integral, as demandas das sociedades indígenas, além, é claro, da utilização de uma proposta curricular construída para atender às exigências de cada povo originário.

Além disso, essas bases e diretrizes devem ser asseguradas consistentemente, como garantia

de uma educação de qualidade, da qual os indígenas possam usufruir, visto que o que realmente está em questão é justamente o processo educacional dos povos indígenas e seus direitos em relação à educação escolar, isto é, o Estado deve respeitar a essência dos povos indígenas mediante qualquer questão a parte ao intervir no processo educacional (SANTANA; DE SANTANA, 2020), já que de acordo com Felix e Fernandes (2021), até os anos 1970, prevalecia no Brasil a perspectiva assimilacionista, que pretendia inserir os indígenas na sociedade urbana e para isso se fazia necessário apagar quaisquer traços de indignidade, a começar pelas línguas. Foi durante a prevalência deste paradigma que as escolas passaram a ser introduzidas nos territórios indígenas.

Sobre as práticas e epistemologias na educação escolar indígena, torna-se relevante a contraposição entre educação indígena e educação escolar indígena. Segundo Maher (2006), a educação indígena designa os processos educativos tradicionais de cada povo, o que para muitos deles, está intimamente conectado com os lugares habitados.

Este empreendimento não passa por nenhum conhecimento escolar. Segundo Russo, Mendes e Fernandes (2020), trata-se dos processos nativos de socialização que ocorrem em todos os espaços dos territórios e envolvem diferentes agentes educadores: adultos, anciãos, jovens, crianças, seres humanos e não humanos, envolvidos na manutenção dos modos de vida. Para a pesquisadora, é a partir do contato com o não indígena que se tornou necessário também conhecer seus códigos, símbolos e processos, o que fez com que passasse a existir a educação escolar indígena.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a formação de professores para a educação indígena, abordando 20 artigos como base. Os desafios da formação de professores para essa área são evidentes, apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, visando uma educação de qualidade centrada nos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. A necessidade de adotar novas metodologias de ensino, focando na língua

materna e na diversidade é crucial, mas a formação de qualidade para professores indígenas é um pré-requisito.

A pesquisa destaca a importância da formação adequada para que professores indígenas possam incorporar métodos tradicionais de ensino em suas práticas. A presença significativa de professores não indígenas nas escolas indígenas é devido à escassez de professores qualificados em diversas áreas, levando as universidades a admitirem profissionais com formação em magistério. Essa mudança tem potencial para enriquecer o ensino, incorporando elementos da cultura e língua indígena.

A educação escolar indígena requer uma abordagem sensível às particularidades culturais de cada grupo, valorizando sua identidade e conhecimento. A presença de estudantes indígenas no ensino superior representa uma luta pela preservação de sua cultura e conhecimento. A educação indígena começa em casa, mas a escola desempenha um papel vital na continuidade desse processo, e a formação de professores indígenas é essencial para fortalecer essa abordagem diferenciada na educação.

Os desafios dos professores são constantes, e os esforços para fazer seu trabalho docente com novas metodologias e instrumentos que possam ensinar melhor e potencializar o aprendizado dos alunos são constantes, mas ainda é necessário que se formule novas estratégias para termos avanços significativos na melhoria da educação escolar indígena. Os movimentos que fazem indígenas estudantes no ensino superior, afirmando suas identidades e conhecimentos próprios, são movimentos de luta e resistência, demarcando a universidade como um território que lhes é de direito. Inserir a aldeia na universidade é construir seus fazeres acadêmicos mediados pelas demandas próprias de sua cultura e, quiçá, ajudar a criar um outro lugar, entre dois mundos, em que os conhecimentos tecem encontros e desencontros, não mais silenciamento e apagamentos.

