

Licenciatura e Currículo Intercultural: a Formação de Professores de Matemática para Escolas Indígenas no Paraná

Maria Simone Jacomini Novak

maria.novak@unespar.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-3820-6579>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Paranavaí/Pr, Brasil

João Henrique Lorin

joaohenrique.lorin@unespar.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-4370-5858>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Campo Mourão/Pr, Brasil

Fábio Alexandre Borges

fabioborges.mga@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0337-6807>

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Campo Mourão/Pr, Brasil

Rosângela Celia Faustino

rcfaustino@uem.br

<https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá/Pr, Brasil

Recibido: 04/12/2022 **Aceptado:** 07/04/2023

Resumo

Atuando em movimentos sociais organizados, os povos indígenas demandam direitos territoriais, cidadania e o acesso às políticas públicas interculturais, que reconheçam e respeitem suas culturas, línguas e organizações socioculturais. Em relação à formação superior indígena, a década de 1990 representa um marco histórico importante, na medida em que várias legislações possibilitaram a elaboração de projetos específicos e diferenciados, que culminaram na oferta de Licenciaturas Indígenas com currículos interculturais. Neste artigo, por meio de estudo teórico e documental, discutimos a política de ingresso de indígenas ao Ensino Superior e a relevância de uma formação intercultural para as escolas bilíngues. Os resultados demonstram que, embora desde os anos de 2000 diferentes formas de ingresso foram oportunizadas no Brasil, por meio de diferentes políticas públicas, no Paraná, estas não possibilitaram a formação de professores indígenas para a área da matemática, o que requer projetos próprios, elaborados com a participação indígena.

Palavras-chave: Currículo Intercultural, Licenciatura Indígena, formação de professores, matemática.

Licenciatura y Currículo Intercultural: la Formación de Maestros en Matemática para Escuelas Indígenas en Paraná

Resumen

Actuando en movimientos sociales organizados, los pueblos indígenas demandan derechos territoriales, ciudadanía y acceso a las políticas públicas interculturales que reconozcan y respeten sus culturas, lenguas y organizaciones socioculturales. En relación a la educación superior indígena, la década de 1990 representa un hito histórico importante, ya que muchas leyes permitieron desarrollar proyectos específicos y diferenciados, que culminaron con la oferta de Licenciaturas Indígenas con currículos interculturales. En este artículo, un estudio teórico y documental, discutimos la política de ingreso de indígenas a la educación superior y la pertinencia de la formación intercultural para las escuelas bilingües. Los resultados demuestran que, aunque desde la década de 2000 se han posibilitado diferentes formas de entrada en las universidades con las políticas públicas en Brasil; en el Paraná, estos no posibilitaron la formación de maestros indígenas en el área de matemáticas, lo que requiere proyectos propios, echos con participación indígena.

Palabras clave: Currículo Intercultural, Licenciatura Indígena, formación docente, matemáticas.

Teaching Degrees and Intercultural Curriculum: The Training of Mathematics Teachers for Indigenous Schools in Paraná

Abstract

Acting in organized social movements, indigenous peoples demand territorial rights, citizenship and access to intercultural public policies that recognize and respect their cultures, languages and sociocultural organizations. In relation to indigenous higher education, the 1990s represent an important historical milestone, as several laws made it possible to develop specific and differentiated projects, which culminated in the offer of Indigenous Degrees with intercultural curricula. In this article, through a theoretical and documental study, we discuss the policy of admitting indigenous people to higher education and the relevance of intercultural training for bilingual schools. The results demonstrate that, although since the 2000s different forms of entry have been made possible in Brazil, through different public policies; in Paraná, these did not make it possible to train indigenous teachers in the area of mathematics, which requires its own specific projects, which should be elaborated with indigenous participation.

Keywords: Intercultural Curriculum, Indigenous Degree, teacher development, mathematics.

Introdução

O Brasil, segundo dados do último censo demográfico, realizado em 2010, conta com uma população de cerca de 897 mil indígenas, falantes de 274 línguas e distribuída por 305 etnias (IBGE, 2010). Essa grande presença indígena demonstra uma rica diversidade sociocultural e linguística e uma multiplicidade de povos indígenas, vivendo em diferentes regiões do país. Estes povos vêm resistindo e lutando, e pautam, junto ao governo brasileiro, demandas específicas considerando suas etnias, suas línguas, suas cosmologias que levam a necessidade de que seus modos próprios de organização comunitária e aprendizagem sejam respeitados.

Com relação a educação escolar indígena, a literatura da área (POTYGUARA, 2022; BANIWA, 2019; FAUSTINO, 2006) mostra que o projeto educativo destinado aos indígenas desde a colônia, historicamente, foi civilizatório com eixos na catequização, aportuguesamento e conversão religiosa visando à integração dos povos à sociedade nacional com o apagamento de suas especificidades, conhecimentos e memórias. Há, ainda, a morosidade com a demarcação dos territórios (CAVALCANTE, 2016), exclusão, preconceito e ausência de políticas públicas voltadas à sustentabilidade e cidadania.

Com os movimentos sociais organizados pautando o Estado brasileiro de diferentes formas e o Indigenismo brasileiro que conta com a participação dos indígenas em sua construção (RAMOS, 2012), essa realidade começa a ser alterada nos finais dos anos 1970. Organizações indigenistas como a Operação Amazônica Nativa (OPAN), setores progressistas da Igreja Católica, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e grupos de pesquisadores em universidades começam a reivindicar um maior protagonismo e participação indígena, e denunciar as violências contra os povos que passaram a se articular de maneiras diferenciadas visando uma relação com o Estado a partir da conquista de direitos.

