

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

NARA MACHADO ROCKENBACH

**PERSPECTIVAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NA
REGIÃO CENTRO-OESTE**

**DOURADOS – MS
2026**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

NARA MACHADO ROCKENBACH

**PERSPECTIVAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NA REGIÃO
CENTRO-OESTE**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador (a): Prof.(a) Dr.(a) Adriana Fátima de Souza Miola.

DOURADOS – MS
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

R682p Rockenbach, Nara Machado
PERSPECTIVAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE [recurso eletrônico] / Nara
Machado Rockenbach. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Adriana Fátima de Souza Miola.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Universidade Federal da Grande
Dourados, 2026.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Formação De Professores Indígenas. 2. Educação Matemática Intercultural. 3.
Etnomatemática. 4. Currículo. 5. Licenciaturas Interculturais Indígenas. I. Miola, Adriana Fátima
De Souza. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR NARA MACHADO ROCKENBACH, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA".

Aos vinte e quatro dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"PERSPECTIVAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS DE MATEMÁTICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE"**, apresentada pela mestrand Nara Machado Rockenbach, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.^a Dr.^a Adriana Fatima de Souza Miola/UFGD (presidente/orientadora), Prof.^a Dr.^a Renata Viviane Raffa Rodrigues/UFGD (membro titular interno), Prof.^a Dr. Aldinete Silvino de Lima/UFCG (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada APROVADA. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 24 de março de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA FATIMA DE SOUZA MIOLA**
Data: 01/04/2026 10:02:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Fatima de Souza Miola
Presidente/orientadora

Documento assinado digitalmente
 **RENATA VIVIANE RAFFA RODRIGUES**
Data: 27/03/2026 16:39:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Renata Viviane Raffa Rodrigues
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
 **ALDINETE SILVINO DE LIMA**
Data: 31/03/2026 21:19:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr. Aldinete Silvino de Lima
Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não foi um percurso solitário. Foi construída com o apoio, a confiança, a paciência e o amor de muitas pessoas e instituições que, de diferentes formas, acreditaram no meu projeto e me sustentaram ao longo desses anos. A todos, expresso minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de toda força, sabedoria e esperança. Em momentos de dúvida, cansaço e incerteza, foi a fé que me renovou as energias e me permitiu enxergar sentido no caminho percorrido.

À minha família, meu maior alicerce. Ao meu esposo, pelo companheirismo, pela compreensão das ausências e pelo equilíbrio que me ajudou a manter a sanidade em meio às demandas acadêmicas. Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos sacrifícios silenciosos e pela certeza de que eu sempre poderia contar com eles. A minha irmã, pela cumplicidade, pelo apoio emocional e pelas palavras de incentivo nos dias mais difíceis. Vocês foram meu porto seguro.

À minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Fátima de Souza Miola, minha eterna gratidão. Sua orientação rigorosa, paciente e acolhedora foi fundamental para o amadurecimento deste trabalho. Obrigada por acreditar no meu potencial desde a graduação, por me incentivar a seguir na pesquisa, por todas as orientações presenciais e virtuais, pelas leituras atentas, pelas provocações intelectuais e, sobretudo, pela confiança depositada em mim. Sua presença foi decisiva para que eu chegasse até aqui.

À banca examinadora, expresso minha profunda gratidão pelas valiosas contribuições, pelo olhar atento e por todas as construções tecidas durante este processo. Vossas observações e questionamentos foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho e para minha formação acadêmica.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de mestrado, que permitiu a dedicação exclusiva à pesquisa e o desenvolvimento deste estudo sem maiores preocupações materiais. Esse suporte foi essencial para a concretização do projeto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGECMAT/UFGD), minha gratidão pelo acolhimento, pela formação de excelência e pelo ambiente acadêmico rico e estimulante. Aos professores do programa, que contribuíram com aulas, seminários e diálogos que ampliaram meus horizontes teóricos e metodológicos.

Aos formadores das Licenciaturas Interculturais Indígenas da UNEMAT e da UFGD, que gentilmente aceitaram participar das entrevistas e compartilhar suas experiências valiosas. Suas vozes enriqueceram profundamente esta pesquisa e trouxeram a dimensão viva da formação docente indígena.

Aos povos indígenas Guaraní, Kaiowá e demais etnias da região Centro-Oeste, cuja luta histórica pela educação diferenciada e intercultural inspirou este trabalho. Que esta dissertação, ainda que modesta, contribua, mesmo que simbolicamente, para o fortalecimento da autonomia educacional e cultural dos povos originários.

Aos colegas de mestrado, amigos e amigas que compartilharam alegrias, angústias, cafés, estudos em grupo e momentos de desabafo. Obrigada por tornarem esse caminho menos solitário.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, cruzaram meu caminho nestes anos e ofereceram uma palavra, um gesto ou um olhar de apoio: meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação investiga as perspectivas curriculares que orientam a formação inicial de professores indígenas na área de Matemática na região Centro-Oeste do Brasil, com foco nas Licenciaturas Interculturais Indígenas ofertadas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A pesquisa foi orientada pela seguinte questão investigativa: de que modo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dessas licenciaturas configuram a formação inicial de professores indígenas na área de Matemática à luz da perspectiva intercultural e das demandas dos povos originários. O objetivo geral consistiu em compreender como esses PPCs estruturam a formação docente, articulando a análise documental às perspectivas de formadores acerca das dimensões sociais, culturais e pedagógicas desse processo formativo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental, complementada por entrevistas semiestruturadas com formadores dos cursos investigados. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições da Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio, da Educação Matemática Crítica de Ole Skovsmose e nas discussões sobre interculturalidade e decolonialidade. Os resultados evidenciam que a formação matemática intercultural nesses cursos se estrutura a partir da articulação entre currículo, território e linguagem, revelando processos formativos que buscam integrar conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas. Conclui-se que as licenciaturas analisadas constituem espaços formativos que tensionam modelos tradicionais de ensino de matemática, promovendo práticas educativas orientadas pelo diálogo entre epistemologias e pela valorização das experiências socioculturais dos povos indígenas.

Palavras-chave: Formação De Professores Indígenas; Educação Matemática Intercultural; Etnomatemática; Currículo; Licenciaturas Interculturais Indígenas.

CURRICULAR PERSPECTIVES IN THE INITIAL TRAINING OF INDIGENOUS MATHEMATICS TEACHERS IN THE CENTRAL-WEST REGION

ABSTRACT

This dissertation investigates the curricular perspectives that guide the initial training of indigenous teachers in the field of Mathematics in the Central-West Region of Brazil, focusing on the Intercultural Indigenous Teacher Training programs offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT) and the Federal University of Grande Dourados (UFGD). The research was guided by the following investigative question: In what ways do the Pedagogical Course Projects (PPC) of these programs shape the initial training of indigenous mathematics teachers in light of the intercultural perspective and the demands of Indigenous peoples? The general objective was to understand how these PPCs structure teacher training, articulating documentary analysis with the perspectives of teacher trainers regarding the social, cultural, and pedagogical dimensions of this formative process. Methodologically, this is a qualitative, documentary research study, complemented by semi-structured interviews with instructors from the investigated courses. Data analysis was conducted using Discursive Textual Analysis (DTA). The theoretical framework is based on the contributions of Ubiratan D'Ambrosio's Ethnomathematics, Ole Skovsmose's Critical Mathematics Education, and discussions on interculturality and decoloniality. The results show that intercultural mathematics training in these courses is structured around the articulation between curriculum, territory, and language, revealing formative processes that seek to integrate academic knowledge and indigenous wisdom. It is concluded that the analyzed teacher training programs constitute formative spaces that challenge traditional models of mathematics teaching, promoting educational practices guided by dialogue between epistemologies and the valorization of the sociocultural experiences of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Teacher Training; Intercultural Mathematics Education; Ethnomathematics; Curriculum; Intercultural Indigenous Bachelor's Degrees.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de Unidades de Significado e Categorias Iniciais: UNEMAT.....	54
Quadro 2 - Processo de Aglutinação das Categorias Iniciais as Categorias Intermediárias: UNEMAT	55
Quadro 3 - Processo de Unidades de Significado e Categorias Iniciais: análise UFGD.....	82
Quadro 4 - Processo de Aglutinação das Categorias Iniciais as Categorias Intermediárias: análise UFGD	85
Quadro 5 - Caracterização dos Formadores Entrevistados.....	104
Quadro 6 - Processo de Unidades de Significado e Categorias Iniciais: Entrevista.....	108
Quadro 7 - Processo de Aglutinação das Categorias Iniciais as Categorias Intermediárias: Entrevista	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EMC - Educação Matemática Crítica

FAIND - Faculdade Intercultural Indígena

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC - Iniciação Científica

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPCs - Projetos Pedagógicos de Curso

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UF - Unidade Federativa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ACADÊMICA.....	12
1 CONSTRUINDO O PANORAMA: A LENTE DA NOSSA INVESTIGAÇÃO	15
2 ENLACES TEÓRICOS	25
2.1 A ETNOMATEMÁTICA DE UBIRATAN D'AMBROSIO	26
2.2 INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE	28
2.3 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA DE OLE SKOVSMOSE	32
3 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	36
3.1 DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA INDÍGENA NO BRASIL	39
4 CAMINHO METODOLÓGICO	44
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO DOCUMENTAL	45
4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	47
5 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – UNEMAT	51
5.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO.....	51
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	53
5.2.1 O Desvelar do metatexto: entre resultados e discussões	57
5.3 CONCLUSÕES	75
6 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA "TEKO ARANDU" – UFGD....	77
6.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO.....	77
6.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	80
6.2.1 O manifesto do metatexto: entre resultados e discussões	87
6.3 CONCLUSÕES	102
7 A VOZ DO FORMADOR.....	103
7.1 PANORAMA DOS ENTREVISTADOS	104
7.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO.....	105
7.3.1 O revelar do metatexto: entre resultados e discussões	111
7.4 CONCLUSÕES DAS ENTREVISTAS	121
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
9 REFERÊNCIAS	130

APRESENTAÇÃO ACADÊMICA

Neste tópico, apresento a minha trajetória acadêmica e as motivações que me conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa de mestrado. Acredito que a ciência é construída a partir de percursos, indagações e, por vezes, de desvios que se mostram produtivos. Sendo assim, esta retrospectiva não tem a pretensão de ser meramente biográfica, mas de situar o leitor no contexto intelectual e pessoal que deu origem à análise dos problemas, às perguntas e às escolhas teóricas e metodológicas que definem esta dissertação. O objetivo é, portanto, tecer uma narrativa que conecte as experiências formativas, os interesses de pesquisa e os desafios encontrados ao longo do caminho, culminando no presente trabalho intitulado *“Perspectivas Curriculares na formação inicial de professores indígenas de Matemática na região Centro-Oeste”*.

