

# Formação indígena para a docência: o que revelam as produções acadêmicas em 16 anos de pesquisas?

*Indigenous formation for teaching: what academic productions reveal along 16 years of research?*

Laudinéa de Souza Rodrigues\*  
Simone Albuquerque da Rocha\*\*  
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues\*\*\*

*Os cursos de formação nos deram muita experiência de como ensinar nossos alunos. [...] É com os conhecimentos que aprendemos que podemos transformar a nossa escola, fazendo uma escola diferente da escola dos brancos.*  
(Professor Ticuna/ Amazonas)<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta um levantamento das produções sobre formação indígena para a docência nos últimos 16 anos no Brasil. O objetivo foi o de analisar o volume e o teor dos trabalhos acadêmicos referentes à temática no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em periódicos, bem como em anais da ANPEd, com o recorte para o período de 1997 a 2012. O trabalho apresenta uma discussão acerca de políticas públicas que respaldam a formação de professores indígenas, delinea alguns aspectos da formação docente de uma maneira geral, descreve detalhadamente o percurso metodológico da investigação, também apresenta gráficos, tabelas e a análise dos dados. Numa abordagem quantitativa e qualitativa, a pesquisa apontou que, no ano de 2012, houve um grande crescimento de produções acerca da temática e que, das 220 etnias do país, apenas 80 delas foram estudadas por pesquisadores.

**Palavras-chave:** estado da arte; formação para a docência indígena; povos indígenas do Brasil.

<sup>1</sup> Extraído dos Referenciais para Formação de Professores Indígenas, 2002, p. 31.

\* Bolsista CAPES e aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. E-mail: laudineasouza@hotmail.com

\*\* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. E-mail: sa.rocha@terra.com.br

\*\*\* Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. E-mail: silviapilegi@hotmail.com

**Abstract:** This paper presents a survey on production on indigenous training for teaching in the last 16 years in Brazil. Objective was to analyze the amount and content of academic work related to this theme in CAPES' Bank of Theses and Dissertations, in magazines, and in ANPEd's annals, with focus on the period from 1997 to 2012. The paper presents a discussion on public policies that support the training of indigenous teachers, outlines some aspects of teacher training in general, describes the methodological approach of the research, provides graphs, tables and data analysis too. By means of a quantitative and qualitative approach, the research showed that in 2012 there was a large increase of productions on the investigates theme and that from the 220 ethnic groups in the country, only 80 of them have been studied by researchers. **Key words:** state of knowledge; training indigenous for teaching; indigenous peoples from Brazil.

## 1 Introdução

Este texto trata de uma pesquisa do tipo Estado da Arte que busca mapear e analisar produções acadêmicas acerca da formação indígena para a docência no Brasil. Esse tipo de investigação, bem como a denominada "estado do conhecimento", é de caráter bibliográfico e faz um mapeamento de produções acadêmicas que, de acordo com Ferreira (2002, p. 258), acontecem "em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários".

Assim, esta investigação objetiva analisar o volume e o teor dos trabalhos acadêmicos referentes à temática no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em periódicos, sendo eles: Cadernos de Educação Escolar Indígena, Currículo sem Fronteiras, Em Aberto, Espaço Ameríndio, Tellus, Caderno CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e Educação e Pesquisa. E por fim, em anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente nos Grupos de Trabalho (GT): Movimentos sociais e educação (GT 03), Formação de professores (GT 08) e Educação e relações étnico-raciais (GT 21).

O recorte temporal delimitado para a pesquisa é de 1997 a 2012. Seu início, 1997, por se tratar do ano posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N° 9.394/96) em que há uma discussão acerca da escola indígena, bem como da formação de pessoal especializado para trabalhar na educação escolar das comunidades autóctones. Já o término, 2012, é devido à disponibilidade dos trabalhos acadêmicos divulgados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Inicia com o foco nas políticas públicas que visam à garantia da implantação de programas e projetos de formação indígena para a docência, abordando os primeiros cursos de magistério indígena, bem como algumas licenciaturas específicas ofertadas por universidades federais. A formação docente indígena é discutida a partir de algumas bases legais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho. Além disso, utiliza-se para esta discussão um dos trabalhos de Maher (2006), bem como de Matos e Monte (2006).

Para tratar da formação docente, respalda-se em estudos de Andrade (2012), Garcia (1997), Schön (1997), Gómez (1997) e Nóvoa (1997). Posteriormente, traz-se o percurso metodológico para as buscas e análises dos dados coletados para a elaboração do Estado da Arte com respaldo em Bogdan e Biklen (1994), Sampieri, Collado e Lucio (2006) e Lüdke e André (1986). Por fim, sistematizam-se alguns “achados” singulares que emergiram na pesquisa a partir de análises respaldadas na abordagem quantitativa e qualitativa, buscando elencar a natureza da instituição a que o pesquisador se vincula, o ano de produção, área de conhecimento, se houve apoio financeiro, instrumentos metodológicos e metodologia, temática, gênero da autoria e orientação do trabalho, povo indígena estudado, entre outras informações que serão explicitadas no texto.

## 2 Formação indígena para a docência

No que tange ao direito de utilização da própria língua que outrora se tornava motivo de repressões e desvalorização da cultura, a Constituição Federal de 1988 apresentou uma das primeiras conquistas legais para a educação escolar indígena quando assim cita: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (BRASIL, 2008, p. 137; grifo nosso).

Além disso, o reconhecimento da necessidade de que as comunidades indígenas devem possuir “processos próprios de aprendizagem” representa um avanço em relação à ideia do que é ser índio, uma vez que, há alguns anos, a educação escolar, nos moldes da sociedade nacional, foi imposta a esses grupos de modo violento a fim de que deixassem de ser índio, abdicando suas crenças e seus padrões culturais (MAHER, 2006).

Em 1989, a Convenção de Nº 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) declara, em seu Artigo 27, que as autoridades devem garantir a formação de próprios membros das comunidades indígenas, bem como sua

participação na elaboração de programas educacionais a fim de transferir-lhes paulatinamente a responsabilidade por sua educação escolar. Esse documento, apesar de não deixar claro que a formação a que se refere é a do professor indígena, ressalta a importância da participação dos povos nativos no processo de educação escolar das comunidades.

A Portaria Interministerial MJ e MEC N° 559, de 16 de abril de 1991, discute a necessidade de programas de formação para o trabalho junto às comunidades indígenas e determina que é “garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes” (Art 7º § 2º). Posteriormente, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus Artigos 78 e 79, ressalta que o Sistema de Ensino da União deve desenvolver programas integrados de pesquisa e ensino para a “oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” e para “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”.

Ora, se a educação escolar indígena deve ser bilíngue e intercultural, supõe-se que um professor não indígena que desconhece a cultura de determinado grupo étnico, isto é, seu modo de ser, viver, contemplar o mundo, sua língua materna, não será capaz de desenvolver propostas educativas que contemplem o bilinguismo e a interculturalidade na comunidade em que atua. De fato, a LDB não explicita a necessidade de formação indígena para a docência, contudo os objetivos que delineia para a educação escolar indígena naturalmente exigem que o professor pertença à comunidade.

No que se refere à formação indígena para a docência, a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em 26 de fevereiro de 1997<sup>2</sup> destaca que “os povos indígenas terão direito a [...] formar, capacitar e acreditar seus professores e administradores” (Artigo IX). Outro documento que trata da formação indígena para a docência é a Resolução CEB N° 3, de 10 de Novembro de 1999<sup>3</sup>, pois, em seu Artigo 8, afirma que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”.

Em 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei N° 10.172, afirma que a educação escolar indígena é mais bem atendida por professores índios devido às suas particularidades. Desse modo, estes devem ter sua formação inicial e continuada reconhecida e, se necessário, acontecer concomitantemente à própria escolarização. Algumas das metas do Plano referem-se à:

<sup>2</sup> Disponível em: <[www.cidh.oas.org/Projeto%20de%20Declaracao.htm](http://www.cidh.oas.org/Projeto%20de%20Declaracao.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2012.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

[...] profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos [...] garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional. [...] qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida. [...] Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. (BRASIL, 2001, 140-141).

Antes mesmo que o Plano Nacional de Educação elencasse metas para formação do professor indígena, já existiam no país cursos que visavam à preparação desse profissional, uma vez que a demanda crescia nas escolas indígenas. Entre as organizações que promoviam esse tipo de formação, Mattos e Monte (2006) destacam algumas, como a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre); Organização não-governamental Centro Maguta atual Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), no Amazonas; Centro de Trabalho Indigenista (CTI), que atuou no sul do país bem como nos estados de Mato Grosso do Sul, Tocantins e Maranhão; Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em Mato Grosso; Instituto Socioambiental (ISA) e Associação da Terra Indígena do Xingu (ATIX), também em Mato Grosso.