Em busca de um ordenamento jurídico e amparo constitucional para seus direitos, esses povos organizaram mobilizações e assembleias gerais indígenas em diferentes partes do país. Segundo Angelo (2005), no estado do Mato Grosso, a primeira grande assembleia indígena ocorreu em 1974, na cidade de Diamantino, visando à melhoria da educação escolar e ao fortalecimento da identidade indígena com foco na demarcação das terras, devido aos vários conflitos territoriais do período. A articulação de professores indígenas lutou pela melhoria da educação como um instrumento para a autonomia.

Nesse sentido e com essas pautas, os diversos movimentos sociais foram fundamentais para instar o Estado a garantir e viabilizar direitos que possibilitariam melhorias na qualidade de vida por meio de políticas públicas. Os movimentos possibilitaram uma grande participação indígena na Assembleia Nacional Constituinte que culminou nos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 e a legislação infraconstitucional que garantiu, inclusive, acesso à universidade.

A Constituição garantiu que os povos indígenas construam projetos e currículos diferenciados e específicos para suas escolas, de acordo com suas realidades sociais e linguísticas, trabalhando com a valorização dos etnoconhecimentos articulados aos demais conhecimentos científicos e, para assumirem ofícios de professores e gestores, é necessário que tenham acesso à formação acadêmica intercultural, em serviço (BRASIL, 1999)

Enquanto vários estados do Brasil (NOVAK, 2014; POTYGUARA, 2022) organizaram e implantaram, com a participação indígena, formações específicas para professores, no Paraná, foi publicada a lei Estadual nº 13.134/2001, que destinou vagas suplementares para indígenas em todas as Universidades Públicas em diferentes cursos, deixando descoberta a questão da formação intercultural e bilíngue de profissionais indígenas para os diferentes níveis da educação básica que ocorre por meio das licenciaturas. A ausência dessa formação específica impacta nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que contam com um baixíssimo número de professores indígenas e a ausência de currículos específicos.

Assim, é grande a demanda por formação de professores indígenas no estado do Paraná, pois, em 20 anos da existência dessa política, nenhum indígena se formou em matemática, estando, também, descobertas inúmeras outras áreas que requerem professores bilíngues com formação superior intercultural.

Neste trabalho, discutimos a construção e aprovação de projetos políticos pedagógicos para licenciaturas indígenas e o Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) no âmbito das ações que vêm sendo desenvolvidas no estado, por meio do Programa Interinstitucional de Pesquisa e Formação Intercultural/Bilíngue de Professores Indígenas no Paraná (PROFIND), que congrega diversas universidades atuando em rede de formação.

A pesquisa é um ensaio teórico do tipo análise documental. Destaca a importância da formação de professores no estado, visando a construção de currículos de formação inicial de professores que dialoguem com os conhecimentos indígenas e os conteúdos escolares.

Assim, este artigo trata de uma temática que deve ser abordada a partir do referenciamento de três campos específicos e interligados: a educação escolar indígena e suas demandas curriculares; a formação intercultural de professores indígenas e de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de formação específica em matemática, elaborado pela Universidade Estadual do Paraná, em um diálogo informado (REIMERS; MACGINN, 2017) envolvendo os povos indígenas, o governo do Estado por meio da SETI e SEED e IES públicas, organizadas em rede.

1. O currículo diferenciado na Educação Escolar Indígena

A discussão sobre currículo intercultural na educação escolar indígena é incipiente, pois, durante séculos a educação escolar ofertada aos povos indígenas visou cumprir o papel da disciplinarização e assimilação com currículos ocidentais padronizados, alheios às suas

línguas e cosmologias. Apenas nos últimos anos do século XX, mais precisamente nas décadas de 1980 e 1990, no contexto de uma acirrada crise econômica mundial (HARVEY, 2005), organismos e agências internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial (BM) e outros, delinearam novos encaminhamentos para a educação das minorias étnicas (CASTILLO, 1989). Um dos grandes focos dessa política recaiu sobre o direito à diversidade cultural e linguística e a necessidade de inclusão social de grupos minoritários.

A UNESCO instituiu o período de 1988 a 1997 como a *Década Mundial para o Desenvolvimento Cultural*. Nesse contexto, uma política educacional voltada às especificidades étnicas e linguísticas dos povos indígenas começou a ser elaborada no Brasil, a partir da Constituição de 1988 e, mais precisamente, a partir do Decreto Presidencial nº 26 (BRASIL, 1991), quando o Ministério da Educação (MEC) assumiu sua responsabilidade frente a esta modalidade de educação.

Uma das principais ações do MEC foi a criação de um *Comitê de Educação Escolar Indígena*, com a participação indígena, que elaborou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994). Na sequência, a política nacional da Educação Escolar Indígena abrangeu uma dezena de resoluções, pareceres, portarias e referenciais que, somados às outras tantas legislações estaduais e municipais, possibilitaram a ampliação das escolas e das matrículas de crianças e jovens indígenas, maior contratação de professores indígenas, investimento na formação docente em serviço, com a proposta de elaboração de materiais didáticos diferenciados e rediscussão dos projetos pedagógicos.

Esse ordenamento jurídico tem a função de garantir que as escolas considerem experiências locais, sistematizem práticas, redefinam seus Projetos Políticos Pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos, adaptados às particularidades étnico-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena.