Minha formação acadêmica iniciou-se em 2015 no curso de Engenharia Civil do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Essa primeira graduação, embora distinta do meu desejo original de lecionar matemática, mostrou-se uma etapa fundamental em meu percurso. Foi durante este período que o estudo aprofundado de Cálculo e suas aplicações consolidou uma afinidade preexistente com as ciências exatas, transformando uma aspiração do Ensino Médio em um projeto de carreira definido. Finda esta etapa ao final de 2019, a decisão de buscar uma nova formação foi um passo natural. Nesse contexto, em 2020, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), alinhando minha trajetória profissional à docência.

Durante a graduação em Matemática, vivenciei um período de intensa formação, com destaque para a participação em projetos que me aproximaram da prática profissional. As experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e na Iniciação Científica (IC) foram, particularmente, transformadoras, solidificando minha certeza na escolha pela carreira acadêmica. A imersão mais profunda na pesquisa ocorreu em 2023, no último ano da graduação, ao desenvolver um projeto de Iniciação Científica¹ orientado pela Professora Adriana Fátima de Souza Miola que, desde então, exerce o papel de minha orientadora. Seu incentivo foi determinante para que eu desse continuidade à minha formação acadêmica, ingressando no Mestrado e ampliando minhas qualificações. Foi nesse momento

¹Iniciação Científica vinculada ao Projeto de Pesquisa de caráter Interinstitucional intitulado: CURSOS DE LICENCIATURAS QUE FORMAM PROFESSORES PARA ENSINAR MATEMÁTICA NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA, QUILOMBOLA E OUTROS, o qual integra um projeto mais amplo proposto pelo GT7 Formação de professores que ensinam Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).

que meus horizontes se expandiram para os estudos da Matemática no contexto das Licenciaturas Interculturais. A prática da pesquisa, envolvendo desde o levantamento bibliográfico até a análise de dados, permitiu-me valorizar o rigor científico e o prazer da descoberta. Essa trajetória culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, ao seguir a mesma temática, revelou lacunas e questões que demandavam maior aprofundamento, o que me impulsionou a continuar as investigações no Mestrado.

A decisão de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFGD surgiu do desejo de aprofundar meus conhecimentos teóricos e metodológicos na área de Formação de Professores de Ciências e Matemática (Linha 1). O programa se destacou por reunir um corpo docente altamente qualificado, composto, em sua maioria, por professores que também atuaram na minha graduação em Matemática e tiveram papel fundamental na minha formação. Além disso, a localização da cidade de Dourados, onde resido, reforçou minha escolha, tornando o ingresso ainda mais viável e significativo. O projeto de pesquisa submetido ao processo seletivo, ainda em estágio embrionário, teve origem nas inquietações despertadas durante o TCC e a IC. A proposta inicial buscava investigar e analisar de que forma as práticas pedagógicas em Matemática, fundamentadas nos saberes docentes, influenciam a formação de professores no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD. Entretanto, o percurso no Mestrado, marcado por leituras, disciplinas e diálogos, foi decisivo para o amadurecimento e o refinamento do problema para a pesquisa.

Ao longo desse trajeto, realizei inúmeras orientações com a Professora Adriana, em encontros presenciais e chamadas de vídeo, sempre regulares e marcados por ricas contribuições. Nesse espaço de diálogo, minhas dúvidas eram acolhidas e minhas ideias constantemente instigadas. Sua orientação foi fundamental para a delimitação do escopo do trabalho, a indicação de bibliografias essenciais, a manutenção do foco e do cronograma, essas contribuições foram decisivas para que os desafios encontrados ao longo do processo fossem superados.

De 2024 até o presente momento, a participação em eventos acadêmicos regionais, assim como no Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), no qual apresentei um panorama do trabalho, possibilitou um valioso intercâmbio de ideias com outros pesquisadores da área e um passo significativo na consolidação da minha identidade como pesquisadora, sempre amparada pelo acompanhamento atento da orientadora.

Dessa forma, esta retrospectiva transluz que esta dissertação é fruto de um processo de amadurecimento intelectual e de uma trajetória marcada pelo aprendizado contínuo. As experiências acumuladas desde a graduação, somadas às leituras e aos diálogos formativos do

Mestrado, convergiram para a (re)construção, cuidadosa e dedicada. É um caminhar cíclico, não estático e que se renova a cada leitura, diálogo e reflexão, permanecendo em constante movimento e abertura para novos desdobramentos. E, mesmo em paralelo às demandas profissionais, mantenho o anseio pela conquista deste apetecido objetivo.

1 CONSTRUINDO O PANORAMA: A LENTE DA NOSSA INVESTIGAÇÃO

A trajetória das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil é caracterizada por embates históricos e avanços significativos na consolidação do direito a uma educação diferenciada, isto é, uma proposta educativa que considera e respeita as especificidades culturais, sociais, linguísticas e territoriais dos povos originários, distinguindo-se, portanto, do modelo educacional hegemônico pautado em valores eurocêntricos (Ferreira, 2001; Grupioni, 2006).

Para avançarmos na pesquisa, é importante ressaltar o porquê da escolha de conhecimentos ancestrais e não conhecimentos tradicionais, no âmbito indígena, já que compreendemos a ancestralidade como continuidade histórica e como vínculo desses conhecimentos com a memória, o território e os modos de vida dos povos indígenas, não como estaticidade. Nesse sentido, os conhecimentos ancestrais são compreendidos como saberes vivos, dinâmicos e em permanente (re)construção, transmitidos entre gerações e profundamente articulados às práticas culturais, sociais e espirituais das comunidades. Neste panorama, o reconhecimento da diversidade étnica e linguística, aliado à valorização dos conhecimentos ancestrais, impulsionado por movimentos indígenas, políticas públicas e a atuação de universidades públicas, configuraram-se como elemento central para a institucionalização desses cursos em distintas regiões do país.

Com o objetivo de contextualizar o leitor quanto aos fundamentos históricos que justificam a emergência e a necessidade das Licenciaturas Interculturais Indígenas, apresentamos, a seguir, um panorama histórico que remonta ao Período Colonial. Buscamos, por meio dessa retomada, compreender os processos que moldaram as relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, sobretudo no que concerne às políticas educacionais.

No transcurso do processo de colonização, os povos originários foram submetidos a profundas transformações provocadas por práticas de dominação, assimilação cultural e imposição de valores alheios às suas cosmovisões². Nesse contexto, a educação foi frequentemente utilizada como mecanismo de silenciamento e apagamento das identidades indígenas. Para ressaltar a relevância do processo de colonização que assume para a presente investigação, serão destacados episódios históricos que evidenciam os impactos dessas práticas nas relações entre os indígenas, a sociedade colonial e os modelos educacionais impostos. Tais

²Cosmovisão: Sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do Universo, concepção do mundo. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cosmovis%C3%A3o>. Acesso em 04 set 2025.

elementos são fundamentais para a compreensão do surgimento das propostas de formação intercultural, as quais buscam romper com lógicas assimilacionistas e promover uma educação fundamentada no diálogo entre saberes.

Em meados do século XVI, no período que antecedeu a efetiva colonização portuguesa do território que hoje compreende o Brasil, os contatos entre os europeus e os povos originários eram esporádicos e limitados, em grande medida, ao escambo de produtos naturais, como o Pau-brasil. Nesse contexto, ainda não havia uma política educacional sistematizada voltada aos indígenas. No entanto, missionários da Companhia de Jesus já iniciavam aproximações com o objetivo de catequizá-los, orientados pela intenção de converter os povos indígenas ao cristianismo e de introduzir elementos da cultura europeia por meio da religião.

A partir de 1530, com o início da colonização formal, ocorreu a instituição do sistema de Capitanias Hereditárias e, posteriormente, o governo-geral, consolidando a presença portuguesa no território. Nesse contexto, a atuação da Companhia de Jesus ganha centralidade, sobretudo no que diz respeito às práticas educativas voltadas aos indígenas. Como afirma Mesgravis (2015, p. 12), os jesuítas “começaram a querer mudar os costumes locais em função da doutrina religiosa em que se apoiavam”. No campo educacional, essa atuação foi materializada na criação de escolas de catequese, cujo objetivo principal era a conversão religiosa dos indígenas, concomitantemente à inserção de elementos da cultura e da moral europeias. De acordo com Laima Mesgravis, os jesuítas, por intermédio da Companhia de Jesus:

[...] destacaram-se no campo educacional, sendo praticamente a única instituição de ensino do Brasil Colônia. Além disso, estenderam seu campo de ação a outras áreas da administração colonial, como pacificação de índios, correção dos “maus hábitos” dos colonos, registro de informações sobre a nova terra, apoio aos governadores (Mesgravis, 2015, p. 12).

Observamos que o excerto evidencia a atuação dos jesuítas enquanto agentes educativos e culturais no Brasil Colônia, extrapolando o campo da instrução formal e estendendo-se também às esferas administrativas e de organização social do território. A influência exercida pelos jesuítas foi significativa na organização das práticas educativas voltadas aos povos indígenas, especialmente por atuarem como a principal e, por longos períodos, única instituição de ensino presente na colônia. Tal protagonismo resultou em um modelo educacional que, ao mesmo tempo em que buscava a formação cristã dos indígenas, desconsiderava e contrariava seus conhecimentos ancestrais, contribuindo para a imposição de padrões culturais europeus e a consequente subjugação das identidades e cosmovisões dos povos originários.