Nos últimos anos, houve a constituição de licenciaturas específicas para professores indígenas em algumas Universidades, como a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (Viver com sabedoria), oferecida pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Licenciaturas Específicas da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), que é pioneira nesse tipo de formação; Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC); Licenciatura em Educação do Campo e Formação Intercultural para Educadores Indígenas (UFMG); Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG); Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), entre outros.

Diante desse contexto em que a formação indígena para a docência ganha força por meio de documentos legais e, com isso, há um amplo movimento para a implantação de cursos para tal, a temática torna-se foco de pesquisadores das diversas regiões do país. Educação, cultura, criança e outros temas relacionados às comunidades indígenas passam a ser abordados nas pesquisas e produções acadêmicas.

Nesse contexto, este trabalho é movido pelo interesse específico na formação de indígenas para a docência nas escolas das aldeias e, desse assunto, emergem alguns questionamentos delineadores do trabalho aqui apresentado. As questões que mobilizaram as buscas são: O que se tem produzido acerca da temática formação indígena para a docência no período de 1997 a 2012? Quais povos indígenas são objeto de investigação dos pesquisadores? Onde se concentram tais produções? Em quais áreas de conhecimento se inserem? Quais temáticas emergem desses estudos? Quem representa a autoria desses trabalhos? Que instituições e órgãos de fomento subsidiam tais pesquisas? Tendo em vista a singularidade da temática, que tipo de metodologia e instrumento é mais utilizado?

A formação docente, seja ela para indígenas ou não, tem sido alvo de discussões de diversos estudiosos que a consideram um dos grandes desafios educacionais, entre eles Andrade (2012, p. 1), ao afirmar que “por ser o professor um dos principais responsáveis pela educação e pela formação das crianças, adolescentes e adultos”. Esse profissional é quem lida diretamente com o aluno, com conflitos, diferenças e inquietações que perpassam o cenário da sala de aula e, pelo fato de sua ação profissional ser instigante, “[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização” (TARDIF apud ANDRADE, 2012, p. 1).

Uma vez que o professor é um agente fundamental no processo educativo, é necessário que sua formação ofereça subsídios para que se torne um facilitador do desenvolvimento do aluno. Assim, a formação para a docência é um dos momentos em que o aluno/professor constrói conhecimentos acerca de sua profissão, e, nessa ocasião, necessita desenvolver a prática reflexiva referente à sua ação docente. Para Nóvoa (1997, p. 25)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Nesse contexto, o conhecimento que o docente possui acerca do conteúdo pedagógico, a maneira com que expressa ideias e exemplos, a forma que utiliza para tornar o conteúdo compreensível para o aluno deve ser valorizada e utilizada por se tratar de um conhecimento não adquirido mecanicamente. Trata-se de uma construção particular elaborada pelo professor quando se depara com a necessidade de transformar o que aprendeu em sua formação em algo a ser ensinado (GARCIA, 1997). Acerca disso, Garcia, pautando-se em Shulman, argumenta que:

O conhecimento de conteúdo pedagógico compreende “as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustra-

ções, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível” (Shulman, 1986, p. 9). A importância dada a este tipo de conhecimento deve-se ao facto de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear; nem sequer pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo. (GARCIA, 1997, p. 57).

Além do desafio referente aos conteúdos, de acordo com Nóvoa (1997), os professores cotidianamente enfrentam situações únicas em sala de aula que requerem respostas únicas e, assim, aquele que é competente consegue lidar com elas devido à sua capacidade de reflexão. Desse modo, para esse autor, é preciso que as práticas de formação docente sejam trabalhadas de maneira diversificada em que são relacionados os saberes pedagógicos aos científicos, bem como, articulados com a prática docente.

A formação aqui discutida parte da premissa de que os educadores possuem voz e vez para a constituição de um curso que atenda as reais necessidades pedagógicas da educação. Assim, conforme Nóvoa (1997, p. 30), é possível afirmar que “os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Ainda em relação à formação de professores, o autor relata que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a *preparação de professores reflexivos*, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que *participem como protagonistas na implementação das políticas educativas*. (NÓVOA, 1997, p. 27; grifos nossos).

Nota-se que, em diversos estudos relacionados à docência, o termo reflexão é associado ao professor. Contudo é possível verificar também a banalização de seu significado, o que gera carência de melhorias e avanços na formação para a docência. Além disso, o ato de refletir, isto é, pensar ou repensar acerca da própria prática educativa, pode acontecer em momentos diferentes – um deles é durante a aula. Este é denominado por Schön (1997, p. 83) como reflexão-na-ação, que “pode ser desenvolvido numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. Para tanto, o autor exemplifica:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...] Num quarto momento, efectua

uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar o aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, 1997, p. 83).

Segundo Schön (1997), por meio do processo de reflexão-na-ação, o professor é capaz de averiguar os conhecimentos que os alunos possuem sobre as coisas e trazem para escola e, assim, pode ajudar a transformá-los em saberes formais. Desse modo, o professor reflexivo observa, investiga, ouve e dialoga com o aluno para que a sala de aula se torne um espaço de construção do conhecimento de forma significativa, consciente e crítica.

Assim, a formação para a docência deve contemplar a constituição do ser professor como um sujeito que enfrentará na prática diária as mais diversas situações que exigem dele uma postura reflexiva. Sobre esse processo, Gómez (1997, p. 100) afirma que:

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico.

O autor argumenta que o professor atua em um cenário composto por problemas de diversas naturezas, sejam eles individuais ou correspondentes a um grupo, seu êxito em lidar com isso dependerá da sua capacidade de resolver esses problemas articulando o conhecimento e a técnica reflexivamente. Para Gómez (1997, p. 103), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência”. Essa imersão é que o fará colocar em cheque os valores, saberes e experiências que compõem sua subjetividade a fim de buscar constantemente as respostas para as perguntas que a sala de aula lhe apresenta.

No contexto da formação indígena para a docência, esse processo não se faz de forma distinta; entretanto é envolvido por uma série de aspectos que conotam uma cultura diferente da sociedade nacional. Um dos fatores que distinguem a formação de professores indígenas de não indígenas é que o primeiro provém de um povo com história marcada pela violência, subestimação e subordinação.

As consequências dessa história ainda na atualidade são possíveis de serem vistas quando se observa nos livros didáticos que o índio mora na oca, não usa roupas e tem por alimento o peixe – certamente uma figura estereotipada. Ou ainda, relatam que crianças e jovens indígenas, por falta de opção, frequentam a escola do não índio e ali são chamados de selvagens, fedidos, sujeitos, entre outras palavras que agridem a dignidade e a identidade indígena.

Gómez (1997, p. 110) aponta que “o profissional competente actua reflectindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Nesse contexto, a formação docente indígena de membros das próprias comunidades tem a possibilidade de capacitar profissionais sedentos por mudanças no contexto social do qual fazem parte. Mudanças que possibilitem uma educação escolar indígena que forme alunos também reflexivos, pensantes acerca de sua ação na comunidade, no país e nas possibilidades de luta pelo direito de ser índio.

### 3 Percorso metodológico da pesquisa

O recorte temporal dessa pesquisa delimita-se ao período de 1997 a 2012, o que representa 16 anos de produção em estudo. No início desse período, já se discutia a educação escolar indígena diferenciada, bem como a formação indígena para docência em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Convenção de N° 169 da OIT elaborada em 1989, a Portaria Interministerial MJ e MEC N° 559/1991 e a LDB 9394/96.

A decisão para início desse recorte temporal deu-se em 1997, ano posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N° 9.394/96), que também traz uma discussão acerca da educação escolar indígena e de pessoas especializadas para trabalhar nessas instituições. Já seu término, 2012, é devido à disponibilidade dos trabalhos acadêmicos divulgados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A busca pelos dados ocorreu no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em nove periódicos, sendo eles: Cadernos de Educação Escolar Indígena, Currículo sem Fronteiras, Em Aberto, Espaço Ameríndio, Tellus, Caderno CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade e Educação e Pesquisa.

Investigaram-se também os trabalhos publicados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), mais especificamente nos Grupos de Trabalho (GT): Movimentos sociais e educação (GT 03), Formação de professores (GT 08) e Educação e relações étnico-raciais (GT 21).

A escolha das fontes para consulta parte do princípio de que estas possuem produções significativas no cenário nacional e revelam credibilidade acadêmica e científica. Além disso, possibilitam acesso facilitado aos seus arquivos, visto que estão disponíveis em *web sites*.