Conforme o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), aliado ao reconhecimento dos direitos indígenas, houve a necessidade de uma formação específica de professores e esta pressupõe a observância de um currículo diferenciado que atenda às novas diretrizes para as escolas indígenas, devendo contemplar a capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas, metodologias de ensino bilíngues próprias e capacitação de docentes para a produção de materiais didáticos diferenciados e bilíngues.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996) nos capítulos 78 e 79, dedicados à Educação Escolar Indígena definiu como objetivo central:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Os documentos elaborados pelo MEC, na sequência, recomendaram que os currículos das escolas indígenas fossem elaborados pelos próprios professores indígenas, em parceria com as suas comunidades, devendo passar por processos de aprovação junto aos órgãos normativos do sistema de ensino, a fim de que a prática pedagógica realizada nas escolas seja “autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular” (BRASIL, 1999, p. 19).

Conforme a Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena – CONEEI, realizada em 2018, em Brasília (BRASIL, 2018, p. 20), “os cursos de formação inicial e continuada para professores indígenas devem promover um permanente diálogo sobre a escola indígena, seus currículos, suas metodologias de ensino e seu funcionamento, incentivando a reflexão sobre os desafios cotidianos, a socialização e a sistematização de suas vivências pedagógicas”.

2. Educação escolar indígena e formação e professores: o papel das licenciaturas

Na América Latina há uma diversidade de situações educacionais e decorrentes delas também uma diversidade de ações e políticas relativas à Educação Superior e aos Povos Indígenas, visando à implementação de pressupostos da interculturalidade e do bilinguismo como fundamentos filosóficos de uma nova política (MATO, 2016). No Brasil, a busca dos indígenas pelo Ensino Superior não é uma ação recente, datando do século XIX em meio ao protagonismo indígena no estabelecimento de relações com o poder público, conforme apontam os estudos de Faustino, Novak e Rodrigues (2020), mas ganha sistematicidade a partir dos anos 1990, impulsionado pelo redimensionamento que a educação escolar para as populações indígenas adquire após a Constituição de 1988.

Segundo Terena (2013, p. 9), “[...] no ano de 1977, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem na educação dos “brancos” e ingressarem no Ensino Superior”. Segundo o autor, esse grupo aumentou em 1981, sendo composto de quinze jovens de sete povos; no entanto, em período ditatorial,

o grupo foi expulso da cidade, sob o argumento de que Brasília não era uma cidade para eles, tampouco o governo poderia capacitá-los, pois, segundo os militares “[...] não podemos criar cobras para nos picar” (TERENA, 2013, p. 9). Para o autor e liderança indígena, esses povos não abriram mão do espaço da universidade, necessário para a capacitação de seus quadros, e resolveu lutar, criando o até hoje utilizado e conhecido jargão “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”.

No âmbito das políticas públicas, analisadas a partir das múltiplas determinações estabelecidas no seu processo de elaboração e implantação, entendemos, de acordo com Roger Dale (2004), a existência de uma Agenda Globalmente Estruturada para a educação a partir do movimento do capital e da implantação do neoliberalismo na América Latina a partir dos anos 1990. Na leitura da legislação educacional evidencia-se a orientação internacional acerca das políticas para grupos minoritários, como no caso dos indígenas no Brasil, elaboradas e disseminadas por organismos e agências internacionais como o Banco Mundial, UNESCO, OIT e outros, baseadas nas reivindicações dos movimentos sociais, suas organizações e pautas de lutas e resistências.

Assim, percebe-se uma legislação após os anos 1990 que passa a pôr em prática tanto políticas públicas, como programas e ações visando a ampliação da educação para essas populações, como a implementação de propostas pedagógicas pautadas no viés da interculturalidade, do diálogo de saberes, do bilinguismo. Segundo a literatura da área, como Lima e Barroso-Hoffman (2004), Lima (2012), Novak (2007, 2014), juntamente com a formação de quadros para gestão territorial e das demandas comunitárias, a formação de professores para a construção dessa nova escola é o impulsionador da busca dos indígenas pelo Ensino Superior, porém, essa educação intercultural, embora passe a ser pauta governamental, ainda carece de maior protagonismo nas instituições de Ensino Superior.

As primeiras ações formativas de professores indígenas datam de finais da década de 1970 e de forma mais orgânica no diálogo do movimento indígena com os poderes instituídos e nos movimentos de redemocratização dos anos 1980, período em que as Organizações Não Governamentais (ONGs) passam a implantar cursos de magistério indígena, para formação de professor para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também para a gestão das escolas indígenas. Segundo Angelo (2005, p. 44), para o atendimento da “[...] formação de professores indígenas em nível de Ensino Médio foram sendo discutidos e elaborados projetos de Magistério intercultural, até o Ensino Superior, para, de fato, alcançar uma nova política de educação escolar no sistema de ensino”.

Podemos entender a formação de quadros, dentre os quais dos professores, no movimento de fortalecimento dos indígenas da necessidade de, conforme explicita Baniwa (2019, p. 17), fortalecimento de sua capacidade de luta e organização, a busca por um projeto verdadeiramente inter e multicultural e “A necessidade de construção de projetos etnopolíticos dos povos indígenas capazes de torná-los menos vulneráveis e frágeis diante das investidas ideológicas dos governos de plantão”. A partir do momento em que ganha espaço na agenda governamental, duas foram as frentes de ingresso dos indígenas no Ensino Superior, quais sejam: via cursos específicos para a formação de professores, em sua maioria denominados de licenciaturas interculturais e financiados por meio do programa governamental PROLIND; e por meio do ingresso em cursos regulares nas IES do país através de cotas ou vagas suplementares.

Em meio às experiências de projetos de formação de professores em nível médio, nos cursos denominados Magistério Indígena, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e da FUNAI, em 2001 deu início à formação de professores em nível superior no país por meio de uma Licenciatura Intercultural denominada Terceiro Grau Indígena, formada por três cursos: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza; e Ciências Sociais. No ano de 2002, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e em 2003, o curso de licenciatura intercultural, visando formar professores indígenas para atuarem nas áreas de concentração: Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza (NOVAK, 2014).