Por volta de 1750, sob influência das reformas ilustradas conduzidas pelo Marquês de Pombal, ocorreu a expulsão dos jesuítas do território colonial, fato que resultou em uma significativa reestruturação da política educacional voltada aos povos indígenas. As missões religiosas foram desarticuladas, e a responsabilidade pela educação indígena passou a ser assumida diretamente pelo Estado português, o que implicou em uma perda ainda maior da autonomia dos povos originários em relação aos seus processos formativos. Nesse novo cenário, a política de integração forçada dos indígenas à lógica colonial foi intensificada com o objetivo de promover sua assimilação cultural plena, desconsiderando suas identidades étnicas e seus saberes ancestrais.

Entre o período pombalino e o início do século XIX, a política educacional manteve-se centralizada e orientada por interesses de uniformização cultural. A chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, representou o início de uma nova fase na administração colonial, marcada por profundas transformações institucionais e sociais. Durante o Primeiro Reinado (1808–1831), a educação passou a ser direcionada prioritariamente à formação de uma elite nacional, composta majoritariamente por filhos da aristocracia rural e de setores dominantes da colônia, o que resultou na marginalização ainda mais acentuada dos povos indígenas em relação às políticas públicas educacionais.

No contexto da Independência, proclamada em 1822, não se observaram mudanças substanciais na condição educacional dos povos originários. Estes continuaram sendo concebidos, sob a ótica do Estado em formação, como segmentos sociais a serem assimilados ou excluídos do projeto de construção da nova nação brasileira. Assim, perpetuou a lógica excludente iniciada no Período Colonial, reforçando a negação de direitos culturais e educacionais aos povos indígenas.

Esses períodos históricos evidenciam que a educação escolar destinada aos povos indígenas, entendida como aquela estruturada institucionalmente segundo modelos externos às suas culturas, geralmente orientada por diretrizes estatais e religiosas, esteve, ao longo do tempo, profundamente associada a um projeto de dominação política, social e cultural. Trata-se de uma forma de educação que não emergiu das necessidades ou demandas dos próprios povos originários, mas foi concebida como instrumento colonial para moldar aos padrões ocidentais de sociedade, desconsiderando suas formas autônomas de organização, conhecimento e aprendizagem.

Nesse contexto, a aculturação é entendida como o processo de imposição de elementos culturais de um grupo dominante sobre outro, geralmente acompanhado da desvalorização ou supressão dos valores, línguas e práticas originais, constituindo como um eixo estruturante da

política educacional voltada aos povos indígenas. Segundo Laraia (2001, p. 72), "a aculturação ocorre quando há contato contínuo entre dois grupos culturais diferentes e um deles sofre alterações significativas em sua cultura original, geralmente subordinando-se ao outro." A imposição da Língua Portuguesa como meio exclusivo de instrução, aliada à doutrinação religiosa cristã, integrou uma estratégia mais ampla de controle e assimilação, desconsiderando os saberes ancestrais e as formas autônomas de vida dos povos originários.

Como aponta Ferreira (2001), a finalidade da educação escolar destinada aos povos indígenas, durante grande parte da história do Brasil, esteve voltada não à valorização de suas identidades, mas à negação de sua diversidade cultural, à descaracterização de seus modos de vida e à instrumentalização da mão de obra indígena para servir aos interesses da sociedade envolvente. Essa herança colonial permanece visível nos desafios contemporâneos enfrentados na implementação de uma educação intercultural indígena que seja, de fato, comprometida com o respeito às línguas, culturas e cosmovisões dos povos originários.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a educação destinada aos povos indígenas no Brasil permaneceu, em grande medida, atrelada ao projeto assimilacionista herdado do Período Colonial. Durante o Império (1822-1889) e a Primeira República (1889-1930), as políticas educacionais continuaram a priorizar a integração forçada dos povos originários à sociedade nacional, frequentemente por meio de missões religiosas e escolas que desvalorizavam as línguas e culturas indígenas. Somente a partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento dos movimentos indígenas e a crescente pressão por direitos coletivos, começaram a surgir iniciativas que questionavam o modelo assimilacionista, culminando em avanços significativos com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Adentrando aos marcos legais e normativos que regulamentam o direito à educação dos povos indígenas no Brasil, destacamos a Constituição Federal de 1988, considerada um divisor de águas na consolidação dos direitos indígenas. Essa Carta Magna reconhece os povos originários como sujeitos de direitos coletivos, assegurando o direito à educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, conforme previsto em seu artigo 231³. No campo infraconstitucional, um avanço institucional relevante ocorreu em 1991, com a transferência da coordenação das ações de Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC). Essa mudança marcou o início de

³BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

uma maior institucionalização das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no âmbito da administração pública federal. Ainda que não haja uma relação direta de causalidade, esse contexto antecede e contribui para o ambiente político e normativo que culminaria, em 1996, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)⁴.

Essa Lei representa um marco importante ao incluir, em seu texto, dispositivos específicos que tratam da Educação Escolar Indígena, reconhecendo sua singularidade e estabelecendo diretrizes que buscam respeitar as identidades étnicas, os projetos pedagógicos próprios e as formas de organização social dos povos indígenas. Com isso, insere, de maneira mais consistente, a Educação Escolar Indígena nas políticas públicas nacionais de educação, ainda que sua efetivação enfrente inúmeros desafios práticos e estruturais.

Corroborando os avanços estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, regulamentando o funcionamento das escolas indígenas no Brasil. Esse documento normativo consolida o entendimento de que a Educação Escolar Indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, reafirmando a necessidade de respeitar as particularidades socioculturais e linguísticas de cada povo indígena. Tal resolução configura um marco jurídico e político importante, por incorporar à legislação educacional brasileira princípios historicamente reivindicados pelos movimentos indígenas, especialmente no que diz respeito à valorização dos saberes ancestrais, das línguas originárias e da construção de uma educação que fortaleça a identidade cultural dos povos indígenas.

Avançando para o cenário dos anos 2000, observa-se um momento de intensificação nas políticas públicas voltadas à formação docente indígena, com a criação e posterior expansão dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em diversas instituições de ensino superior do país. Essa ampliação foi impulsionada, sobretudo, pelas demandas apresentadas pelas próprias comunidades indígenas, associadas ao crescente reconhecimento institucional da importância de formar professores indígenas habilitados a atuar em contextos educacionais que respeitem suas culturas, línguas e territórios.

Em 2001, destaca-se a iniciativa pioneira da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que, em diálogo com os movimentos indígenas regionais e em conformidade com legislações estaduais e federais, implementou um curso de Licenciatura Intercultural Indígena

⁴BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

com uma proposta curricular inovadora. A formação foi organizada por áreas do conhecimento, Línguas; Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas; Ciências da Natureza; e Ciências Sociais, possibilitando aos futuros professores indígenas a escolha da área com a qual possuem maior afinidade. Essa estrutura rompeu com o modelo generalista, anteriormente adotado em algumas formações, e reconheceu a complexidade e a pluralidade das práticas pedagógicas indígenas, respeitando as especificidades socioculturais de cada povo.

Em 2005, o MEC instituiu, de forma efetiva, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), cuja finalidade é fomentar a criação e consolidação de cursos de licenciatura voltados, especificamente, à formação de professores indígenas. Por meio desse programa, as Instituições de Educação Superior (IES), federais, estaduais e privadas, puderam submeter propostas de projetos que contemplassem tanto a estruturação curricular das licenciaturas interculturais quanto ações voltadas à permanência e ao êxito acadêmico de estudantes indígenas.

Segundo o Edital de Convocação n.º 05, de 29 de junho de 2005, o PROLIND tem como objetivo apoiar “a formação de docentes indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas” (Brasil, 2005, p. 25). Além disso, o programa visa proporcionar a qualificação política e pedagógica desses professores, os reconhecendo como agentes interculturais em suas comunidades de origem.

Diante dos avanços legais e institucionais voltados à valorização da diversidade indígena no Brasil, torna-se necessário compreender o contexto demográfico e territorial dos povos originários nas diferentes regiões do país, especialmente naquelas em que se desenvolvem políticas públicas específicas, como a formação de professores indígenas. Considerando que esta pesquisa tem como foco a análise de implementação de Projetos Pedagógicos das Licenciaturas Interculturais Indígenas em instituições da região Centro-Oeste, é fundamental contextualizar a presença indígena nesse território.

Nesse sentido, o Panorama do Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fornece dados relevantes para caracterizar a presença indígena na região Centro-Oeste, área de abrangência de importantes iniciativas de formação docente voltadas aos povos originários. A Região Centro-Oeste, no cenário nacional, possui uma extensão territorial de 1.606.371,505 km², sendo a segunda maior do Brasil em superfície, e abriga 200.153 pessoas indígenas, o que corresponde a 1,23% da população total

dessa macrorregião⁵. Com esses números, ocupa a terceira posição no ranking das regiões com maior população indígena, ficando atrás apenas das regiões Norte e Nordeste.

Com base nesses indicadores (IBGE, 2022), é possível analisar a distribuição da população indígena entre as Unidades Federativas que compõem essa região. No Distrito Federal, 0,21% da população se identifica como indígena, o que representa 5.811 pessoas, distribuídas em uma área de 5.760,784 km². As principais etnias presentes são: Fulni-ô Tapuya, Tuxá, Kariri-Xocó, Guajajara, Tupinambá e Guarani.

No estado de Goiás, a população indígena é de 19.517 indivíduos, o que corresponde a 0,28% da população total estadual, distribuídos em uma área de 340.242,860 km². As etnias mais representativas são os Tapuias, Karajá, Avá-Canoeiro e Xavante.

Já no estado do Mato Grosso, vivem 58.356 indígenas, que representam 1,60% da população estadual, colocando-o na sétima posição no ranking nacional das unidades federativas com maior população indígena. Em seu extenso território de 903.208,36 km², estão distribuídas aproximadamente 42 etnias, entre as quais se destacam: Apiaká, Kayabi, Mebêngokré (Kayapó), Panará, Tapirapé, Tapayuna, Terena, Trumai e Yudjá (Juruna).

Mergulhando no contexto do último estado que compõe a Região Centro-Oeste, e que concentra a maior população indígena dentro da delimitação deste estudo, o Mato Grosso do Sul se destaca por ocupar, atualmente, a terceira posição entre os estados brasileiros com maior número de indígenas. De acordo com o Censo Demográfico de 2022 são, aproximadamente, 116.469 pessoas indígenas, o que corresponde a 4,22% da população total do estado. Essa população está distribuída pelos 79 municípios sul-mato-grossenses, os quais totalizam 357.125 km² de área territorial.