A *priori*, foram definidos os descritores para as buscas de dissertações e teses, sendo eles: *formação de professores indígenas, professor indígena, ensino*

*superior indígena, professor índio, licenciatura indígena*. Na utilização de cada descritor, verificaram-se os títulos ou palavras chave dos trabalhos e, assim, eram separados para análise. Em seguida, os resumos foram estudados a fim de constatar quais trabalhos tratavam da temática em questão.

Em relação aos periódicos e publicações em anais de reuniões da ANPEd, não foi possível utilizar os mesmos descritores, uma vez que a investigação não foi realizada por meio de um *site* de buscas, mas olhando individualmente as edições dos periódicos e GTs da ANPEd. No caso dos periódicos, o Caderno CEDES, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, bem como Educação e Pesquisa foram acessados por meio da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), já os demais tiveram suas buscas diretamente nos próprios *web sites*.

Para a busca nos anais das reuniões anuais da ANPEd, foram selecionados os três Grupos de Trabalhos e, ao analisar os artigos de cada um deles, foram separados aqueles relacionados à temática. Para a seleção de tais trabalhos, foi necessária a utilização da ferramenta “localizador”, do Foxit Reader®, para verificar a existência das palavras *indígena, formação* ou *professor* e, assim, constatar pelo contexto desses termos a relação com o objetivo desta pesquisa.

Após a seleção de todos os trabalhos pertinentes à pesquisa, houve a organização das categorias de análise que extraía dos textos o título do trabalho, o estado em que a instituição localiza-se, nível do trabalho (no caso das dissertações e teses), natureza (se pública ou particular) e sigla da instituição, ano de produção, área do conhecimento à qual pertencia, descritor utilizado na busca, se houve financeiro de agência de fomento à pesquisa, instrumentos metodológicos e metodologia, temática explicitada, gênero da autoria e orientação do trabalho, Grupo de Trabalho a que se destinou (no caso da ANPEd), povo indígena e curso de formação para a docência constados nos textos. Tratou-se de uma leitura atenta, detida, que só a abordagem qualitativa absorve.

A etapa seguinte à análise dos dados foi sua organização e quantificação em gráficos e tabelas com a utilização das ferramentas do *software Excell®* para melhor compreensão dos achados da pesquisa. Cabe ressaltar que as obras não foram analisadas na íntegra, pois o foco foi avaliar se os resumos seriam capazes de revelar do que tratava o texto. Destarte, devido à especificidade deste trabalho, a investigação sobre a formação indígena para a docência tem seus resultados analisados tanto a partir da perspectiva qualitativa, quanto da quantitativa.

O enfoque quantitativo é imprescindível para a organização e contagem de algumas categorias das produções, identificação e quantificação de onde se concentram as produções, entre outros. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 15), o enfoque quantitativo “concede-nos controle sobre os fenômenos

e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles”. Contudo os dados não poderiam deixar de ser analisados por uma ótica qualitativa, buscando compreender o fenômeno de estudo e as relações entre os dados coletados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. [...] Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.

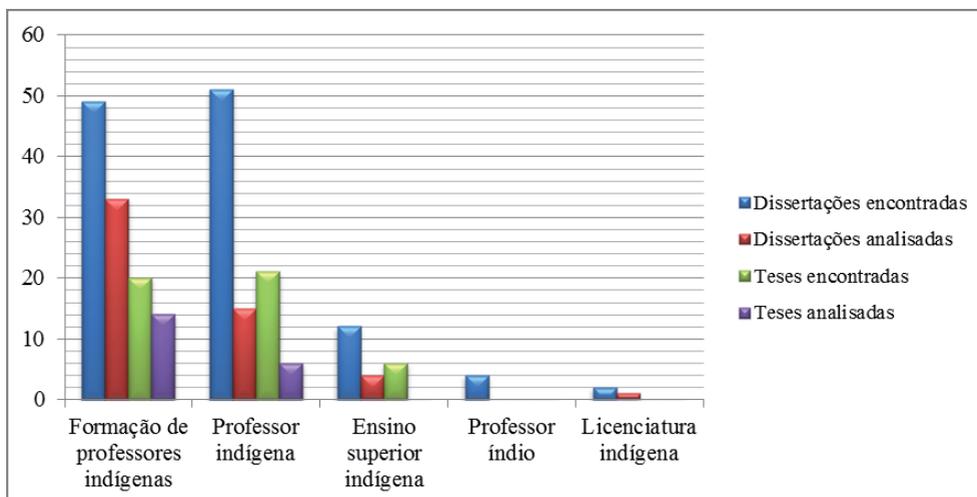
Nesse contexto, a apresentação dos resultados não pode ser descontextualizada. Há que se questionar o motivo pelo qual existem da maneira que existem. Tais dados, se considerados a partir de um contexto social e histórico, são reveladores da atual situação da educação escolar e formação indígena para a docência no palco nacional, tendo em vista que a pesquisa qualitativa se interessa “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

#### **4 Analisando os dados**

Com respaldo na perspectiva quantitativa e qualitativa, são apresentados a seguir os dados advindos da busca para este trabalho. Assim, os gráficos, tabelas e análises dos mesmos demonstram como a formação indígena para a docência emerge nas dissertações e teses, em periódicos e nos GTs de reuniões da ANPEd.

##### **4.1 Formação indígena para a docência nas dissertações e teses**

A busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os descritores *formação de professores indígenas, professor indígena, ensino superior indígena, professor índio, licenciatura indígena* geraram os resultados expostos nos gráficos e tabelas a seguir.



**Gráfico 1** – Dissertações e teses encontradas e analisadas de acordo com os descritores (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Conforme o Gráfico 1, no recorte temporal de 1997 a 2012, o total de dissertações encontradas corresponde a 118, e teses, a 47. Desse total, 53 dissertações e 20 teses, de acordo com os resumos, eram trabalhos que discutiam o tema em estudo. Posteriormente, esses 73 trabalhos foram analisados conforme as categorias sistematizadas.

A organização do gráfico demonstra que o descritor com maior quantidade encontrada refere-se ao *professor indígena*, com 51 dissertações e 21 teses. No entanto, com o descritor *formação de professores indígenas*, foi possível localizar os trabalhos que se referem à temática explorada nesta pesquisa sendo eles: 49 dissertações e 20 teses. Este descritor foi o primeiro a ser utilizado na busca por representar com exatidão a temática desta pesquisa.

A tabela a seguir tem a intenção de apresentar as instituições de nível superior às quais se vinculam as teses e dissertações que tiveram seus resumos analisados.

**Tabela 1** – Distribuição por Instituição de Ensino Superior (1997 – 2012)

Est.	Instituição	Sigla	Natureza	D.	T.	%	
AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Federal	5	0	10,20%	
SP	Universidade de São Paulo	USP	Estadual	1	4	10,20%	
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Federal	3	2	10,20%	
MS	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	Particular	4	0	8,16%	
SP	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Federal	2	2	8,16%	
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Federal	4	0	8,16%	
SP	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Estadual	1	2	6,12%	
MT	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Federal	3	0	6,12%	
PA	Universidade Federal do Pará	UFPA	Federal	3	0	6,12%	
SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC	Particular	1	2	6,12%	
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Federal	3	0	6,12%	
GO	Universidade Federal de Goiânia	UFG	Federal	2	1	6,12%	
SP	Univers. Est. Paul. Júlio de Mesquita Filho	UNESP	Estadual	0	2	4,08%	
RO	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Federal	2	0	4,08%	
SP	Universidade Regional de Blumenau	FURB	Particular	2	0	4,08%	
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Federal	1	1	4,08%	
RS	Univers. Reg. do Noroeste do Estado do RS	UNIJUÍ	Particular	2	0	4,08%	
MA	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Federal	2	0	4,08%	
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Federal	1	0	2,04%	
SP	Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	Particular	1	0	2,04%	
PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Estadual	1	0	2,04%	
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Federal	1	0	2,04%	
SP	Universidade do Oeste Paulista	UNOESTE	Particular	1	0	2,04%	
BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Federal	0	1	2,04%	
DF	Universidade de Brasília	UNB	Federal	0	1	2,04%	
RJ	Universidade Federal Fluminense	UFF	Federal	0	1	2,04%	
AM	Universidade do Estado do Amazonas	UEA	Estadual	1	0	2,04%	
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Federal	1	0	2,04%	
PE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Federal	0	1	2,04%	
RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Federal	1	0	2,04%	
SP	Universidade Bandeirante de São Paulo	UNIBAN	Particular	1	0	2,04%	
BA	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	Estadual	1	0	2,04%	
TO	Universidade Federal do Tocantins	UFT	Federal	1	0	2,04%	
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Federal	1	0	2,04%	
				TOTAL	53	20	100%