Em 2002, organizou-se o Programa Diversidade na Universidade (PDU), que passou a vigorar com a Lei n.º 10.558, em 13 de novembro de 2002. Esse foi um programa de cooperação internacional envolvendo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação (MEC) e foi realizado entre os anos de 2003 até 2008, fomentando ações voltadas para o Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior. Mas, segundo Almeida (2008, p.70), não apresentou ações para atendimento das especificidades indígenas, pois, desde sua criação, “[...] setores do movimento indígena e de organizações indigenistas ligados à questão da educação questionaram a ausência de ações voltadas para este segmento em um programa que preconiza a promoção da diversidade [...]”.

Assim, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECAD) em 2004, segundo Novak (2014), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) estabeleceu um realinhamento do PDU para que apoiasse o

fortalecimento dos processos de formação de professores indígenas e o programa passou a ter dois eixos de atuação, que foram o apoio às licenciaturas para formação de professores em nível superior e apoio a projetos pedagógicos de escolas indígenas de Ensino Médio. Para a formação de professores, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), em junho de 2005.

A ação inicial foi, por meio de edital, o chamamento de instituições de Educação Superior públicas do País para proporem cursos de licenciaturas específicos para formar professores indígenas. Assim, o Prolind foi o principal programa governamental para o apoio de formação de professores indígenas em nível superior, atuando em parceria com as comunidades indígenas a partir das suas especificidades culturais e locais. Segundo Potyguara (2022, p. 63), desde sua criação em 2005, até seu último edital em 2013, tivemos “[...] 5 convocações que contemplaram 21 IES, em 16 estados da federação, sendo 19 universidades (14 federais e 5 estaduais) e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Ao todo foram ofertados 25 cursos, tendo sido atendidos 4.936 cursistas”.

Dentre as demandas por formação inicial e continuada de professores indígenas, em 2019, o “Coletivo de Representantes Indígenas, Coordenadoras e Coordenadores do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Indígenas – Prolind e da Ação Saberes Indígenas na Escola – Asie, elaboraram a denominada” Carta De Goiânia (CARTA DE GOIÂNIA, 2019), em que reforçam a necessidade de fortalecer essas políticas, tornando o Prolind um programa permanente, bem como garantir repasse de recursos para a execução das licenciaturas em andamento no país.

Ao discutir a democratização do acesso ao Ensino Superior, Potyguara (2022) aponta, entre as ações para negros e indígenas, programas e políticas como o Fies, o Prouni, a Lei de Cotas, do Programa Bolsa Permanência (PBP) e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Destaca que “Ao Prolind, o MEC buscou associar outros programas, tais como os Observatórios da Educação Escolar Indígena (2009) e o Pibid Diversidade (2010)” (POTYGUARA, 2022, p. 63). Essas ações articuladas visam o fortalecimento dos cursos de formação de professores indígenas. Além disso, programas como esse “[...] dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e abrir suas portas para diferentes presenças (POTYGUARA, 2022, p. 65).

O ingresso de indígenas no Ensino Superior é também uma temática que vem crescendo na pesquisa *stricto sensu* no Brasil. Há uma vasta produção de que pode ser encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para exemplificar essa

produção, fizemos um levantamento com filtros gerais e mais específicos sobre a formação de professores indígenas nas licenciaturas interculturais. Com o filtro de “formação de professores indígenas”, localizamos 128 resultados, dos quais 84 dissertações e 38 teses, que iniciam no ano de 1997, que é o único trabalho registrado ante dos anos 2000 e vai até o ano de 2021, com uma maior incidência entre 2010 e 2020. As temáticas abordadas versam sobre: ingresso e permanência no Ensino Superior; formação de professores (políticas, licenciaturas interculturais, currículos, interculturalidade); análise de temáticas específicas de formação como o bilinguismo, a matemática, a física, tecnologias digitais, educação física, ciências e biologia; análise de cursos específicos; interculturalidade; processos de ensino e aprendizagem; Programa Saberes Indígenas na Escola; análise de currículos. Cabe destacar a produção substancial na área da matemática e da etnomatemática, com a presença de 13 trabalhos.

Com o termo de pesquisa "licenciatura intercultural indígena", teve-se como resultado 22 trabalhos, dos quais 12 dissertações e 7 teses. Com o termo de busca "'licenciaturas interculturais", foram encontradas 3 dissertações e uma tese. São trabalhos que versam sobre a amplitude e importância dessa temática, podendo ser classificadas em temas como: análise de currículos e suas construções, interculturalidade e diálogo de saberes, educação matemática, educação ambiental, tecnologias de informação e comunicação, direitos humanos, análise de egressos das licenciaturas, análise de licenciaturas específicas, políticas de formação de professores indígenas, acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior.

No estado do Paraná, a formação de professores ocorreu, majoritariamente, em nível médio, com o magistério específico, iniciado em 2006 com a formação de duas turmas, totalizando 90 professores formados até 2012. Em relação à formação em nível superior, discutimos as políticas de formação de professores indígenas em vigor no país, que ocorrem, principalmente, por meio das Licenciaturas Interculturais. No estado do Paraná, iniciou-se com a promulgação da lei estadual 13.134/2001, que, de forma pioneira no país destinou vagas em todas as Universidades Públicas Estaduais.

Nas Instituições de Ensino Superior do estado, a formação tem sido em várias áreas do conhecimento, mas se concretiza ainda de forma lenta. Para fortalecer o bilinguismo e a interculturalidade, a CAPES, em parceria com o INEP e SECADI, tem lançado programas de apoio à formação de professores e pesquisadores indígenas, dentre os quais destacamos o Programa Observatório da Educação Escolar Indígena e Saberes Indígenas na Escola. As ações desenvolvidas por meio desses projetos no Paraná demonstram que o índice de

professores e gestores indígenas atuando nas escolas indígenas no estado é ainda muito baixo, entre outros fatores, pela falta de formação, sobretudo em nível superior.