O estado abriga uma diversidade étnica significativa, com destaque para os povos Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Ofaié, Guató e Kinikinau, que se distribuem, principalmente, nas aldeias localizadas nos municípios de Dourados, Amambai, Ponta Porã e Aquidauana. Essa expressiva presença indígena torna o Mato Grosso do Sul uma referência importante no debate sobre educação escolar indígena, formação de professores indígenas e políticas públicas interculturais.

Diante desse cenário, e inspirados pelo contexto histórico e pelas possibilidades de ampliação de horizontes proporcionadas pela Iniciação Científica, vivenciadas durante a graduação em Licenciatura em Matemática, experiência na qual foi possível explorar a estrutura

⁵INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Panorama do Censo Demográfico 2022: população indígena*. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>.

curricular da Licenciatura Intercultural Indígena com ênfase na área de Matemática, ofertada na região de Dourados, Mato Grosso do Sul, este estudo propõe expandir o escopo investigativo para abarcar uma área geográfica mais ampla: a Região Centro-Oeste, composta pelos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal.

O recorte regional foi definido considerando a forte presença indígena na Região Centro-Oeste e a existência de iniciativas consolidadas de Licenciaturas Interculturais Indígenas na área de Matemática nesse território. Além disso, essa delimitação possibilita uma análise mais aprofundada dos Projetos Pedagógicos de Curso e das perspectivas dos formadores, respeitando as especificidades institucionais e socioculturais de cada contexto formativo.

De tal modo, delimitamos o foco da pesquisa aos cursos de graduação na área de Matemática oferecidos por instituições públicas, no âmbito das Licenciaturas Interculturais Indígenas dessa região. Em consonância com o pressuposto articulador da investigação, consideramos fundamental analisar as particularidades e os desafios que permeiam a formação de professores de Matemática em contextos interculturais, levando em conta os aspectos históricos, socioculturais e pedagógicos que atravessam essas experiências formativas. Com base nisso, propomos a seguinte questão investigativa, que orienta o desenvolvimento deste estudo: de que modo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas Interculturais Indígenas da região Centro-Oeste do Brasil configuram a formação inicial de professores indígenas na área de Matemática, à luz da perspectiva intercultural e das demandas dos povos originários?

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Região Centro-Oeste estruturam a formação inicial de professores na área de Matemática, articulando a análise documental às perspectivas de formadores acerca das dimensões sociais, culturais e pedagógicas dessa formação. As instituições analisadas apresentam características formativas distintas, tanto em sua organização curricular quanto em seus contextos regionais de atuação, o que justifica a análise de cada PPC em estudos específicos, respeitando as particularidades institucionais e pedagógicas de cada curso. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) analisar a constituição das dimensões sociais, culturais e pedagógicas da formação na área de Matemática na perspectiva intercultural no PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); (2) examinar a abordagem da formação na área de Matemática no PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e suas relações com as dimensões sociais, culturais e pedagógicas

da formação de professores indígenas; (3) compreender as perspectivas dos formadores envolvidos nos cursos investigados acerca das dimensões sociais, culturais e pedagógicas da formação de professores indígenas na área de Matemática na perspectiva intercultural.

A dissertação foi organizada de modo a conduzir o leitor desde a contextualização histórica e teórica da pesquisa até a análise dos dados empíricos. Inicialmente, apresentamos o panorama da investigação, o referencial teórico e o percurso metodológico. Na sequência, os resultados são sistematizados em três estudos analíticos: o primeiro dedicado à análise do PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT; o segundo voltado ao exame do PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD; e o terceiro centrado nas perspectivas dos formadores envolvidos nesses cursos. Essa organização permite compreender as especificidades de cada contexto formativo, ao mesmo tempo em que possibilita uma leitura articulada das dimensões sociais, culturais e pedagógicas que atravessam a formação de professores indígenas na área de Matemática.

No viés teórico, os estudos são fundamentados nas contribuições de Ole Skovsmose e Ubiratan D'Ambrosio, cujas obras se entrecruzam ao refletirem sobre a Educação Matemática em perspectiva crítica e intercultural. Enquanto a Educação Matemática Crítica problematiza a não neutralidade da matemática e suas relações com a sociedade, a Etnomatemática enfatiza a valorização dos saberes matemáticos produzidos em diferentes contextos culturais. Nesse sentido, ambas as perspectivas contribuem para analisar a formação de professores indígenas como um espaço de diálogo entre conhecimentos científicos e saberes ancestrais (Skovsmose, 2001, 2011; D'Ambrosio, 1996).

Os procedimentos metodológicos foram organizados em duas etapas articuladas e complementares. A primeira etapa consistiu no mapeamento das IES públicas localizadas na Região Centro-Oeste que ofertam cursos de Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação na área de Matemática.

O mapeamento foi realizado no período de março a junho de 2024, por meio de consulta sistemática aos sites institucionais das universidades públicas federais e estaduais localizadas nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. Foram utilizadas como palavras-chave as expressões “Licenciatura Intercultural Indígena”, “Licenciatura Indígena”, “Formação de Professores Indígenas” e “habilitação em Matemática”. Como critérios de inclusão, consideramos cursos de graduação ofertados por instituições públicas que apresentassem, em seus Projetos Pedagógicos de Curso, habilitação específica ou área de concentração vinculada à Matemática. Foram excluídos cursos de formação geral sem delimitação de área ou aqueles que não disponibilizavam documentos oficiais atualizados em

seus portais institucionais. Esse procedimento permitiu identificar duas instituições na Região Centro-Oeste que atendiam aos critérios estabelecidos: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Cabe destacar que o objetivo dessa etapa não foi realizar um levantamento exaustivo em âmbito nacional, mas delimitar o campo empírico da pesquisa à Região Centro-Oeste, conforme recorte previamente definido no escopo do estudo.⁶

A segunda etapa voltou-se à análise dos PPCs selecionados e ao diálogo com os formadores de cada curso, por meio de entrevistas que possibilitaram compreender como tais documentos são efetivamente implementados, quais desafios emergem no cotidiano da gestão e de que forma os princípios formativos se materializam nas práticas institucionais. Nesse processo, tanto a análise documental quanto as narrativas produzidas nas entrevistas foram organizadas e interpretadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia escolhida por sua potencialidade em articular descrição, interpretação e produção de sentidos a partir dos dados.

O *corpus* de análise da pesquisa foi submetido a um processo investigativo que envolveu unitarização dos textos, categorização e construção de metatextos interpretativos. Cada estudo, portanto, apresenta sua própria interpretação construída por meio da ATD, respeitando as especificidades do material examinado. Ao final dos três estudos, as análises parciais são retomadas e articuladas, compondo uma compreensão mais ampla das dinâmicas que permeiam a formação de professores indígenas em Matemática, a partir das convergências e divergências identificadas entre os documentos institucionais e as narrativas dos formadores.

Adentrando em cada objetivo específico, a primeira análise que compõe o estudo como um todo é dedicada à análise do PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT, com ênfase na área de Ciência Matemática e da Natureza. Nesse texto, buscamos compreender de que forma o curso estrutura sua proposta formativa, como organiza os componentes curriculares e de que maneira esses aspectos dialogam com a realidade sociocultural dos povos indígenas atendidos. O segundo estudo é voltado ao exame do PPC da Licenciatura Intercultural Indígena

⁶ O Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com o Ministério da Educação, constitui uma política pública voltada à oferta de cursos de licenciatura específicos para a formação de professores que atuam em contextos de diversidade, como a educação escolar indígena, quilombola, do campo, educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos. Trata-se de uma política pública recente, instituída a partir do Edital CAPES nº 23/2023, cujas propostas foram submetidas pelas IES a partir desse período, com processos seletivos e início das ofertas ocorrendo progressivamente a partir de 2024. Nesse sentido, os cursos vinculados ao programa da Região Centro-Oeste ainda se encontravam em fase inicial de implementação e estruturação no momento da realização desta pesquisa, o que justifica sua não inclusão no corpus analítico.

da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), possibilitando uma leitura ampliada acerca das especificidades formativas da região. O terceiro estudo, por sua vez, contempla as percepções dos formadores dos cursos, permitindo articular os documentos oficiais às percepções daqueles que os implementam e vivenciam cotidianamente os desafios da gestão pedagógica.

Ao término da dissertação, são apresentadas as considerações finais, nas quais se discutem os principais resultados alcançados, suas contribuições para o campo da Educação Matemática, bem como os limites e possibilidades de continuidade da investigação. Na sequência, encontra-se as “Referências”, que fundamentam teoricamente a pesquisa.

2 ENLACES TEÓRICOS

A formação inicial de professores indígenas na área de Matemática constitui um campo estratégico para a consolidação de uma educação intercultural que valorize a autonomia, a identidade e os conhecimentos próprios dos povos originários. Longe de se limitar à transcrição da Matemática Ocidental para as línguas indígenas, esse processo busca estabelecer um diálogo profícuo entre diferentes formas de conhecimento. No que tange aos programas de licenciatura indígena em Matemática, existe a proposta de abordagens curriculares diversas: alguns enfatizam a Matemática escolar ancestral, outros priorizam os conhecimentos matemáticos próprios das culturas indígenas, enquanto há aqueles que promovem uma integração entre essas dimensões, visando uma formação mais contextualizada e significativa, na qual o professor indígena transcende a função de transmissor de conteúdos, assumindo o papel de mediador cultural capaz de articular práticas pedagógicas que conectem os saberes escolares aos conhecimentos ancestrais.

Apesar dos avanços observados nas políticas públicas voltadas à formação de professores indígenas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da implementação de programas como o PROLIND (BRASIL, 2005), bem como das discussões produzidas no campo da educação indígena (Ferreira, 2001; Grupioni, 2006), a formação docente indígena ainda enfrenta desafios significativos, como a preservação da cultura, o reconhecimento social dos saberes indígenas e a superação de preconceitos enraizados. A postura pedagógica exigida nesse processo deve ir além da simples transmissão de conteúdos formais, incorporando práticas culturais indígenas e promovendo um diálogo constante entre os conhecimentos locais e escolares, o que reforça a relevância e a pertinência do ensino.