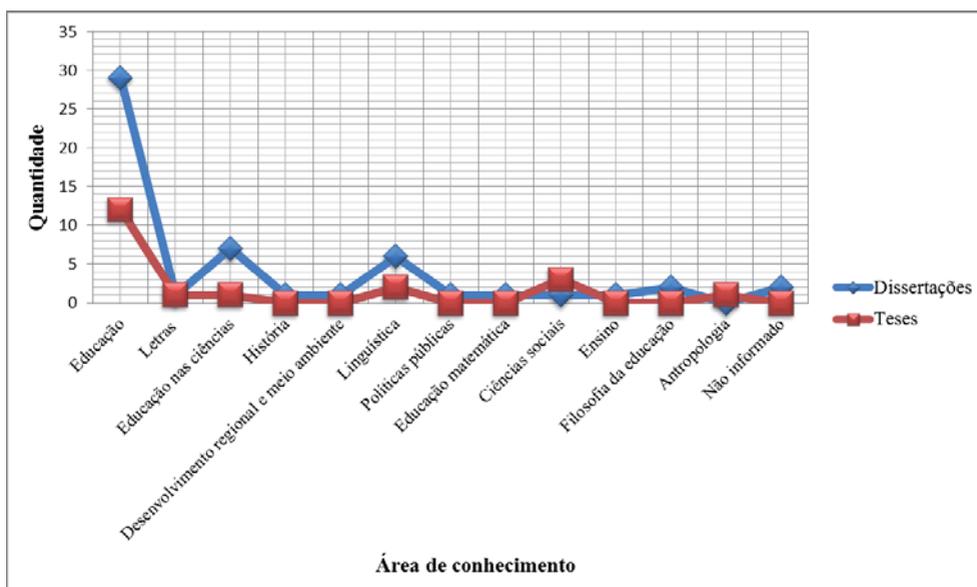
Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

A Tabela 1 apresenta a distribuição das dissertações e teses conforme as Instituições de Ensino Superior de todo o país, sendo elas públicas ou privadas. As universidades com maior número total de produções acerca da formação

indígena para a docência foram: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cada uma representando 10,20% da produção total.

As instituições somam um total de 35, sendo 21 federais, seis estaduais e sete particulares. Em relação às estaduais, exceto a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) apresentou uma parcela significativa nas produções, e, dentre as particulares ou confessionais, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) que expôs uma maior quantidade de trabalhos.

Continuando as buscas, investiu-se também nas áreas de conhecimento em que as pesquisas foram delineadas, conforme apresentado no gráfico a seguir.



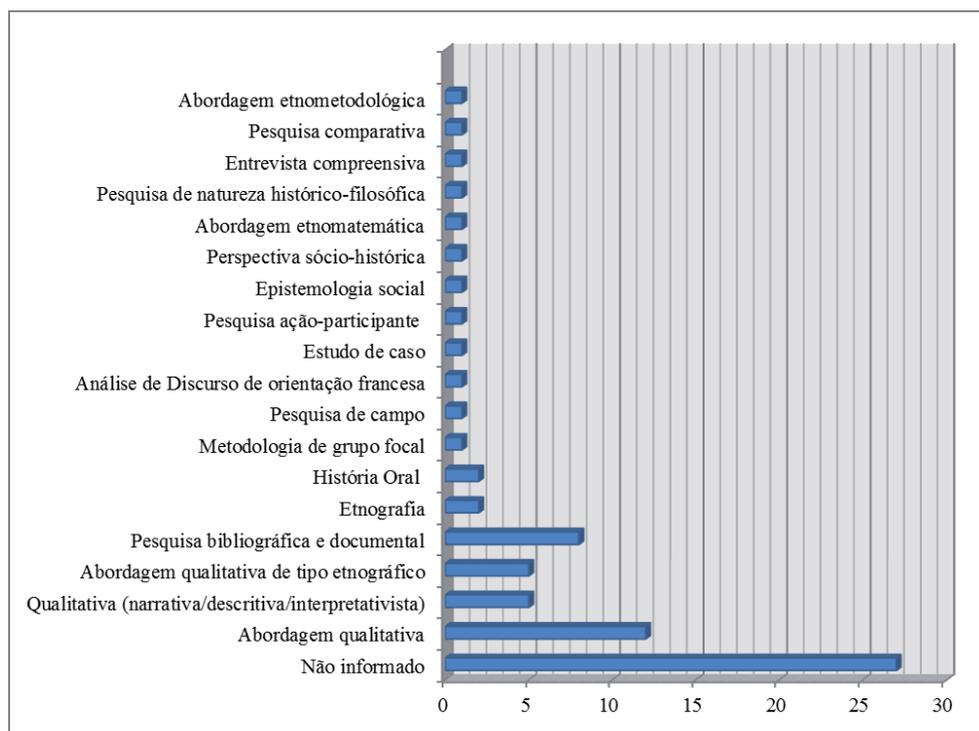
**Gráfico 2** – Áreas de conhecimento abordadas nas dissertações e teses (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

De acordo com Gráfico 2, que apresenta as áreas de conhecimento abordadas nos trabalhos, a Educação é a área que mais possui produções acadêmicas concentrando 29 dissertações e 12 teses. Cabe ressaltar que um dos trabalhos da área de linguística trata especificamente de línguas indígenas. Vinculado às áreas de conhecimento, destacam-se também as temáticas em que as pesquisas foram desenvolvidas, bem como a quantidade delas.

Assim, apresentam-se as temáticas das dissertações e teses: formação de professores (20); prática docente (9); matemática (8); projetos de formação de professores (8); identidade (5); educação escolar indígena (5); políticas públicas de formação (4); currículo (2); relações interétnicas (2); ensino de ciências (2); artes como disciplina (1); conhecimento sobre a arqueologia (1); construção do *ethos* (1); educação indígena (1); ensino de psicologia da educação (1); filosofia da educação (1); formação continuada (1); movimento indígena no Brasil (1). Um dado interessante e singular se refere a uma das dissertações que analisa os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas e outra que pondera sobre a utilização do livro didático na escola indígena, ambas produzidas no ano de 2012.

Com interesse em averiguar a metodologia adotada nas pesquisas, buscou-se elencar e organizar tais informações no gráfico abaixo.



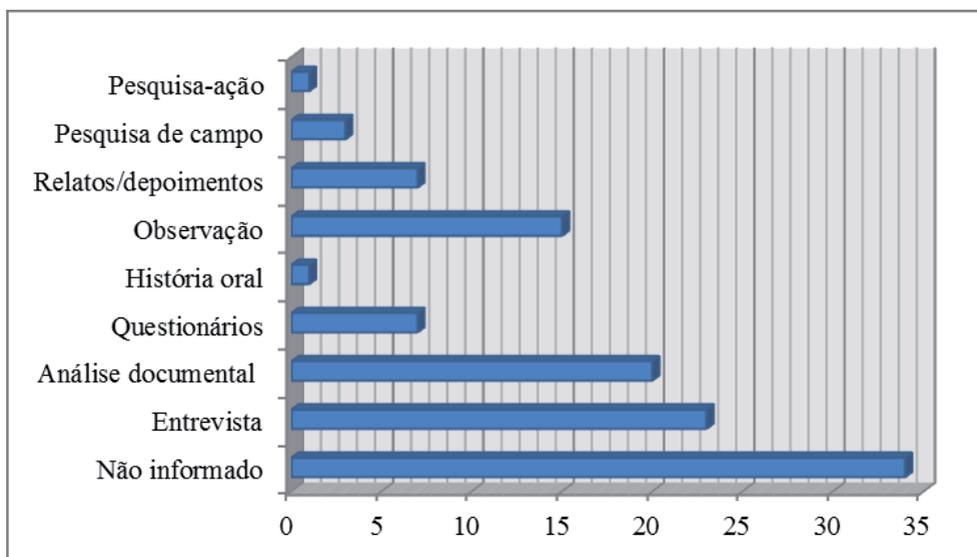
**Gráfico 3** – Metodologia evidenciada nos resumos das dissertações e teses (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Na categoria que traz a opção metodológica dos trabalhos analisados, verifica-se uma quantidade expressiva de pesquisas com abordagem qualitativa seguida de análises bibliográficas e documentais, ou ainda, com caráter narrativo, descritivo ou interpretativista. Há também uma quantidade significativa de pesquisa de tipo etnográfico.