A partir da literatura da área, pesquisas de campo e atividades de formação realizadas, entendemos que uma educação de boa qualidade pautada pelos indígenas ainda carece de ser feita no estado, como ocorreu em outros lugares. Isso foi exemplificado por Angelo (2018, p. 11) ao abordar a formação no estado do Mato Grosso, afirmando que a formação de professores em cursos específicos propiciou inovações metodológicas, curriculares e pedagógicas, além de considerar a diversidade desses povos, permitindo a construção de uma escola diferenciada. Isso porque, durante essa formação, os indígenas “[...] foram se apropriando da escola indígena, e promovendo mudanças a partir da valorização dos saberes, da cultura, e da língua”. Além disso, vão construindo e implantando “[...] novas frentes de processos próprios de aprendizagem, e nisso o surgimento de práticas pedagógicas e culturais determinantes para a valorização da cultura e do fortalecimento da identidade étnica”.

Essa ainda é uma necessidade no estado do Paraná, pois, segundo dados levantados por Menezes, Faustino e Novak (2021), a partir do site da Secretaria de Estado da Educação (SEED), há 39 escolas indígenas, sendo seu quadro de profissionais o que segue:

As escolas contam com profissionais indígenas e não indígenas, sendo que, no total, 325 professores são indígenas e 439 professores não indígenas. Além dos professores indígenas que atuam nas escolas indígenas, há 24 que ministram aulas de língua indígena, em contraturno: guarani e/ou kaingang, em 16 aldeias/tekohas, atendendo cerca de 300 crianças. Totaliza no estado 349 professores indígenas e 439 professores não indígenas, resultando em 788 professores na educação básica indígena (MENEZES; FAUSTINO; NOVAK, 2021, p. 915).

Esses números mostram a necessidade de formação de professores para atuarem nas diversas áreas. De acordo com dados da Comissão Universidade para os Índios (CUIA/SETI), no Paraná, até o final de 2021, havia 128 indígenas formados, sendo desses cerca de 65 nas licenciaturas, o que representa um percentual de pouco mais de 50%.

Conforme a CONNEI 2018, permanece, assim, o desafio de pensar em cursos com propostas curriculares interculturais e voltadas às necessidades de qualificação técnica de indígenas para atuação em seus territórios.

3. O Currículo da Matemática e a diversidade: a proposta de Licenciatura intercultural em Matemática na Unespar

A temática da diversidade, segundo Potyguara (2022), passa a ser utilizada nos currículos brasileiros a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como tema transversal para o Ensino Fundamental, sob a justificativa de que é uma forma de reconhecimento da diversidade e, conseqüentemente, de lutar contra a discriminação. A temática de diversidade é reforçada no nosso principal documento educacional, a LDB, que traz, em uma alteração pela Lei nº 12.796/2013, no Art.º 3º, que define os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2013).

Com relação ao currículo para as escolas indígenas, a LDB, ao estabelecer o papel da União no que tange à educação escolar indígena, “Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. O documento traz ainda que, ouvidas as comunidades, devem estar também incluídos nos Planos Nacionais de Educação, tendo como objetivos “III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (BRASIL, 1996).

No âmbito específico da legislação para a Educação Escolar Indígena, um dos principais documentos curriculares ainda muito utilizado nas escolas como documento de referência, é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, como documento que faz parte da organização do currículo nacional, integrando os PCNs. O Referencial é apresentado pelo MEC como um marco que “Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos” (BRASIL, 1998, p. 5).

O documento se coloca como uma tentativa de responder as demandas dos professores indígenas que “[...] vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos” (BRASIL, 1998, p. 11). Para que o currículo diferenciado ocorra, “[...] a implementação de propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem [...] dos professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas” (BRASIL, 1998, p. 12).

Para a área de matemática, estudos como os de Franco (2014); Novak, Menezes e Franco (2019) e Faustino, Novak e Borges (2022) mostram que ele é um importante

documento que pode subsidiar o trabalho com uma matemática socialmente relevante e significativa para os povos indígenas, visto que “Também a Matemática estará pondo em contraste as diferentes formas de pensar matematicamente de distintas sociedades, tendo como base a matemática conhecida e exercida pela comunidade à qual pertence o aluno” (BRASIL, 1998, p. 104).

Há uma demanda dos indígenas por currículos interculturais, visto que sua denúncia após anos de ingresso no Ensino Superior é de que precisam enfrentar “[...] os desafios postos pelos currículos monoculturais das universidades” e denunciam ainda que “a diversidade linguística e a produção dos conhecimentos tradicionais não encontravam lugar nas universidades” (POTYGUARA, 2022, p. 219). Nesse sentido, reforçamos a relevância de cursos com currículos construídos a partir do Diálogo Informado, visto que a interculturalidade requerida pelos indígenas vai além do apregoado pelos documentos oficiais, da tentativa de criar práticas de tolerância e respeito e de convívio com o outro.

Para Baniwa (2017), a interculturalidade requerida pelos indígenas precisa passar pela construção de novos paradigmas epistemológicos:

Por fim, destaco que ainda observo com muita tristeza a falta de interesse em nossa sociedade pela vivência da interculturalidade, como vivência intermundos e exercício vivo do bilinguismo linguístico e cultural na escola, na comunidade e na sociedade, apesar dos discursos e das normas bem elaboradas, mas muito pouco praticadas. Insisto no diálogo linguístico, como diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso, o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo sustentável (BANIWA, 2017, p. 309).