Ancorada na Etnomatemática, a formação de professores indígenas em Matemática representa um passo fundamental para assegurar uma educação de qualidade que fortaleça as identidades culturais e valorize os conhecimentos ancestrais. Esse processo, pautado pela escuta atenta às vozes das comunidades indígenas e pela valorização da pluralidade de saberes, prepara as novas gerações para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo sem renunciar à sua herança cultural. Tais iniciativas não apenas enriquecem o campo educacional, mas, também, contribuem para a construção de uma sociedade brasileira mais inclusiva, diversa e equitativa.

A escolha pelos aportes teóricos da Etnomatemática, a partir de Ubiratan D'Ambrosio, e da Educação Matemática Crítica, com base nas contribuições de Ole Skovsmose, justifica-se por sua centralidade no debate sobre a relação entre Matemática, cultura e sociedade. Tais perspectivas possibilitam compreender a Matemática como uma prática social situada, permitindo problematizar sua aparente neutralidade e valorizar diferentes formas de produção de conhecimento. Além disso, essas abordagens têm sido ampliadas por diversos pesquisadores no campo da Educação Matemática, que contribuem para aprofundar as discussões sobre interculturalidade, decolonialidade e formação de professores, especialmente em contextos indígenas. Tais aportes teóricos orientam a leitura analítica dos dados desta pesquisa, constituindo o eixo interpretativo das discussões desenvolvidas ao longo do estudo.

2.1 A ETNOMATEMÁTICA DE UBIRATAN D'AMBROSIO

A Matemática é frequentemente entendida como um conhecimento universal e homogêneo, cujos conceitos e métodos são aplicáveis de maneira idêntica em diferentes contextos socioculturais. No entanto, a trajetória da civilização demonstra que distintas sociedades desenvolveram formas próprias de lidar com a Matemática, intimamente ligadas às suas necessidades e modos de vida. Nesse sentido, emerge a Etnomatemática, campo dedicado à compreensão e à valorização dessas diversas manifestações do conhecimento matemático, questionando a concepção da Matemática como saber universal e uniforme. A Etnomatemática surge em um contexto de crescentes críticas ao eurocentrismo e à universalidade imposta pela ciência ocidental, ganhando força a partir da década de 1970 e sendo impulsionada por discussões globais sobre a relevância cultural da educação, como as que ocorreram no Congresso de Adelaide em 1984, que enfatizaram a necessidade de currículos mais sensíveis às realidades locais e culturais. Para Ubiratan D'Ambrosio (2019, p. 9), precursor da área, a Etnomatemática consiste na:

[...] matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'Ambrosio, 2019, p. 9).

O estudo da Etnomatemática reconhece e valoriza práticas matemáticas desenvolvidas por diferentes povos ao longo da história, investigando como cada cultura constrói e aplica conceitos matemáticos em seus contextos específicos. Essa abordagem representa uma ruptura com a perspectiva eurocêntrica predominante na educação formal. Abordar a Etnomatemática é, assim, dialogar com seu precursor, o matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, amplamente reconhecido como o idealizador do Programa de Etnomatemática na década de 1970. Em sua análise etimológica, D'Ambrosio (1998, p. 5) esclarece que:

[...] etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e tic vem sem dúvida de techne, que é a mesma raiz de arte e de técnica. (D'Ambrosio, 1998, p.5)

Nesta perspectiva, Marcelo de Carvalho Borba, em seu artigo “Etnomatemática e a cultura da sala de aula”, discorre que a Etnomatemática abarca o “[...] campo de conhecimento intrinsecamente ligado a grupos culturais e a seus interesses, sendo expressa por uma (etno) linguagem também ligada à cultura do grupo a seus ethnos” (Borba, 2019, p. 40), reforçando a importância de reconhecer e respeitar a pluralidade de formas de produzir e comunicar saberes matemáticos.

A Etnomatemática é particularmente relevante no estudo de culturas que vivenciaram processos de colonização, nas quais seus sistemas de conhecimento foram frequentemente marginalizados ou negligenciados. Segundo D'Ambrosio (2019, p. 17), o Programa Etnomatemática aborda “outras formas de pensar, inclusive matemático, encoraja reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, pedagógico”, o autor ainda discorre que o impulsionador do programa “é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.” (D'Ambrosio, 2019, p. 17-18).

Ao reconhecer e analisar as matemáticas desenvolvidas por diferentes grupos sociais, a Etnomatemática evidencia a riqueza e a diversidade dos sistemas de conhecimento matemático existentes. Essa abordagem exerce um impacto significativo no campo educacional, ao possibilitar que estudantes de diversas origens culturais identifiquem a Matemática como um

elemento integrante de sua própria história e identidade cultural. Ao estudar as práticas matemáticas desenvolvidas por seus próprios grupos sociais e por outras culturas, os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos matemáticos, sem que haja discrepâncias na gama de conhecimentos. O autor compartilha sua preocupação no que tange à epistemologia da Etnomatemática, então:

A principal razão resulta de uma preocupação que tenho com as tentativas de se propor uma epistemologia, e, como tal, uma explicação final da Etnomatemática. Ao insistir na denominação Programa Etnomatemática, procuro evidenciar que não se trata de propor uma outra epistemologia, mas sim de entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos. (D'Ambrosio, 2019, p. 18)

Ao apresentar essa proposta, o autor enfatiza que não pretende criar uma epistemologia, ou seja, uma teoria fechada sobre o conhecimento. Sua preocupação é justamente evitar que a Etnomatemática seja interpretada dessa maneira. Neste viés, ao adotar a expressão "Programa Etnomatemática", reforça a ideia de valorizar a diversidade de saberes construídos pelos diferentes povos ao longo da história.

2.2 INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

Intimamente ligada à Etnomatemática, a Interculturalidade, enquanto princípio educativo, propõe um modelo de interação entre culturas baseado no respeito, na valorização da diversidade e no reconhecimento da existência de múltiplas formas de conhecer e interpretar o mundo. Diferentemente de abordagens multiculturais superficiais, a Interculturalidade busca promover um diálogo crítico entre saberes, questionando as relações de poder historicamente estabelecidas e defendendo uma educação que seja construída a partir do encontro entre diferentes epistemologias. A interculturalidade avança para a interação, o intercâmbio e a transformação mútua, buscando desconstruir hierarquias e promover a equidade entre os saberes. É um processo dinâmico que visa a construção de novas formas de conhecimento e convivência, superando a mera inclusão para alcançar uma reconfiguração das relações sociais e educacionais.

Nesse cenário, a Etnomatemática apresenta-se como uma ferramenta teórica e metodológica alinhada aos pressupostos da Interculturalidade e da Decolonialidade. Ao reconhecer que a Matemática não é um conhecimento universal e neutro, mas uma construção cultural, a Etnomatemática legitima as práticas matemáticas dos povos indígenas, valorizando

seus modos próprios de conhecimento. No entanto, Giraldo e Fernandes (2019) alertam para a necessidade de um olhar crítico sobre como essa proposta tem sido aplicada, propondo o que chamam de “giros decoloniais” na formação de professores. A perspectiva da Decolonialidade, que se insere no debate a partir de pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh), oferece um arcabouço teórico para analisar e dismantlar as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo. Essa corrente de pensamento busca questionar a hegemonia do pensamento ocidental e valorizar as epistemologias subalternizadas, promovendo uma desobediência epistêmica, que é crucial para a educação indígena.

Para Giraldo e Fernandes (2019), a decolonialidade na educação matemática não deve ser vista apenas como uma inclusão de conteúdos, mas como uma desobediência político-epistêmica. Os autores argumentam que a escola e a universidade frequentemente atuam como instrumentos de um projeto de poder hegemônico de padrões coloniais. Reestruturar o aporte teórico sob esta ótica implica reconhecer que a formação de professores deve ser um espaço de resistência e insurgência, na qual a matemática é questionada em suas bases ontológicas e epistemológicas eurocêntricas.

Em trabalhos posteriores, Fernandes, Giraldo e Matos (2022) aprofundam essa discussão ao definir a postura decolonial como uma posição política de permanente transgressão. Eles propõem ações situadas que visam desconstruir narrativas eurocêntricas que invisibilizam corpos e saberes originários. Assim, a articulação entre Etnomatemática, Interculturalidade e Decolonialidade exige que o professor indígena não apenas ensine outras matemáticas, mas que atue na desestabilização da hegemonia da matemática ocidental, na qual o território e os saberes da comunidade sejam o centro do processo educativo.

A Interculturalidade é, muitas vezes, reduzida a um princípio enunciado em documentos oficiais, mas pouco concretizado nas práticas educativas, o que revela a persistência de uma lógica de subalternização dos povos indígenas. Porém, não deve se limitar a apenas incluir conteúdos indígenas no currículo, mas precisa transformar a escola em um espaço genuíno de negociação, escuta e produção conjunta de conhecimentos. O diálogo entre Etnomatemática e Interculturalidade precisa ser compreendido como uma via de mão dupla, exigindo transformações tanto no reconhecimento dos saberes indígenas quanto na própria estrutura do conhecimento escolar.

Mais do que incluir práticas ancestrais nos currículos, é necessário reconfigurar o espaço em que a diversidade de saberes possa ser efetivamente incorporada, respeitada e reconhecida como legítima na formação dos estudantes indígenas. Portanto, articular Etnomatemática,

Interculturalidade e Decolonialidade na educação indígena é uma tarefa que exige compromisso político e disposição para enfrentar as tensões que emergem do encontro entre diferentes mundos. Só assim, será possível construir uma educação que seja verdadeiramente intercultural, crítica e emancipadora.

Proveniente dos avanços políticos referentes à legislação brasileira, a educação indígena carrega a diversidade e a pluralidade ético-cultural dentro da sociedade, objetivando uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Nesses vieses, a interculturalidade sucede quando diferentes culturas se encontram, interagem e aprendem umas com as outras. É sobre reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas e os grupos, enquanto se busca entender e colaborar com elas.