A educação escolar indígena precisa estar fundamentada na e a serviço das particularidades referentes a cada cultura

indígena, enquanto fator de reconhecimento, valorização e fortalecimento. Isso em contraposição a dicotomia ainda existente entre a diversidade e a homogeneização das culturas, de caráter generalista, e com o propósito de disseminação de valores que não fazem parte de suas culturas e o que é pior, servindo de elemento dissipador dessas culturas. A educação indígena já vem sendo desenvolvida desde o nascimento da criança indígena, pois durante o seu primeiro dia na sua casa, uma criança indígena aprende a ter respeito a mais velhos, além de brincar na aldeia e fazer desenhos no quintal de casa, e se banhar no igarapé, pois antes da entrada na escola, eles foram ensinados pelo pai ou a mãe. Então a educação indígena já vem de dentro da casa. A educação indígena também traz uma nova jornada, pois os professores indígenas trouxeram novos métodos de ensino de matemática, pois muitas vezes os indígenas estão envolvidos com a matemática. Quando pescam, por exemplo, os indígenas contam quantos peixes pegaram e então ao mesmo tempo já estão conhecendo os números matemáticos.

Quando se fala sobre a educação escolar diferenciada, pensa-se que a escola indígena trabalha só com o “uso dos materiais didáticos locais com os alunos em sala de aula”. Muitas vezes o professor desconhece como seria uma educação escolar diferenciada e o que ela traz para o benefício aos alunos e para a comunidade em geral. Ao observar a educação escolar hoje, ela constrói uma educação mais dinâmica, voltada para o seu povo a sua comunidade onde está inserida. Valorizando o uso e o ensino da língua materna em todas as escolas do Estado. Mas a educação nas escolas indígenas é um desafio grande para a comunidade, devido à falta de professores que atuam nessa área. É pequeno o número de professores que trabalham com a disciplina de línguas maternas nas escolas e isso pode mudar com investimentos na formação indígena de nível superior voltada para as suas realidades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. dos S. Formação Continuada de Professores Guarani: um estudo de conceito

- números naturais. *Revista Zetetike*. Campinas, v.26, n.1, p.221-239, 2018.
- BARBOSA, G. S.; MAGINA, S. M. P. Como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos Guarani concebem a Matemática. In RUSSO, K.; PALADINO, M. (Orgs.). Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Garamond Ltda, 2016. pp. 195-210.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI, M. A.; LEITE, A. M. A. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? *Runa*. Teresina, v. 43, n.1, p.57-75, 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secad/MEC, 2007.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessos em 10 de agosto de 2023.
- CASTRO, E. V. de. Os termos da outra história. In: RICARDO, C. A. (ed.). Povos indígenas no Brasil, 1996-2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 49-54.
- CAVALCANTI, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.22, p.14-22, 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio Acessos em 19 ago 2023.
- CONSELLHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf Acessos em 19 ago 2023.
- DA SILVA, B. K. A. Jogos tradicionais no curso de formação em nível médio de professores guarani e kaiowá: turma de 2010. Trabalho de conclusão de curso. (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD: Dourados, 2014.
- DO NASCIMENTO, M. R. A.; FELDMANN, M. G. Formação de professores e diversidade cultural: uma experiência na escola indígena Baniwa e Coripaco Pamáali - Alto Rio Negro. *Revista Cocar*, Belém v. 12, n. 24, p. 25-46, 2018.
- EVANS, D.; PEARSON, A. Systematic reviews: gatekeepers of nursing knowledge. *Journal of Clinical Nursing*, Bethesda, v.10, n.5, p.593-599, 2001.
- FELIX, F. M.; FERNANDES, N. G. Ára Ayvu Regua: Formação de professores indígenas. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 317-337, 2021.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.
- FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. *Estudos Linguísticos (São Paulo)*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 505-515, 2017.
- FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*, Manaus, n. 1, p.17-33, 2000.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, F. L. Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - Tempos de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.
- IFRAH, G. Os Números: História de uma grande invenção. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de>

[atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022](https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-indigena-2013-1999)
Acessos em 18 de agosto de 2023.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar indígena. 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-indigena-2013-1999> Acessos em 19 ago 2023.
ISAAC, P. A. M.; RODRIGUES, S. de F. P. Educação escolar indígena: impactos e novas formas de colonização. *Revista Cocar*, Belém, v. 11, n. 22, p. 60-86, 2018.
MAHER, T. M. Formação de Professores indígenas: Uma discussão introdutória. In: GRUPION, L. D. B. Formação de professores indígenas: Repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006, p. 11-37.
MEDEIROS, J. S. História da educação escolar indígena no Brasil: Alguns apontamentos. 2018. Disponível em: https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros.pdf Acessos em 18 de agosto de 2023.
MELIÀ, B. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
MENDES, J. R. Aspectos políticos e simbólicos na apropriação do discurso da Etnomatemática: o caso dos professores Kaiabi do Parque Indígena do Xingu. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). Etnomatemática, currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Editora Santa Cruz do Sul, 2006, p.364-376.
MONTEIRO, A, da S.; MASCARENHAS, S. A. do N. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. *Eccos – Revista Científica*. São Paulo, n.54, p. 1-15, 2020.
MONTEIRO, A.; POMPEU JUNIOR, G. A matemática e os temas transversais. São Paulo: Moderna, 2001.
MONTEIRO, H. S. R. Contribuições da Etnomatemática para formação dos Professores

Indígenas do Estado do Tocantins. *Revista Zetetike*. Campinas, v.26, n.1, p.206-220, 2018.
NAZARENO, E.; MAGALHÃES, S. M. DE; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019.
NOVAK, M. S. J.; MENEZES, M. C. B.; FRANCO, E. da S. N. Jogos matemáticos e a formação de professores indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *ACTIO*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 430-448, 2019.
OLIVEIRA, K. da L. Contribuição na formação inicial de professores indígenas do curso Tamí'kan em Boa Vista-RR, para uso da TIC's na prática docente. *Revista Eletrônica Ambiente*, Roraima, v. 6, p.54-67, 2019.
OLIVEIRA, M. A. M.; MENDES, J. R. Formação de professores Guarani e Kaiowa: interculturalidade decolonialida no ensino de Matemática. *Revista Zetetiké*, Campinas, v.26, n.1, p.167-184, 2018.
PIMENTA, S. G. Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.
POLEGATTI, G. A.; CAMARGO, L. B. F. SAVIOLI, A. M. P. das D. O professor formador como incentivador da formação de professores indígenas Etnomatemáticos. *Revista Zetetiké*, Campinas, v.29, p.1-18, 2021.
PRSYBYCIEM, M. M. et al. Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Palmas, v. 3, n. 4, p. 1268-1293, 2018.
RIBEIRO MEIRELES, J. M. Experiências referenciais da Educação escolar indígena brasileira. *Revista Húmus*, São Luís, v. 11, n. 33, p.446-466, 2021.
RUSSO, K.; MENDES, L. C.; FERNANDES, G. N. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. *Revista de Educação PUC - Campinas*, Campinas, v. 25, p. 1- 15, 2020.

SANCHEZ, L. M. C.; LEAL, F. S. F. Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.102, n.261, p.357-375, 2021.

SANTANA, I. L.; DE SANTANA, N. V. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. *ODEERE*, Salvador, v. 5, n. 9, p. 391-407, 2020.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, G. J.; MACIEL, L. T. L. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 9, p 205-226, 2009.

SILVA, M. R. da C.; SOUZA, E. M.; SILVA, I. M. Percurso formativo de professores que ensinam Matemática em escolas indígenas do Acre. *Revista Zetetike*. Campinas, v.26, n.1, p.185-205, 2018.

TUANA, S. M. T. Os desafios da educação escolar indígena na Escola Municipal Indígena Frei Fidelis na comunidade de Palmares, estado do Amazonas. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Universidade do Estado do Amazoans. UEA: Tabatinga, 2019.

VALADARES, J. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 4, p. 819-835, 2018.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, Bethesda, v. 52, n. 5, p.546-553, 2005.