Nessa perspectiva de tentativa de superar a interculturalidade discursiva e documental é que se situa o documento aqui analisado, que é o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática a ser ofertado pela Unespar para os indígenas.

A Unespar é a mais nova Universidade do estado do Paraná, que tem em seu quadro sete instituições estaduais. Seu processo de criação iniciou-se em 2001, pela Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, agregando doze faculdades estaduais isoladas, das quais cinco formaram a Universidade Estadual do Norte do Paraná, em 2006, desarticulando-se da proposta inicial. O processo de sua institucionalização não se concretizou e foi retomado em 2010, sendo que a Unespar foi regulamentada pela Lei Estadual n.º 17.590, de 12 de junho de 2013. O seu credenciamento junto ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) ocorreu em novembro de 2013.

Com relação ao ingresso de indígenas, desde 2001 configuram-se nos documentos emitidos pela SETI com relação a Lei Estadual nº 13.134/2001 a presença da Unespar como instituição que oferece vagas para os indígenas, da mesma maneira que as demais universidades estaduais, o que vinha ocorrendo por meio de vagas oferecidas em seus *campi*, configurados até 2013 como Faculdades Estaduais.

A Unespar tem mais de 50% de seus cursos nas áreas de licenciaturas e conta com o curso de Licenciatura em Matemática em 5 de seus 7 campi, sendo composto por um corpo docente reconhecido na área da Educação Matemática. A instituição tem atuado na perspectiva de fortalecimento dos direitos humanos, o que levou em 2022 à criação da Pró-reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH).

Seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) evidencia o comprometimento da instituição com todos os grupos sociais, defendendo o oferecimento de uma formação teórico-crítica indispensável ao sujeito, bem como meios que levem a condições de permanência de seus estudantes. Possui em sua identidade o compromisso social, os valores de liberdade, justiça social, cidadania, educação, identidade, responsabilidade, integração, pluralidade e ética, buscando um planejamento de ações com vistas à promoção da inclusão social, desenvolvimento humano, social e integral, desenvolvimento econômico, respeito ao meio ambiente e à cultura, pois a Universidade é um espaço institucional de formação humana e profissional.

Considerando essa característica da instituição, em 2019, lideranças indígenas enviaram carta para a Pró-reitoria de Ensino de Graduação, solicitando o ingresso da IES no Profind. Desde então, as discussões internas foram em torno da viabilidade da mesma em oferecer um curso no programa. Considerando seu amplo corpo de doutores em Educação Matemática, os diálogos com a comunidade acadêmica levaram ao início da proposição do curso. Para isso, foi criada, pela Portaria nº.553/2020 – Reitoria/Unespar, a Comissão para a elaboração de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática para Indígenas.

Nessa perspectiva, o projeto foi elaborado em diálogo constante com as pesquisas da área, buscando o diálogo tanto com os interessados na política quanto com seus formuladores. Assim, foram estabelecidos diálogos informados envolvendo governo (SETI/SEED), IES e povos indígenas.

Dentre esses momentos, destacamos que o diálogo com as comunidades indígenas fora realizado em reunião online, no dia 22 de junho de 2020, e durante o IV Seminário de Formação Intercultural e Bilíngue de Professores Indígenas no Paraná, realizado em

dezembro de 2020. As consultas foram baseadas nas diretrizes e princípios do PPC e apresentação da matriz curricular.

O projeto é constituído de uma carga horária de 3.200 (três mil e duzentas) horas, distribuídas em 4 anos, cuja oferta é da pedagogia da alternância¹, seguindo a legislação nacional para a formação de professores indígenas, sobretudo a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 – que Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 – que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 – que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

O projeto está organizado nas seguintes partes: seu percurso de discussão; legislação suporte; organização didático-pedagógica; estrutura curricular; concepção de pesquisa e extensão; corpo docente; infraestrutura disponível e necessária; e regulamentos de estágio, atividades acadêmicas complementares, trabalho de conclusão de curso e ações curriculares de extensão. A matriz curricular do curso é mostrada no Quadro 1.

¹¹ “Embora a lei defina essa organização para a Educação Básica, a experiência da Alternância vem sendo regularizada e desenvolvida em formação de professores para as escolas do Campo, como define o Art. 5º, § 2º do decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010: ‘A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância [...]’ (BRASIL, 2010). No Paraná essa organização vem atendendo às especificidades do campo e viabilizando uma formação consubstanciada em aspectos que priorizam a teoria relacionada com as possibilidades práticas no exercício da profissão” (UNESPAR, 2022, p. 23).