Perfazendo nesta ideia, para que haja o desenvolvimento de propostas curriculares na formação de professores de forma a integrar a interculturalidade, é fundamental que exista a moderação do ensino comum e ancestral e passe a aflorar um ensino dinâmico. De acordo com Fleuri, o ensino deve ser carregado de:

[...] interculturalismo, transculturalismo, [...] sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente. Entretanto, a perspectiva conceitual fundamental em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é a da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. (Fleuri, 2014, p. 90-91).

Em consonância, Sávio, Auarek e Miola (2023, p.9) afirmam que a interculturalidade na escola indígena possui como um dos objetivos “afirmar e valorizar a diversidade e complexidade das culturas e modos de ser e estar no mundo dos povos indígenas, e que aí está uma das riquezas desses povos e de seus territórios”. Nesta orientação, tais diretrizes da interculturalidade, rodeadas de identidades étnicas, devem integrar a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas na formação inicial do Ensino Superior, fundamentando a ampliação da oferta de educação básica e superior valorizando a interculturalidade.

A cultura indígena é marcada pela riqueza e diversidade, resultado de experiências históricas e sociais acumuladas ao longo dos anos, bem como de saberes e criações originais. Cada povo indígena possui sua própria cultura, expressa por meio de formas distintas de arte, música, conhecimento e filosofias de vida. Essa variedade e originalidade não representam

apenas um patrimônio dos povos indígenas ou do Brasil, mas constituem uma contribuição valiosa para toda a humanidade. Para Bicho, o ensino na escola indígena:

[...] deve priorizar demandas da comunidade, seus projetos e suas aspirações, de modo que os conhecimentos oriundos das vivências com o lugar e a natureza, na vida cotidiana e ritual, não sejam subestimados frente aos conhecimentos curriculares, mas que ambos façam parte do repertório cultural e científico do seu povo. (Bicho, 2018, p.93).

A abordagem pedagógica adotada na escola indígena deve centrar-se nas necessidades da comunidade, em seus projetos e anseios, garantindo que os saberes derivados das experiências locais, da interação com o ambiente natural, da vida cotidiana e dos rituais não façam parte da cultura dominada em relação aos conhecimentos acadêmicos, mas sim, que ambos sejam integrados ao repertório cultural e científico de seu povo. Neste fato, reconhecer e valorizar essa diversidade cultural é essencial para promover o respeito e a preservação das identidades indígenas, além de contribuir para uma compreensão mais ampla e enriquecedora da história e da cultura humanas.

Todavia, visando a construção de uma educação contextualizada, a cultura indígena ainda possui traços da cultura dominante desde a colonização do Brasil, a qual moldou de forma tradicional, por muitos anos, a educação do país. Oliveira (2009, p.46) reflete que “o sistema escolar sempre cumprirá a função de legitimação, da cultura dominante, negando a existência de outra cultura legítima”, e ainda salienta que “não se pode negar que, mesmo no processo de apropriação da escola pelos povos indígenas, esta instituição continua a assumir os valores que a sociedade dominante tem imposto por meio dela própria”.

Essa reflexão evidencia a contradição presente na inserção dos povos indígenas no sistema escolar. Mesmo quando apropriada pelas comunidades indígenas, a escola ainda carrega consigo a função histórica de reforçar os valores da cultura dominante, limitando a autonomia e a legitimidade dos saberes ancestrais. Assim, a escola, ao invés de ser um espaço genuíno de Interculturalidade, muitas vezes, reproduz práticas de imposição cultural, evidenciando a necessidade de uma crítica profunda sobre como os processos educativos são estruturados e vivenciados.

A relação entre Etnomatemática e Interculturalidade é necessária para a construção de práticas educativas que respeitem e integrem diferentes saberes, especialmente em contextos marcados por processos históricos de colonização e exclusão cultural. Articular Etnomatemática e Interculturalidade implica romper com a lógica de imposição de uma Matemática hegemônica, promovendo o diálogo, a cooperação e a valorização das diferentes

formas de pensar e fazer Matemática presentes nas comunidades indígenas e, como destaca D'Ambrosio (2011), o grande desafio da educação indígena é conciliar o ensino da Matemática dominante com o reconhecimento das tradições matemáticas próprias dos povos originários, exigindo um processo educativo pautado na escuta, no respeito e na construção coletiva do conhecimento.

As reflexões apresentadas evidenciam que a valorização dos saberes culturais e o reconhecimento da pluralidade epistemológica constituem elementos centrais para a construção de práticas educativas interculturais. Nesse sentido, a Etnomatemática contribui ao evidenciar que diferentes povos produzem conhecimentos matemáticos situados em seus contextos socioculturais, enquanto as perspectivas interculturais e decoloniais tensionam a hegemonia de modelos únicos de conhecimento. Esse debate nos aproxima das discussões propostas pela Educação Matemática Crítica, desenvolvida por Ole Skovsmose, que problematiza o papel social da matemática e questiona sua aparente neutralidade, propondo uma educação voltada à reflexão crítica e à participação democrática.

No campo da formação de professores indígenas, essas discussões assumem particular relevância, pois os currículos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena constituem espaços privilegiados de negociação entre diferentes epistemologias. Nesse sentido, os PPCs tornam-se documentos fundamentais para compreender de que modo as instituições de ensino superior incorporam ou tensionam os princípios de interculturalidade, valorização dos saberes ancestrais e diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos comunitários. Assim, analisar tais documentos implica observar como essas perspectivas se materializam na organização curricular, nas concepções de formação docente e nas práticas pedagógicas propostas para a formação de professores indígenas.

Embora a perspectiva decolonial amplie o debate ao questionar as hierarquias históricas na produção do conhecimento, neste estudo ela é mobilizada, principalmente, como horizonte crítico que dialoga com os princípios da Etnomatemática e da Educação Matemática Crítica, contribuindo para problematizar a hegemonia epistemológica da matemática ocidental no contexto da formação de professores indígenas.

2.3 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA DE OLE SKOVSMOSE

A integração da dignidade cultural dos povos indígenas na educação, conforme supracitada, encontra ressonância direta com as ideias de Ole Skovsmose sobre a Educação Matemática Crítica. Skovsmose (2001, 2011) argumenta que a Matemática não deve ser vista

apenas como um conjunto de conhecimentos abstratos, mas como uma prática social impregnada de valores culturais, políticos e sociais. Essa perspectiva é alinhada com a proposta de uma educação emancipadora que valorize múltiplas epistemologias. A EMC emerge na década de 1980, principalmente na Europa, com Skovsmose sendo uma figura central na Dinamarca. Seu trabalho foi influenciado por um cenário de crescente preocupação com a democratização do conhecimento e a crítica ao papel da ciência e da tecnologia na sociedade, buscando uma educação que preparasse os cidadãos para uma participação ativa e crítica em um mundo cada vez mais matematizado. Embora o contexto europeu seja o berço da EMC, suas preocupações com a justiça social, a autonomia e a problematização das práticas matemáticas ressoam profundamente com os desafios da educação brasileira, especialmente no contexto das Licenciaturas Interculturais Indígenas, no qual a hegemonia do saber ocidental precisa ser constantemente questionada.

Ao incorporar as epistemologias indígenas no currículo, a educação pode se tornar um espaço de promoção da autonomia e da democracia. Skovsmose (2001) discorre que a Matemática deve ser ensinada de forma a empoderar os alunos, permitindo-lhes questionar estruturas de poder e reconhecer a diversidade cultural em suas práticas. Assim, a integração das perspectivas indígenas não apenas reafirma a dignidade cultural desses povos, mas também, concretiza o ideal de uma educação Matemática crítica, que promove a inclusão e o respeito às diferentes formas de conhecimento, alinhando-se à visão de uma educação que fomenta a justiça social e a valorização da pluralidade.

A EMC emerge na década de 1980 como um movimento que questiona a suposta neutralidade da Matemática e examina seu papel na sociedade. Skovsmose (2001) argumenta que a Matemática tradicional, ao privilegiar ideologias como o racionalismo e o objetivismo, tende a reforçar estruturas de poder, negligenciando o potencial crítico da disciplina. Em contraposição, a EMC busca ir além da mera transmissão de habilidades técnicas, promovendo a capacidade dos estudantes de refletir sobre as implicações sociais e políticas da Matemática. Nesse sentido, o autor propõe a questão central: “A educação matemática doméstica os indivíduos ou os prepara para um engajamento democrático ativo?” (Skovsmose, 2001, p. 6).

Para Skovsmose (2001), a Matemática não pode ser concebida como um corpo de conhecimento neutro, ela está profundamente imbricada em contextos sociais e políticos que, ao mesmo tempo, moldam e são moldados por suas aplicações. Assim, “a educação matemática deve ser considerada como uma prática social crítica, e não simplesmente como um exercício técnico de aprendizagem de conteúdos” (Skovsmose, 2001, p. 23), então a EMC, é apresentada como uma resposta às limitações das abordagens ancestrais de ensino, propondo uma

transformação nas relações entre Matemática, sociedade e prática pedagógica que revele os valores e interesses embutidos no conhecimento matemático, desafiando a percepção de neutralidade.

Skovsmose (2011) discute sobre outra perspectiva teórica, que reposiciona a Matemática para além de um mero repertório de habilidades técnicas, configurando-a como instrumento epistemológico e político destinado à análise crítica da realidade social. Essa abordagem visa promover a justiça, a equidade e o empoderamento de cidadãos reflexivos e atuantes, capazes de intervir em contextos marcados por desigualdades estruturais. O autor discorre sua argumentação em inquietações que extrapolam o domínio pedagógico estrito, abrangendo dimensões sociais, políticas e éticas em um cenário global caracterizado por desigualdades, globalização e incertezas inerentes à modernidade.

Tais inquietações derivam da constatação de que o ensino matemático tradicional frequentemente perpetua estruturas de poder e exclusão, em detrimento do fomento à autonomia e à criticidade. Essa construção teórica estabelece diálogos profícuos com correntes como a Etnomatemática, que incorpora práticas culturais diversificadas e contextos locais, reforçando a imperativa de uma educação Matemática sensível às realidades plurais dos discentes, inclusive em comunidades indígenas.