Esse ponto pode ser relacionado ao que aborda o Gráfico 2, que revela a Educação como a área de conhecimento com maior número de pesquisa. O elo entre uma e outra é que as pesquisas educacionais exigem uma preocupação com o processo, com os meios, e não apenas seu resultado, seu fim. Para tanto, se deve compreender o ponto de vista do sujeito acerca do objeto de estudo. Desse modo, a pesquisa qualitativa oferece subsídios e instrumentos adequados para a coleta de dados.

No contexto do caminho metodológico adotado em cada pesquisa, verificaram-se também os instrumentos que possibilitaram a coleta de dados, desse modo, o gráfico a seguir busca esboçar tais elementos.



**Gráfico 4** – Instrumentos evidenciados nos resumos das dissertações e teses (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Em relação aos instrumentos utilizados nas pesquisas e expressos nos resumos, conforme foi registrada pelos próprios autores, a entrevista possui maior destaque. Ela foi utilizada das seguintes formas: semiestrutura, em profundidade com o sujeito ou com grupos focais. Outros com maior

utilização foram a análise documental em documentos escolares, projeto de curso, materiais e dados empíricos, bem como a observação. Esses três compõem o conjunto de instrumentos da pesquisa etnográfica ou do tipo etnográfica, que, de acordo com o gráfico anterior, é muito utilizada nas pesquisas educacionais. Uma observação necessária sobre a análise desses dados é que, no momento da tabulação, buscou-se verificar quantas vezes cada instrumento foi elencado nas pesquisas, e não apenas quantas pesquisas os apresentaram.

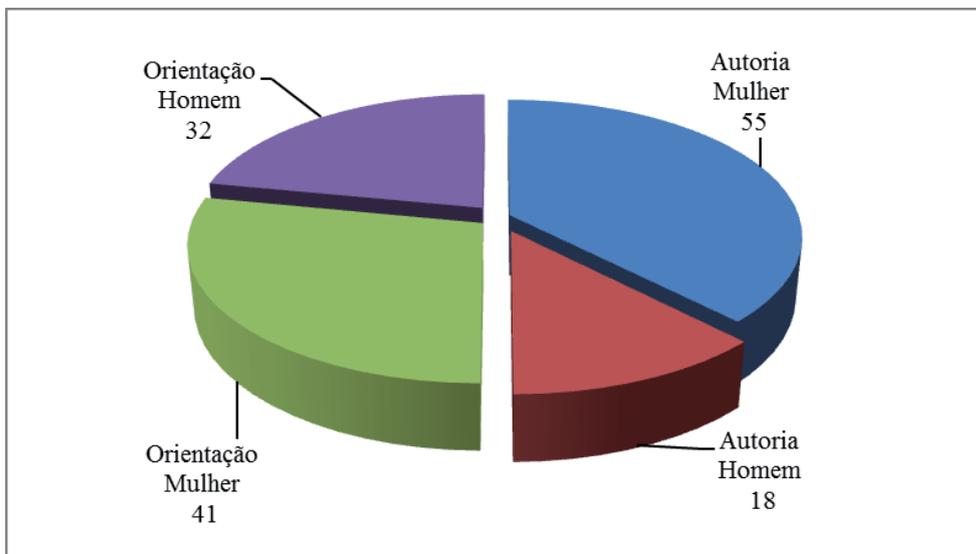
Cabe ressaltar que os objetos de estudo nas pesquisas educacionais não estão isolados, mas relacionados a um cenário mais extenso composto por políticas, interesses, influências econômicas, sociais e culturais que afetam diretamente tudo o que se refere à educação. Desse modo, a apropriação das técnicas etnográficas possibilita uma visão ampla dos aspectos que compõem o universo da educação. Contudo a compreensão desse contexto exige que o pesquisador se envolva de maneira intensa e pessoal com a realidade investigada e, no processo de descrição densa, possibilite que o leitor sinta-se parte da realidade investigada, podendo, dessa maneira, compreender não só o resultado, mas o processo realizado para alcançá-lo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os dados apresentados nos Gráficos 3 e 4, sobre metodologia e seus instrumentos, também foram extraídos dos resumos das dissertações e teses. Nota-se que em ambos o item com maior incidência refere-se a não informação das duas categorias em questão. Grande parte dos resumos analisados não descreve esse aspecto da pesquisa, além disso, frequentemente foram encontradas incertezas em relação ao que é abordagem metodológica e o que é instrumento. A título de ilustração, em tais gráficos observa-se que “história oral” e “pesquisa de campo” aparecem tanto como metodologia quanto como instrumento.

Quanto ao mapeamento da distribuição geográfica dos trabalhos analisados, foi possível elaborar o próximo gráfico.



Além do mapeamento dos trabalhos conforme os estados, houve também a necessidade e curiosidade de verificar o gênero quanto à autoria e orientação nessas investigações, assim, os dados coletados foram expostos no seguinte gráfico.



**Gráfico 6** –Dissertações e teses distribuídas por gênero quanto à autoria e a orientação (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Outra categoria vista refere-se ao gênero dos autores e orientadores das dissertações e teses. O gráfico evidencia que, das 73 produções, 55 foram escritas por mulheres e 18 por homens, sendo que, em relação à orientação, 41 são de mulheres e 32 de homens. Nota-se a predominância feminina possivelmente pelo fato de a carreira docente ainda possuir uma representação de profissão para mulheres.

Outro aspecto essencial para a elaboração deste trabalho é a etnia, objeto de pesquisas desenvolvidas, desse modo, a tabela abaixo relaciona cada grupo étnico e quantidade de investigações encontradas.

**Tabela 2** – Povos indígenas evidenciados nas pesquisas de dissertações e teses (1997-2012)

Povo	Estado	Dissertações	Teses	TOTAL
Não especifica		19	10	29
Guarani e Kaiowá	MS	6	1	7
Kaingang	RS	3	2	5
Bororo	MT	2	0	2
Sateré-Mawé	AM	2	0	2
Xokleng/Laklãnõ	SC	1	1	2
Ticuna	AM	0	2	2
Pankará	PE	1	1	2
Apyãwa/Tapirapé	MT	2	0	2
Terena (no Brasil) e Purihépecha (no México)	MT	1	1	2
Tupinikim	ES	1	0	1
Cinta Larga	RO/MT	1	0	1
Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé	CE	1	0	1
Karajá	MT	1	0	1
Baniwa	AM	1	0	1
WaiWai	AM	1	0	1
Mura	AM	1	0	1
Tupi-Guarani Ywy Pyaú	SP	1	0	1
Kaiabi	MT	0	1	1
Guarani Mbyá	SP	0	1	1
Suruí	RO	1	0	1
Krahô	TO	1	0	1
Kiriri Cantagalo	BA	1	0	1
Macuxi	RR	1	0	1
Pataxó	BA	1	0	1
Krikati	MA	1	0	1
Mêbêngôkre	PA	1	0	1
Comunidade de Araçá	RR	1	0	1

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e *site* da FUNAI<sup>4</sup>.

Falha muito grande seria, em um Estado da Arte que trata da formação indígena para a docência, não se elencar os grupos indígenas evidenciados nas pesquisas. Desse modo, a Tabela 2 apresenta a lista de povos autóctones que foram objetos de investigação dos trabalhos analisados. Os Guarani e Kaiowá, de Mato Grosso do Sul, e os Kaingang, no Estado do Rio Grande do Sul, são as etnias mais pesquisadas de acordo com os resultados das buscas. Contudo, 19 dissertações e dez teses não informaram quais povos são tratados em suas investigações, apesar de abordarem a temática aqui esplanada.

<sup>4</sup> Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Disponível em: <[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)>. Acesso em: nov. 2012.

Em um dos trabalhos há ainda uma tese que aborda não só um povo indígena brasileiro, mas também um mexicano. De acordo com o resumo do mesmo, trata-se de uma pesquisa antropológica que busca analisar as relações do Povo Terena (Brasil) e Purhépecha (México) com as políticas e ações governamentais para suas escolas tomando como foco de análise os discursos de professores das duas etnias<sup>5</sup>.