Quadro 1 - Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE MATEMÁTICA: FORMAÇÃO INTERCULTURAL E BÍLINGUE DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ							
SÉRIE	DISCIPLINA	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Extensão	C/H Total	Horas Relógio em cada bloco do período	Horas Relógio em cada bloco do período
1ª	LÍNGUA INDÍGENA 1 (Tronco Tupi)	60	-	-	60	15	45
	LÍNGUA INDÍGENA 2 (Tronco Gê)	60	-	-	60	15	45
	ETNOCONHECIMENTOS	60	-	-	60	15	45
	ANTROPOLOGIA	60	-	-	60	15	45
	PORTUGUÊS INTERCULTURAL	60	-	-	60	15	45
	ENSINO DE GEOMETRIA I	70	30		100	30	70
	ENSINO DE FUNÇÕES I	70	30		100	30	70
	ENSINO DE GEOMETRIA ANALÍTICA	70	30		100	30	70
	ENSINO DE NÚMEROS E ÁLGEBRA I	70	30		100	30	70
PRÁXIS INTEGRADORA I	-	-	80	80	20	60	
SUBTOTAL		580	120	80	780	215	565
2ª	METODOLOGIA DA PESQUISA	60	-	-	60	15	45
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	-	-	60	15	45
	HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ	60	-	-	60	15	45
	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	60	-	-	60	15	45
	DIDÁTICA GERAL	60	-	-	60	15	45
	ENSINO DE NÚMEROS E ÁLGEBRA II	70	30	-	100	30	70
	ENSINO DE FUNÇÕES II	70	30	-	100	30	70
	ENSINO DE GEOMETRIA II	70	30	-	100	30	70
	PRÁXIS INTEGRADORA II	-	-	80	80	20	60
OPTATIVA I	60	-	-	60	15	45	
SUBTOTAL		570	90	80	740	200	540
3ª	ENSINO DE ÁLGEBRA LINEAR	70	30	-	100	30	70
	NATUREZA DO CONHECIMENTO GEOMÉTRICO	60	-	-	60	15	45
	NATUREZA DO CONHECIMENTO ALGÉBRICO	60	-	-	60	15	45
	TÓPICOS DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	90	30	-	120	30	90
	ETNOMATEMÁTICA	70	30	-	100	30	70
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTERCULTURAL I	60	100	40	200	50	150
	PRÁXIS INTEGRADORA III	-	-	80	80	20	60
OPTATIVA II	60	-	-	60	15	45	
SUBTOTAL		470	190	120	780	205	575
4ª	HISTÓRIAS DA MATEMÁTICA	50	30	-	80	30	50
	ENSINO DE PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	70	30	-	100	30	70
	INTRODUÇÃO A LIBRAS	60	-	-	60	15	45
	MODELAGEM MATEMÁTICA	90	30	-	120	30	90
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO INTERCULTURAL II	60	100	40	200	50	150
	OPTATIVA III	60	-	-	60	15	45
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	20	80	-	100	25	75
SUBTOTAL		410	270	40	720	195	525
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES (horas relógio)					180		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					3200		

Fonte: (UNESPAR, 2022, p. 31).

Sobre a matriz curricular, percebe-se que apresenta tanto disciplinas focadas nos saberes e conhecimentos indígenas, quanto disciplinas que parte de seus elementos culturais e façam articulação com os conhecimentos não indígenas, bem como disciplinas que atendam as especificidades da área de formação do licenciado em Matemática para que possa atuar em qualquer escola. Trata-se de um esforço para atender as demandas formativas dos indígenas de forma mais ampla, na tentativa de construção de um curso intercultural. Uma demanda forte que o curso precisa contemplar é a produção de materiais didáticos que instrumentalizem esses indígenas no trabalho em suas escolas.

O documento traz como justificativa a necessidade de formação de professores indígenas no Paraná, conforme destacado no item 2, bem como a ausência de formação de professores indígenas de Matemática no estado e o baixo número de professores indígenas atuando nas 39 escolas indígenas estaduais, seja na área da gestão, seja na docência, com destaque para a ausência de professor indígenas formados em Matemática.

Com relação às concepções do curso, estão pautadas na etnomatemática, do compartilhamento de conhecimentos. Nesse sentido, D'Ambrosio (2016) afirma que a vida é caracterizada pela pulsão de sobrevivência de cada indivíduo. Para o autor, nós, enquanto espécie humana, obedecemos a esse instinto, que se manifesta de duas maneiras, quando se recorre à natureza em busca de sobrevivência, e quando se recorre ao outro para dar continuidade à espécie. Em suas palavras, "Indivíduos procuram e encontram outros, intercambiam conhecimentos e comportamentos, e os interesses comuns, que são comunicados entre eles, os mantêm em associação e em sociedades, organizadas em diversos níveis: grupos de interesse comum, famílias, tribos, comunidades, nações" (D'AMBRÓSIO, 2016, p. 18).

Em diferentes instâncias, tais como a família, o trabalho, a escola e a vizinhança, são produzidas e compartilhadas "próprias regras de conduta e de interação, algumas implícitas, outras mais formais e explícitas. Devido a essas diferenças, para o sujeito, o mundo se abre em diversos outros mundos nos quais ele relaciona-se com outros sujeitos, de forma e por motivos distintos" (UNESPAR, 2022, p. 13). Na aproximação dos campos de pesquisa com a universidade e a escola e a necessidade de considerar a diversidade:

Vários fatores são determinantes e distintivos de uma sociedade, como a multiculturalidade, as leis, as crenças, os saberes, o trabalho, a educação, a diversidade de gênero e de raça, a diversidade de orientações e identidades sexuais, entre outros atores que fazem parte dessa rede intrincada de relações sociais humanas (UNESPAR, 2022, p. 13).

A proposta faz parte de uma concepção de universidade “[...] que visa a participação democrática e plural [...] que busca por uma formação integral, humana e profissional, que contribua para o processo de emancipação social” (UNESPAR, 2022, p. 14). Assim, tem uma perspectiva de emancipação humana.

Assim, o curso de Licenciatura em Matemática: formação intercultural e bilíngue de professores indígenas no Paraná, prima pela autonomia, pela interculturalidade, pela emancipação humana, pela formação de indivíduos éticos, reflexivos, criativos, com postura crítica, a partir da construção do conhecimento científico e a livre expressão da cultura e das artes, objetivando o desenvolvimento e formação humana, intercultural e plural. Cabe ressaltar e reafirmar os princípios de uma educação de qualidade social, laica, inclusiva e emancipadora com garantias de preservação do direito ao livre pensamento e ao exercício da autonomia das atividades universitárias (UNESPAR, 2022, p. 16).