Os cenários para investigação constituem uma das contribuições mais conhecidas da Educação Matemática Crítica. Para Skovsmose (2011), esses cenários representam ambientes pedagógicos nos quais os estudantes são convidados a formular perguntas, explorar hipóteses e construir diferentes caminhos de resolução, deslocando da lógica tradicional dos exercícios previamente formulados e com respostas únicas. Diferentemente das atividades convencionais, os cenários para investigação buscam aproximar a matemática de situações socialmente relevantes, favorecendo processos de problematização e reflexão sobre os usos desse conhecimento na sociedade.

Embora essa proposta seja frequentemente discutida no âmbito da educação básica, sua relevância também se estende à formação inicial de professores. Ao refletir sobre esse aspecto, Skovsmose destaca que as práticas docentes tendem a reproduzir os modelos de ensino vivenciados durante a própria formação. Assim, a possibilidade de desenvolvimento de práticas investigativas depende, em grande medida, das experiências formativas dos futuros professores. Em entrevista concedida durante a V Semana Acadêmica do Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (2022), o autor ressalta que, para que professores estejam preparados para desenvolver cenários de investigação ou projetos em matemática, é fundamental que eles próprios tenham vivenciado tais experiências em sua formação inicial,

pois as transformações na educação matemática precisam ser antecipadas nos programas de formação docente.

Nessa perspectiva, os cenários para investigação podem ser compreendidos não apenas como estratégia pedagógica, mas como possibilidade formativa que contribui para ampliar a compreensão da matemática como prática social situada. No contexto da formação intercultural indígena, essa abordagem pode favorecer a emergência de problemas oriundos do território, das experiências comunitárias e dos saberes ancestrais, fortalecendo o diálogo entre diferentes formas de produzir conhecimento matemático.

Dessa forma, os cenários para investigação deixam de ser compreendidos apenas como recurso didático e passam a constituir um dispositivo formativo crítico, capaz de promover a articulação entre Educação Matemática Crítica, Etnomatemática e perspectivas decoloniais. Ao vivenciar processos investigativos durante sua formação, o futuro professor indígena amplia suas possibilidades de atuação pedagógica, tornando-se mediador de diálogos epistemológicos entre saberes acadêmicos e conhecimentos ancestrais.

Diante dessas reflexões, os cenários para investigação podem ser compreendidos como um ponto de convergência entre a Educação Matemática Crítica e a Etnomatemática, configurando-se não apenas como proposta didática, mas como possibilidade epistemológica de reorganização da formação docente. Enquanto a Etnomatemática evidencia que diferentes povos produzem conhecimentos matemáticos situados em seus contextos culturais, a Educação Matemática Crítica oferece condições para problematizar os usos sociais desses conhecimentos e suas implicações políticas. Os cenários para investigação emergem, assim, como espaços formativos nos quais tais perspectivas deixam de coexistir apenas no plano teórico e passam a operar concretamente por meio do diálogo, da problematização e da investigação coletiva.

No contexto da formação inicial de professores indígenas, essa articulação adquire relevância ainda maior, pois possibilita que a matemática seja vivenciada como prática social situada, aberta à incorporação de saberes comunitários, experiências territoriais e modos próprios de compreender o mundo. Ao convidar futuros professores a investigar problemas significativos oriundos de suas realidades socioculturais, os cenários para investigação favorecem a construção de uma postura docente investigativa e reflexiva, capaz de transitar entre diferentes epistemologias sem hierarquizá-las. Desse modo, tais cenários constituem um dispositivo formativo que tensiona a lógica universalizante da matemática escolar tradicional e contribui para processos de desobediência epistemológica, alinhando-se às perspectivas interculturais e decoloniais discutidas neste estudo.

Assim, os cenários para investigação não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas da Educação Matemática Crítica, mas também operam como mediação entre reconhecimento cultural e criticidade social, permitindo que a formação docente se torne espaço de produção de novos sentidos para o ensinar e aprender matemática em contextos interculturais. Essa compreensão sustenta o diálogo teórico estabelecido nas seções seguintes, nas quais Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Decolonialidade passam a ser analisadas de forma integrada, constituindo o arcabouço analítico desta pesquisa.

A aproximação entre a Etnomatemática e a Educação Matemática Crítica revela-se particularmente fecunda para compreender os desafios da formação de professores em contextos interculturais. Enquanto a Etnomatemática evidencia que diferentes grupos socioculturais produzem e utilizam conhecimentos matemáticos situados em suas práticas cotidianas, a Educação Matemática Crítica propõe problematizar os usos sociais desse conhecimento. Nesse sentido, tais perspectivas não se apresentam como abordagens concorrentes, mas complementares: a primeira amplia o reconhecimento da diversidade epistemológica presente nas práticas matemáticas, enquanto a segunda contribui para analisar criticamente as relações que atravessam a produção, a legitimação e o ensino da Matemática.

As perspectivas teóricas discutidas neste capítulo constituem o referencial analítico que orienta a presente investigação. A Etnomatemática contribui para compreender a valorização dos saberes matemáticos produzidos em contextos culturais específicos, especialmente aqueles presentes nas comunidades indígenas. A interculturalidade e as perspectivas decoloniais possibilitam problematizar as relações de poder que historicamente marcaram a produção e a legitimação dos conhecimentos, evidenciando a necessidade de promover o diálogo entre diferentes epistemologias no campo educacional. Já a Educação Matemática Crítica oferece elementos para analisar o papel social da Matemática e suas implicações na formação de professores, destacando a importância de práticas pedagógicas reflexivas e comprometidas com a justiça social. A articulação dessas perspectivas permite examinar de que modo os Projetos Pedagógicos dos Cursos investigados estruturam a formação inicial de professores indígenas na área de Matemática e como os formadores compreendem as dimensões sociais, culturais e pedagógicas desse processo formativo.

3 O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

O conceito de currículo, embora frequentemente associado a um conjunto organizado de experiências educativas oferecidas pelas instituições de ensino, revela, em análise mais

aprofundada, uma construção complexa de natureza epistemológica e ontológica. Como destaca Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo não é um elemento neutro ou meramente técnico, mas um território de disputa e um documento de identidade. Para o autor, as definições de currículo não são descrições de uma realidade estática, mas reflexos de perspectivas teóricas específicas:

Uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é. [...] O currículo é o que os alunos fazem. O currículo é o que os professores fazem. O currículo é o que acontece na escola. O currículo é o que está escrito nos programas e nos livros didáticos. (Silva, 2005, p. 14-15)

Essa compreensão inicial evidencia que o currículo abarca múltiplas dimensões teóricas, políticas e socioculturais que atravessam e configuram as práticas curriculares. A trajetória histórica dos estudos sobre currículo, fundamentada em obras clássicas como as de Bobbitt (1918) na perspectiva tradicional, e as críticas de autores como Michael Apple (1982) e Henry Giroux (1983), demonstra transformações significativas. De uma concepção tecnicista e prescritiva, marcada pela transmissão linear de conteúdos, o campo avançou para perspectivas críticas e pós-críticas que incorporam reflexões acerca das relações de poder, das ideologias e das manifestações culturais presentes nos processos educativos.

No âmbito desta investigação, o currículo é compreendido como um artefato social e cultural (Silva, 2005), cuja construção envolve a seleção e a legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Conforme aponta Silva (2005, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir o currículo”. Essa concepção é fundamental para discutir as dimensões do currículo formal, materializado no PPC, documento institucional que organiza sistematicamente os princípios, as áreas de formação e as práticas pedagógicas que norteiam a trajetória acadêmica.

O currículo não possui neutralidade, mas constitui um artefato social e historicamente situado, atravessado por disputas de sentido e por práticas discursivas que refletem e moldam as dinâmicas sociais, ideológicas e culturais. Sob essa perspectiva, o estudo dos PPCs da Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT e UFGD, como expressão do currículo formal, permite compreender seu papel na formação docente e refletir como esses documentos contribuem para reproduzir ou transformar as estruturas sociais existentes. Desse modo, o PPC é assumido nesta investigação não apenas como instrumento administrativo, mas como

expressão de concepções epistemológicas, culturais e políticas que orientam a formação docente intercultural.

No contexto educacional, o currículo prescrito, especialmente quando materializado em um PPC, representa a formalização das intenções e diretrizes que orientam a prática pedagógica. Conforme Sacristán (2000, p. 109), a política curricular "estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa". Isso significa que o PPC, como documento que expressa o currículo prescrito, é um instrumento de intervenção política e administrativa que define os mínimos culturais e as orientações pedagógicas para o sistema de ensino. Ele não é apenas um guia didático, mas um reflexo das decisões sobre qual conhecimento é considerado valioso e obrigatório para a formação dos indivíduos em uma determinada sociedade, funcionando como um projeto de cultura comum que busca normalizar e integrar culturalmente os estudantes.

Entretanto, Sacristán (2000, p. 118) adverte que o currículo prescrito "não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas". Essa perspectiva ressalta que, embora o PPC estabeleça as bases e os objetivos, sua eficácia na prática depende de como os professores o interpretam e o adaptam à realidade da sala de aula.

A rigidez excessiva na prescrição pode, paradoxalmente, levar à ineficácia, pois "uma especificação detalhada do currículo é incompatível com a adaptação para o indivíduo, com as variadas e mutantes condições fora das aulas e com a autonomia dos professores" Sacristán (2000, p. 108). Deste modo, o PPC, enquanto currículo prescrito, deve ser um ponto de partida flexível, que dialogue com a autonomia docente e as especificidades do contexto escolar para que a qualidade do ensino seja efetivamente aprimorada.

Assim, compreende-se o currículo como construção histórica, política e cultural, simultaneamente prescrita e reinterpretada na prática, constituindo campo de disputas e ressignificações.

No caso específico das Licenciaturas Interculturais Indígenas, o currículo prescrito assume complexidade adicional, pois deve contemplar não apenas diretrizes nacionais gerais de formação docente, mas também normativas específicas que asseguram o respeito à organização sociopolítica, territorial, linguística e cultural dos povos indígenas. Desse modo, a

análise do PPC requer considerar como tais princípios são incorporados, tensionados ou ressignificados no interior do documento curricular.