#### 4.2 Formação indígena para a docência em periódicos

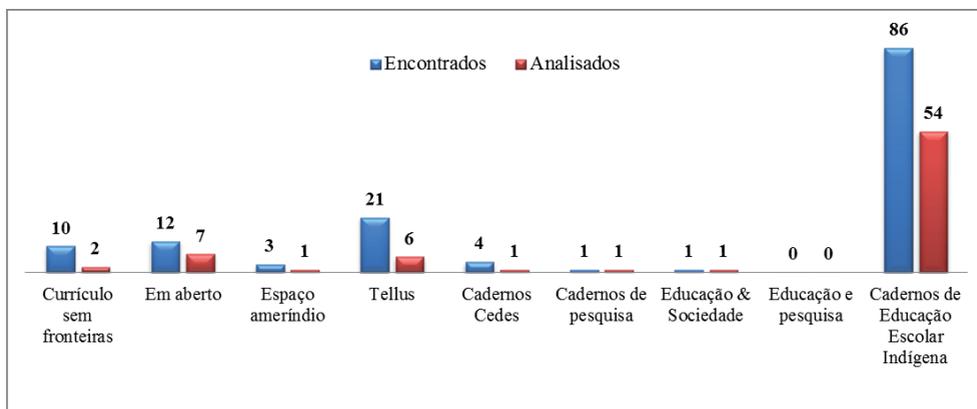
Os periódicos também foram fonte de consulta para essa pesquisa. O critério de escolha deles foi o de reconhecimento nacional, bem como de especificidade em relação à temática. O *Currículo sem fronteiras* apresenta, no ano de 2010, uma edição que trata de questões diversas sobre educação indígena de um modo geral. Já os periódicos *Tellus*, que é organizado pela Universidade Católica Dom Bosco, *Espaço Ameríndio*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, organizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso, são exclusivos da temática indígena.

Em relação ao recorte temporal dos periódicos, não foi possível equipará-lo ao das dissertações e teses, pois alguns passaram a existir em anos posteriores, como no caso do *Espaço Ameríndio* e *Currículo sem fronteiras*. Deste modo, o primeiro artigo encontrado pertence ao ano de 2000 no *Cadernos de Pesquisa*.

A quantidade total de artigos encontrados é de 138, sendo que destes apenas 73 de fato relacionavam-se à formação do professor indígena. O que se exhibe no Gráfico 7 é o panorama dos trabalhos, sendo que, para as análises, destacam-se somente os que se referiam ao tema de formação do professor indígena, conforme o que segue:

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058753001010029P1>>. Acesso em: abr. 2013.



**Gráfico 7** – Quantidade de produções encontradas e analisadas em periódicos (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos periódicos.

O Gráfico 7 apresenta a quantidade de artigos encontrados e analisados em que se nota o número de publicações no periódico *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, com 86 encontrados, e 54 analisados por se tratarem de textos relacionados à temática aqui explorada. A revista *Em aberto*, apesar de não ser específica da área, teve uma produção expressiva com sete publicações acerca da formação indígena para a docência.

Nos artigos muitos autores evidenciam a instituição a que estão vinculados, portanto a tabela a seguir traz um apanhado delas.

**Tabela 3** – Instituições evidenciadas nas produções em periódicos (1997-2012)

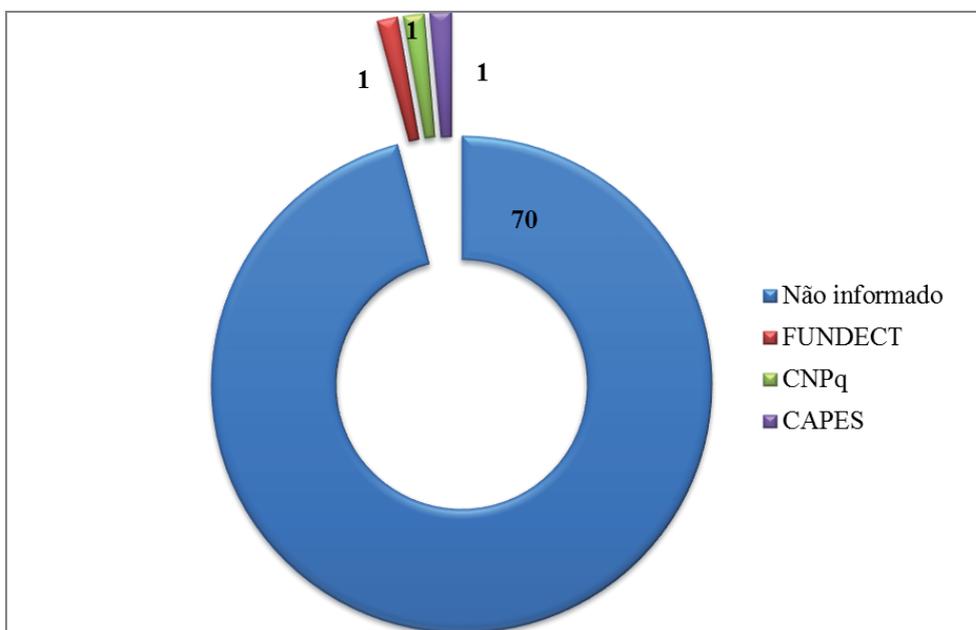
MT	Universidade Estadual de Mato Grosso	UNEMAT	Estadual	27
MG	Não Informado	N. I.	N. I.	7
SP	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Estadual	6
MT	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Federal	4
RJ	Museu Nacional	UFRJ	Federal	3
SP	Universidade de São Paulo	USP	Estadual	3
AM	Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB)	ORG.	ORG.	3
SP	Pontifícia Universidade Católica	PUC	Particular	3
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Federal	2
SP	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	Federal	2
MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	Estadual	2
MS	Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	Particular	2
RJ	Universidade Federal Fluminense	UFF	Federal	1
MT	Instituto Socioambiental	ISA	ONG	1
AC	Comissão Pró-Índio do Acre	Não encontrado	ONG	1
DF	Ministério da Educação	MEC	Federal	1

MT	Secretaria de Educação de Mato Grosso	N. I.	Estadual	1
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Federal	1
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Federal	1
AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Federal	1
MG	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Federal	1

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos periódicos.

Verificou-se nos artigos a instituição a que o autor se vinculava e, destas, a que apresentou maior número de produções, sendo a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), em seu periódico *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, a de maior número de produções, com 27 artigos. Em seguida, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com seis publicações. Há também dez federais, cinco estaduais, duas particulares e sete não foram informadas. Existe ainda a atuação de outras instituições como o Museu Nacional do Rio de Janeiro, Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, Instituto Socioambiental, Comissão Pró-Índio do Acre, Ministério da Educação e Secretaria de Educação de Mato Grosso.

Muitas dessas pesquisas contaram com financiamento de algum órgão de fomento, tais informações são esboçadas no Gráfico 8.

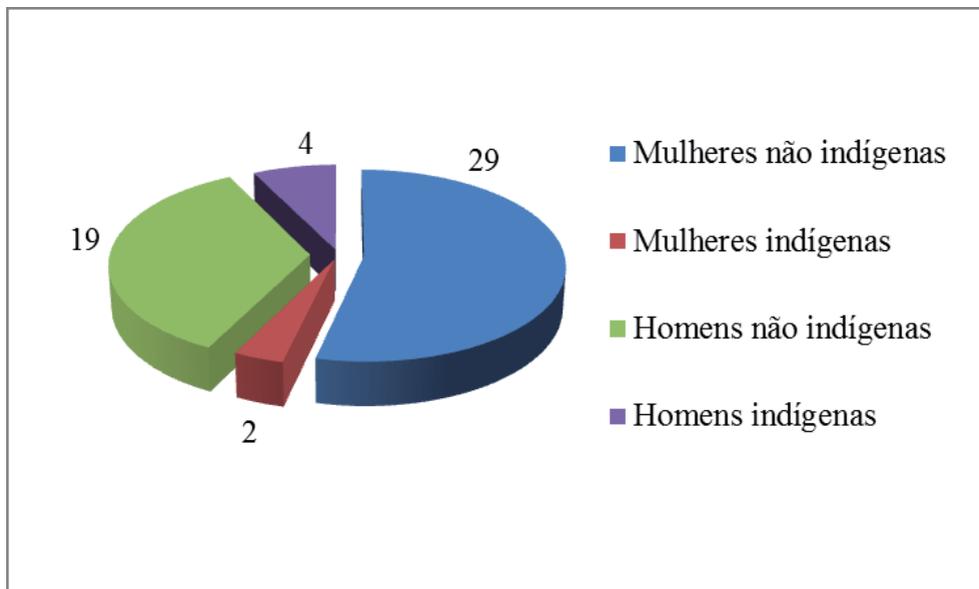


**Gráfico 8** – Produções financiadas em periódicos (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos periódicos.

O Gráfico 8 trata do volume de produções financiadas que geraram alguns dos artigos aqui analisados. A FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul), CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apareceram como financiadores em três trabalhos, enquanto o restante não informou a existência do auxílio financeiro de qualquer outro órgão de fomento à pesquisa.

Não só nas dissertações e teses, mas também nos periódicos, foi possível verificar o gênero quanto à autoria e ainda se este/a se identifica como pertencente a algum grupo étnico. Contudo, neste tipo de trabalho, não há a presença de um/a orientador/a.