A proposta curricular é pautada nos princípios da interdisciplinaridade e da interculturalidade, e na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, não como simples tripé colocado como necessário para a universidade, mas como elementos que contribuam para que a universidade se torne espaço de construção de conhecimento socialmente referenciado.

Considerações Finais

Os estudos na área de formação e professores e das políticas públicas, em geral, sobre as escolas indígenas, bem como os movimentos sociais indígenas como o Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena, que ocorre anualmente em Brasília, demonstram que, apesar do ordenamento jurídico instituído no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, ainda carecemos de muitos avanços para escolas indígenas interculturais bilíngues.

Um dos maiores desafios para a formação superior de professores indígenas é que ela alcance todas as áreas do conhecimento como, por exemplo, a Matemática. Só assim os professores indígenas poderão, com autonomia, elaborar seus projetos pedagógicos próprios, cobrindo todo o currículo e que esse se torne intercultural, com a inserção de seus saberes próprios, suas cosmologias e suas línguas, em todas as disciplinas escolares e não apenas na disciplina de língua indígena.

Com a formação em licenciaturas interculturais será possível, além da elaboração de currículos próprios, a produção de materiais didáticos em todas as áreas do conhecimento, pois isso é uma grande carência nas escolas indígenas.

No Paraná, as propostas de Licenciaturas Interculturais bilíngues, por iniciativa das universidades públicas, estão avançando, mas ainda dependem de apoio governamental para se consolidarem.

4 Referências

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro: 2008.

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto. **A Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema Oficial de Ensino em Mato Grosso**. 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2005

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

_____. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 295-310, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 30 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Justiça. **Portaria Interministerial nº 559** de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as populações indígenas. Brasília: MEC, 1991a. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de educação escolar indígena**. SEF/MEC, Brasília, 1994.

BRASIL. **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. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº14/99** do Conselho Nacional da Educação. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 10 de out. de 2021.

BRASIL. **Documento Final da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – II CONEEI**. Brasília/DF, 2018.

CARTA DE GOIÂNIA. Goiânia-GO, 12 de junho de 2019. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/2019/07/02/carta-de-goiania/>. Acesso em 15 de nov. de 2022.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga. **Materiales de apoyo para la formación docente em educación bilingüe intercultural**. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1989

CAVALCANTE, T.L.V. Terra Indígena: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. **História** (São Paulo) v.35, e75, 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/XRTp9SKrKRwMV6D4MjHPMsp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de set. 2022.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática-elo entre as tradições e a modernidade**. Autêntica, 2016.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R.C.; NOVAK, M.S.J.; RODRIGUES, I.C. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e010 3, jan./abr, 2020.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M.S.J.; BORGES, F. A. Formação inicial de professores indígenas e a matemática intercultural na Educação Básica. **Imagens da Educação**, v. 12, p. 21-44, 2022.

FRANCO, E. S. N. **A matemática na educação indígena no Paraná: da política educacional diferenciada à universidade uma contribuição da teoria histórico-cultural**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMAN, M. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.

LIMA, A. C. de S. A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de conhecimentos. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 169-193, 2012

MATO, Daniel (coord.) **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos**. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 910–925, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14928>. Acesso em: 3 maio. 2022.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

NOVAK, M. S. J. (2014). **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014.

NOVAK, M. S. J.; MENEZES, M. C. B.; FRANCO, E. S. N. Jogos matemáticos e a formação de professores indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 4, p. 430-448, 2019.

POTYGUARA, Rita. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por" autonomia e protagonismo**. Mórula Editorial, 2022.

RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo: um orientalismo americano. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 2011, n. 1, p. 27-48, jul. 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17673/1/ARTIGO_IndigenismoOrientalismoAmericano.pdf. Acesso em: 28 de nov. 2022.

REIMERS, Fernando; MCGINN, Noel. Diálogo Informado: **El uso de la investigación para conformar la política educativa**. México, Centro de Estudios Educativos-AUSJAL, 2000.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no Ensino Superior. In: BERGAMESCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS. Porto Alegre: Editora da URGs, 2013, p. 9-14.

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**: formação intercultural e bilíngue de professores indígenas do Paraná. Campo Mourão/Pr-Brasil, 2022.

Autores

Maria Simone Jacomini Novak

Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá/Pr
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/Pr.
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/Pr.

Professora da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de Paranavaí
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação na Diversidade do Campo – Linha: Povos indígenas no Brasil: História, Educação Escolar e Políticas Públicas

maria.novak@unespar.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-3820-6579>

João Henrique Lorin

Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá
Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá
Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina
Professor da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de Campo Mourão
Grupo de Pesquisas em Relação com o Saber e Educação Matemática (ReSEMat) –
Linha: Aspectos filosóficos, metodológicos, epistêmicos e sociais do ensino e da aprendizagem
joaohenrique.lorin@unespar.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4370-5858>

Fábio Alexandre Borges

Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Maringá
Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá
Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá
Professor da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Campus de Campo Mourão
Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática – Linha: Surdez, Libras, Inclusão e Educação Matemática
fabioborges.mga@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0337-6807>

Rosângela Célia Faustino

Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá/Pr.
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/Pr.
Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
Professora da Universidade Estadual de Maringá
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e Superior Indígena no Paraná
rcfaustino@uem.br
<https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

Como citar o artigo

NOVAK, M. S. J; LORIN, J. H; BORGES, F. A.; FAUSTINO, R. C. Licenciatura e Currículo Intercultural: a Formação de Professores de Matemática para Escolas Indígenas no Paraná. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática N0. 4: Currículos de Matemática: Políticas Públicas Teorias y Prácticas; Sept. de 2023 / 301 - 322. DOI 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.pxy-wz.id0000