**Gráfico 9** – Produções em periódicos distribuídas por gênero de autoria (1997-2012)

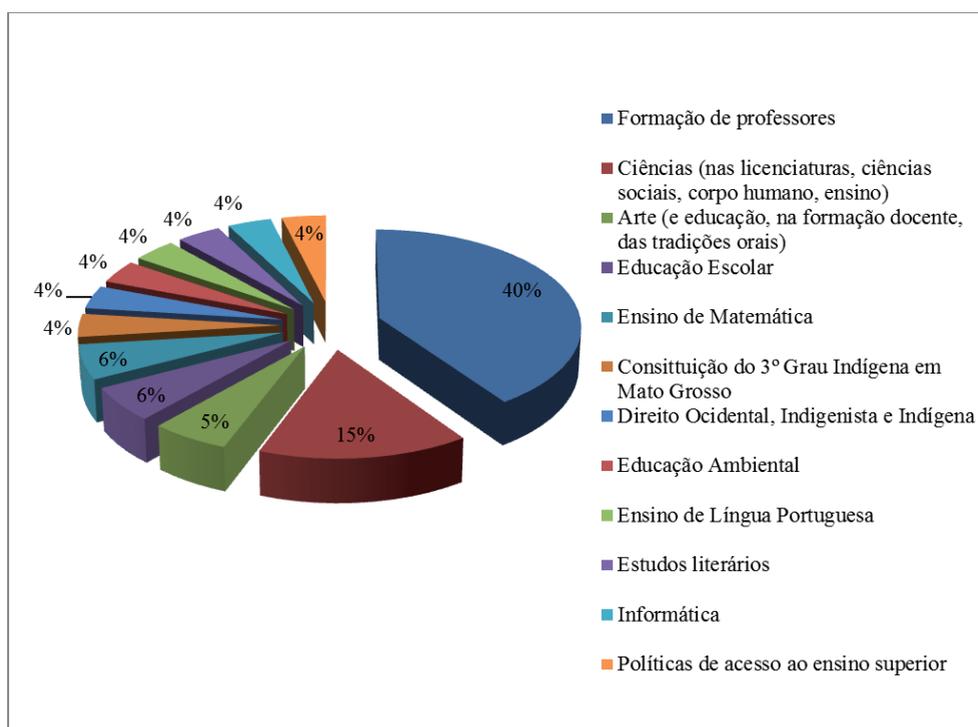
Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos periódicos.

Um ponto que instigou a elaboração de uma das categorias de análise refere-se ao gênero na autoria das produções em periódicos, além de verificar aqueles que se evidenciaram como pertencentes a um povo indígena. Constatase, pelo gráfico acima, que, assim como nas dissertações e teses, as mulheres também predominaram, sendo que, dos 54 autores, 29 eram mulheres não

indígenas e duas eram indígenas. Em relação ao gênero masculino, a autoria corresponde a 19 homens não indígenas e quatro indígenas.

Os artigos de autoria indígena são todos pertencentes às edições do *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, em que revelam suas experiências enquanto alunos de cursos de formação para a docência ou mesmo sua própria trajetória no professorado. Possivelmente o volume de produções de autoria indígena ainda seja pequeno devido à escassez de pesquisadores e docentes de nível superior que pertençam a uma etnia. Como já exposto neste texto, os cursos de formação indígena para a docência são recentes, e o acesso a programas de pós-graduação é limitado, o que contribui para que docentes indígenas não participem de grupos de pesquisa e, conseqüentemente, não elaborem produções científicas.

Acerca dessas produções, o Gráfico 10 expõe as temáticas abordadas.



**Gráfico 10** – Temáticas abordadas nas produções em periódicos (1997-2012)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos periódicos.

Das temáticas exploradas nas produções em periódicos, a “formação de professores” equivale a 21, representando uma frequência relativa de 40% do total. Em seguida fica a temática “ciências”, com 15%. Além dos te-

mas apresentados no gráfico acima, há ainda saberes docentes, arqueologia, currículo, etnocentrismo, etnoconhecimento, interculturalidade, identidade docente, direção da escola indígena, ensino de física, química, movimento dos professores indígenas, entre outros. Assim, pesquisas que focam a formação do professor indígena são fragmentadas em outras diversas temáticas representando certa amplitude em relação à reflexão do tema, ainda que por parte de pesquisadores não pertencentes às sociedades nativas em sua maioria.

Mas, afinal, quais e quantos são os povos que se tornam objeto de investigação da academia? A tabela a seguir sistematiza a relação de comunidades indígenas que aparecem nas produções publicadas em periódicos, bem como sua localização nos estados brasileiros.

**Tabela 4** – Povos indígenas evidenciados nas produções em periódicos (1997-2012)

Não específica		35	Tupinikim	ES	2
Xavante	MT	12	Xacriabá	MG	2
Bororo	MT	11	Apurinã	AM	1
Paresi	MT	9	Baré	AM	1
Umutina	MT	8	Iranxe	MT	1
Kayabi	PA	7	Jamamadi	AM	1
Tapirapé	MT	8	Jarawara	AM	1
Apiaká	MT/PA	6	Juruna	MT/PA	1
Bakairi	MT	6	Kaixana	AM	1
Guarani	MS/PA/RJ/RS/SC/SP/TO	6	Kanamari	AM	1
Ikpeng	MT	5	Katukina	AC	1
Kuikuro	MT	5	Kocama	AM	1
Rikbaktsa	MT	5	Krenak	MG/SP	1
Kaingang	PR/RS/SC/SP	4	Kulina	AC/AM	1
Guarani Kaiowá	MS	4	Manchineri	AC	1
Nambikwara	MT/RO	4	Marubo	AM	1
Terena	MT/MS/SP	4	Matis	AM	1
Zoró	MT	4	Maxacali	MG	1
Aweti	MT	3	Mayoruna	AM	1
Irantxe	MT	3	Mura	AM	1
Karajá	GO/MT/PA/TO	3	Nafukuá	MT	1
Mehinako	MT	3	Palikur	AP	1
Munduruku	AM/MT/PA	3	Panará	MT	1
Ticuna	AM	3	Parque Xingu	MT	1
Baniwa	AM	2	Paumari	AM	1
Chiquitano	MT/MS	2	Sabanê	MT/RO	1
Guarani Mbya	ES/PR/RS/SC/SP	2	Suyá	MT	1
Kalapalo	MT	2	Tapeba	CE	1
Kamayurá	MT	2	Tikuna	AM	1
Kaxinawá	AC/AM	2	Trumai	MT	1
Matipu	MT	2	Tukano	AM	1

Mebêngôkre	PA/MT	2	Tuxá	BA/PE	1
Pataxó	BA/MG	2	Wassu Cocal	AL	1
Potiguara	CE/PB	2	Yawalapiti	MT	1
Povos de Mato Grosso	MT	2			

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos periódicos e site da FUNAI.

Por meio da análise dos artigos, foi possível verificar a presença de 67 etnias indígenas nos textos, algumas delas em mais de um trabalho. Há um texto que se refere ao Parque do Xingu, mas não especifica a etnia estudada.

Nessa categoria, foram elencados em quantos trabalhos cada etnia é abordada. Desse modo, constata-se que os povos Xavante e Bororo, ambos localizados no Estado do Mato Grosso, são os mais evidenciados nas publicações em periódicos e, pela tabela acima, nota-se que a produção acadêmica acerca da temática formação de professores indígenas se concentra nesse estado brasileiro.

De acordo com a análise realizada neste trabalho, o Povo Xavante é estudado em 12 produções, e os Bororo, em 11. Há ainda outras etnias localizadas em Mato Grosso com predominância nas pesquisas acadêmicas, sendo eles os Paresi, Umutina, Tapirapé, Bakairi, entre outros com um número menor de incidência. Nesse contexto, desse estado emergem 31 grupos nativos que são alvos de investigadores de toda a parte do país. Outro estado com expressiva produção é o Amazonas, com 19 publicações. Entretanto, elas se diversificam entre algumas etnias locais.

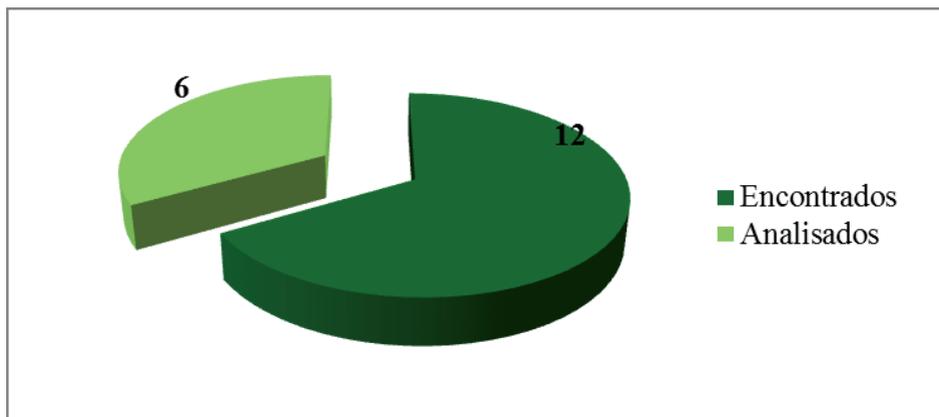
#### 4.3 Formação indígena para a docência nos anais da ANPED

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma “sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais e individuais. A finalidade da ANPED é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil”<sup>6</sup>. Em 30 anos se destaca no país devido a sua produção científica relacionada à educação brasileira por meio de 23 grupos de trabalho. Dentre eles, destacam-se aqui três, direta ou indiretamente relacionados à temática em pauta: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos (GT 03), Formação de professores (GT 08) e Educação e relações étnico-raciais (GT 21).

Este último, no ano de 2001, não existia. Já em 2002 foi absorvido no GT de “Relações raciais/étnicas e educação”. Em 2003, passa a compor o “Gru-

<sup>6</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: nov. 2012.

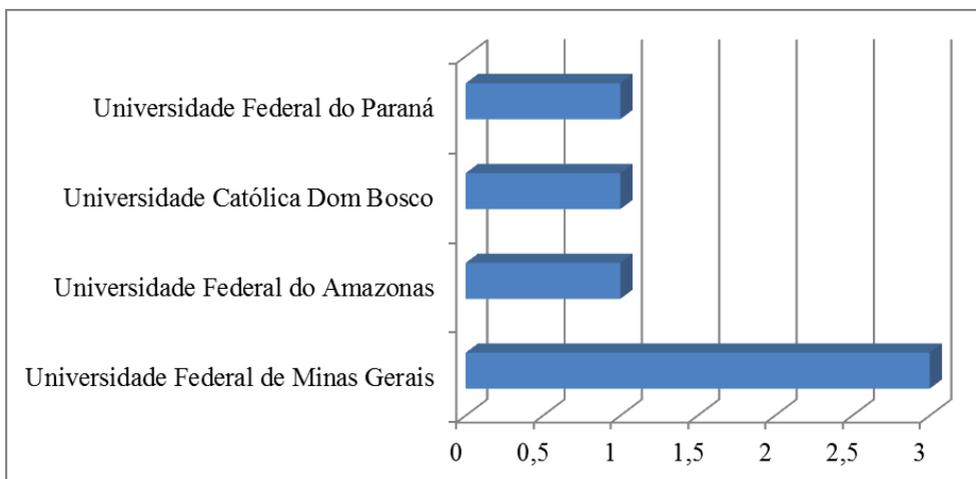
po de Estudos Afro-Brasileiros e Educação” e, a partir de 2009, integra o GT “Educação e relações étnico-raciais”. Entretanto os GTs 03 e 08 existiram em todo o período delimitado para este trabalho. Nesse contexto, o gráfico abaixo demonstra a quantidade de trabalhos encontrados e analisados nos grupos de trabalhos selecionados.



**Gráfico 11** -Quantidade de produções encontradas e analisadas em anais de reuniões da ANPED (1997-2011)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos anais da ANPED.

Nos GTs consultados, foram encontrados doze (12) artigos, assim sistematizados: no GT 03 foram encontrados sete e analisados quatro, no GT 08 foram encontrados dois e um analisado, já no GT 21 havia três trabalhos sendo que apenas um tratava do tema explorado neste texto. Desse modo, apenas seis trabalhos foram analisados por tratarem da formação indígena para a docência, e os demais não se vinculavam à temática. Há ainda a análise das instituições de ensino superior na qual os autores afirmam estar vinculados. Esses dados são expostos no gráfico a seguir.



**Gráfico 12** – Distribuição das produções dos anais de reuniões da ANPEd por instituição (1997-2011)

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base na análise dos anais da ANPEd.

Conforme o gráfico acima, dos seis trabalhos encontrados nos GTs já mencionados, metade deles foi elaborada por autores vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse contexto, tais trabalhos abordam as seguintes temáticas: educação escolar indígena, pesquisa no ensino superior, implantação de curso superior indígena, formação docente indígena. Dois deles discutem a escola indígena vinculado ao tema desta pesquisa. Os povos indígenas que são destacados nessas produções referem-se aos Kaxixó, Xacriabá, Maxakali, Krenak, Pataxó, Sateré-mawé, Guarani e Kaiowá, Kadiwéu, Kinikinau, Kaingang e Guarani.

## 5 Alguns apontamentos acerca da pesquisa

Realizar o Estado da Arte buscando dados sobre produções acerca da formação indígena para a docência no Brasil foi importante para uma melhor compreensão acerca da temática aqui discutida, porque, por meio deste recurso metodológico, foi possível traçar um panorama das produções em nível nacional, ler seus resumos e identificar, mapear, sistematizar os trabalhos em um banco de dados particular que muito será útil na trajetória de estudos sobre a formação do professor indígena.

Ainda foi possível perceber, nos resumos dos trabalhos, a importância de sua elaboração observando os dados necessários às informações normalizadas pela ABNT, como objetivos, metodologia, instrumentos, resultados.

Mas também, importante foi observar que as falhas na escrita dos mesmos obscurecem a compreensão do leitor sobre a pesquisa em estudo.

A análise dos dados demonstra que as pesquisas relacionadas à temática formação indígena para a docência teve crescimento significativo nos últimos anos, particularmente em 2012, cujo número de produções foi maior que o dobro dos anos anteriores. Possivelmente, isso se deva à movimentação indígena e apoiadores da causa na busca por políticas que garantam educação escolar inclusiva de qualidade, bem como formação de professores de forma diferenciada, específica e intercultural.

Um ponto interessante revelado nas pesquisas é relativo à produção por instituição de nível superior. A Universidade Federal do Amazonas e a Universidade de São Paulo são as que apresentaram maior número de trabalhos, ambas com cinco produções. Contudo a primeira instituição possui no Estado a que pertence sessenta e quatro (64) etnias, enquanto a segunda apenas sete, de acordo com o quadro de etnias disponibilizado no portal da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Das pesquisas realizadas na USP, uma trata de estudos sobre os Ticuna/AM, e outra, de povos do Mato Grosso do Sul, as demais não informam em seus resumos a especificidade do povo estudado.

Verifica-se também o baixo número de produções em anais das reuniões da ANPED. Nos três grupos de trabalhos foram encontrados apenas doze textos relacionados à temática indígena. Ao contrário do que foi encontrado no periódico *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, que revelou uma extensa quantidade de trabalhos, inclusive com autoria indígena. Isso se deve ao fato de ser elaborado pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), instituição pioneira da formação superior de professores indígenas em todo o país.

Por fim, outro aspecto que chama a atenção é a quantidade de povos indígenas revelados nos trabalhos aqui analisados. Dentro dos parâmetros dessa busca, 80 etnias foram estudadas por pesquisadores das diversas regiões do Brasil. No entanto, quando comparado ao número total de povos que, de acordo com a FUNAI, é de cerca de 220, observa-se que ainda há muitos grupos autóctones que não foram contemplados com pesquisas referentes à formação de professores.

Cabe ressaltar que os dados apresentados neste trabalho são restritos ao recorte temporal escolhido, aos descritores utilizados nas buscas, aos periódicos e evento selecionados. Desse modo, não se pode generalizá-los, mas compreendê-los dentro dos limites da pesquisa.

## Referências

- ANDRADE, Ana Paula. Concepções de formação docente. In: SEMINÁRIO REDE ESTRADO: POLÍTICAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA LATINA: PRAXIS DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 9. 18-20 de julho 2012, Santiago do Chile. *Anais...* Santiago, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação – Ministério da Justiça. *Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de Abril de 1991*. Disponível em: <<http://www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2012.
- CAPES. *Banco de dissertação e teses*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: ago./set. 2012.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 52-76.
- GOMÉZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 94-114.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHER, Terezinha M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.
- MATOS, Kleber G.; MONTE, Nietta L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 69-111.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <[http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/international\\_labour\\_standards/pub/convencao%20169\\_2011\\_292.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/international_labour_standards/pub/convencao%20169_2011_292.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

SAMPIERI, Roberto H; COLLADO, Carlos F; LUCIO, Pilar B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCIELO. *Banco de periódicos*. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: set. 2012.