3.1 DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA INDÍGENA NO BRASIL

A educação escolar indígena no Brasil constitui um campo de grande relevância e complexidade, voltado para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Esse direito é amparado por marcos legais fundamentais, iniciando pela Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforçou esses direitos nos Artigos 78 e 79, determinando que o sistema de ensino da União apoie técnica e financeiramente os sistemas de ensino para a oferta de educação intercultural às comunidades indígenas, com o objetivo de fortalecer suas práticas socioculturais e a afirmação de suas identidades étnicas.

Os cursos de Licenciatura Indígena são concebidos para formar professores capazes de atuar em suas comunidades, valorizando os saberes ancestrais e promovendo o diálogo entre diferentes culturas. As DCN (BRASIL, 2015) delineiam princípios fundamentais que orientam a construção curricular desses cursos, destacando-se a interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo, a contextualização, a participação comunitária e a valorização dos saberes ancestrais.

Além dos princípios estruturantes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas definem um perfil profissional e político específico, que ultrapassa a dimensão técnico-pedagógica da docência. O professor indígena é concebido como sujeito que articula docência, gestão e pesquisa, atuando em diferentes dimensões da vida comunitária, participando da elaboração dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas e promovendo a revitalização linguística e cultural de seu povo. Tal definição amplia a compreensão de currículo, que passa a ser entendido como instrumento de fortalecimento territorial, identitário e etnopolítico.

Entre esses princípios, destaca-se a territorialidade como dimensão estruturante do currículo, articulando formação docente, organização sociopolítica e projetos de continuidade cultural dos povos indígenas. O Art. 2º da referida resolução detalha esses princípios:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores ancestrais da comunidade indígena. (BRASIL, 2015, Art. 2º)

No que tange à organização desses processos formativos, a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, estabelece as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Conforme o Art. 1º, § 1º desta resolução, a Pedagogia da Alternância é uma forma de organização que objetiva atender comunidades do campo, das florestas e indígenas, respeitando suas singularidades e modos de vida (Art. 2º). A alternância, nesse contexto, não se restringe à organização do calendário acadêmico, mas constitui princípio formativo que integra Tempo Universidade e Tempo Comunidade, articulando saberes acadêmicos e conhecimentos produzidos nos territórios indígenas.

A referida resolução caracteriza a alternância por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre o Tempo Escola/Universidade e o Tempo Comunidade (Art. 6º). O Tempo Comunidade deve ser integrado ao Projeto Pedagógico e ao Currículo, abrangendo atividades de pesquisa, experimentação e práticas sociais no território dos estudantes (Art. 6º, II). Além disso, a resolução enfatiza que a organização curricular deve articular conteúdos vivenciais e temas geradores com a formação geral e específica (Art. 4º, I), consolidando a pesquisa como princípio metodológico do processo formativo (Art. 5º, VII).

No contexto da formação de professores em áreas marcadas pela diversidade sociocultural, destaca-se a formação por alternância como uma proposta pedagógica que articula tempos e espaços distintos de aprendizagem. Essa abordagem organiza o processo formativo a partir da alternância entre o tempo institucional (universidade/escola) e o tempo comunidade (território), possibilitando a integração entre conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos no contexto sociocultural dos estudantes.

A formação por alternância tem sido amplamente utilizada em cursos voltados à educação do campo e à educação escolar indígena, por favorecer uma formação contextualizada, que respeita os modos de vida, as práticas culturais e as especificidades territoriais dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, constitui-se como uma estratégia pedagógica

que contribui para o fortalecimento de propostas interculturais e para a construção de processos formativos mais conectados às realidades locais.

Nesse sentido, a alternância não se reduz a uma organização temporal do calendário acadêmico, mas constitui princípio epistemológico que reconhece o território e a experiência comunitária como espaços legítimos de produção de conhecimento. A articulação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade tensiona a lógica tradicional de centralidade do saber acadêmico, promovendo a circulação de saberes e a validação dos conhecimentos indígenas no interior da formação docente.

Esses princípios transcendem o modelo educacional hegemônico, enfatizando a centralidade da cultura, língua e organização social indígena. A resolução legitima os processos de ensino e aprendizagem próprios dos povos indígenas, frequentemente orais, práticos e coletivos, promovendo diálogos interculturais que constroem pontes entre saberes.

Complementarmente, o Art. 3º da Resolução define os objetivos dos cursos, integrando docência, gestão e pesquisa como elementos centrais. A pesquisa é fundamental para compreender e intervir nas questões escolares e necessidades indígenas, enquanto a construção de currículos e metodologias alinhadas aos interesses de cada povo é essencial para uma educação de qualidade e culturalmente relevante.

Estrutura e Organização dos Cursos de Licenciatura Indígena

A estrutura dos cursos de Licenciatura Indígena é projetada para atender às demandas específicas, conforme Capítulo II da Resolução CNE/CP nº 1/2015. A formação inicial ocorre por meio de cursos de licenciatura intercultural indígena, pedagogia intercultural ou outras licenciaturas, com duração mínima de 3.200 horas para nível superior, incluindo práticas de ensino integradas.

Os sistemas de ensino devem assegurar formação inicial e continuada em serviço, com licenças para estudo sem prejuízo ao calendário escolar, estendendo-se a professores e gestores. Essa organização promove flexibilidade, adaptando-se a contextos territoriais remotos e culturais diversos, com ênfase em pesquisa e produção de materiais didáticos bilíngues.

Essa organização formativa evidencia uma ruptura com o modelo linear, disciplinar e descontextualizado que historicamente marcou a formação docente no Brasil. Ao propor uma formação situada, territorializada e articulada à vida comunitária, a normativa desloca a centralidade da instituição formadora como único *locus* legítimo de produção de saber,

incorporando o território e a experiência comunitária como dimensões estruturantes do currículo.

Sob a perspectiva teórica adotada neste estudo, tal estrutura não apenas reorganiza cargas horárias e componentes curriculares, mas redefine critérios de seleção e legitimação do conhecimento, tensionando hierarquias epistemológicas consolidadas no interior da universidade.

Perfil do Professor Indígena Formado

O perfil do professor indígena, delineado no Art. 7º da Resolução, enfatiza competências multifacetadas. Os formados devem participar das dimensões comunitárias, utilizar línguas indígenas no ensino, conduzir pesquisas para revitalização cultural e articular pedagogia escolar com políticas comunitárias.

Competências incluem domínio de conteúdos interdisciplinares, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de metodologias contextualizadas, compreensão de políticas educacionais indígenas e compromisso com o desenvolvimento integral dos alunos. A avaliação do ensino-aprendizagem deve ser crítica e reflexiva, incorporando pesquisa como base pedagógica.

Esse perfil desloca a centralidade do professor como mero transmissor de conteúdos para posicioná-lo como intelectual orgânico de sua comunidade, articulando saber escolar e projeto político-cultural indígena. A docência assume, assim, caráter ampliado, integrando dimensões pedagógicas, culturais, territoriais e etnopolíticas.

Do ponto de vista curricular, essa concepção rompe com a ideia de neutralidade docente e explicita o caráter político da formação, reafirmando que o currículo é sempre um espaço de produção de identidades e de disputa por significados.

Esse perfil posiciona o professor como agente de transformação, fortalecendo identidades culturais e promovendo autonomia comunitária.

Formação dos Formadores

A formação de formadores, nos Arts. 17 a 19, requer profissionais experientes e comprometidos com projetos indígenas. Os próprios indígenas podem atuar como formadores por indicação comunitária, reconhecendo saberes ancestrais, independentemente de titulação formal. Instituições devem adaptar processos para inclusão indígena e promover formação de

formadores alinhada às DCN, com ênfase em estudos indígenas e Interculturalidade. Isso garante que os formadores sejam sensíveis às epistemologias indígenas, fomentando diálogos equitativos.

Ao reconhecer sábios, lideranças e educadores ancestrais como formadores legítimos, a normativa tensiona a lógica acadêmica tradicional de legitimação do conhecimento baseada exclusivamente na titulação formal. Tal reconhecimento implica uma ampliação do conceito de autoridade epistemológica, deslocando a universidade do lugar exclusivo de certificadora do saber.

Esse movimento revela uma inflexão importante no campo curricular, pois redefine quem pode ensinar, o que pode ser ensinado e quais saberes são reconhecidos como válidos no interior da formação docente.

Projetos Pedagógicos e Propostas Curriculares

Os projetos pedagógicos devem ser construídos coletivamente, com a participação efetiva da comunidade indígena, com presença de sábios e lideranças indígenas, baseados em especificidades culturais e sociolinguísticas, conforme Arts. 8 a 10. Eles integram interesses etnopolíticos, territorialidade e relações interculturais, garantindo qualidade e flexibilidade em espaços e tempos diversificados.

As propostas curriculares são organizadas por núcleos temáticos ou áreas, considerando territorialidade, saberes indígenas, alinhamento curricular, interculturalidade, bilinguismo, pesquisa, políticas socioeducacionais e participação indígena na gestão e avaliação. A prática docente inclui produção de materiais, pesquisa e estágios supervisionados em escolas indígenas, com formatos variados para atividades finais. Atividades acadêmico-científico-culturais envolvem participação em organizações indígenas e eventos, enriquecendo a formação com experiências práticas.

A construção coletiva do PPC, com participação comunitária efetiva, desloca o currículo de um modelo verticalizado de decisão para uma perspectiva dialógica e participativa. Nesse sentido, o documento curricular deixa de ser apenas instrumento técnico-administrativo e passa a constituir-se como espaço de negociação cultural e política.

Ao organizar-se por núcleos temáticos e articular territorialidade, pesquisa e interculturalidade, o currículo desafia a fragmentação disciplinar moderna e aproxima-se de uma concepção integrada de conhecimento, alinhada às cosmologias e modos próprios de organização do saber dos povos indígenas.

Assim, a formação de professores indígenas, guiada pelas DCN e pelos princípios e objetivos das Resoluções CNE/CP nº 1 /2015 e CNE/CP nº 1 /2023, posicionam-se como um processo emancipador.

Mais do que regulamentar cursos, essas diretrizes instituem uma reconfiguração do próprio conceito de currículo, ao deslocar hierarquias históricas entre saber científico e saber ancestral. Ao reconhecer o território, a língua, a cultura e a participação comunitária como fundamentos estruturantes da formação, o marco normativo promove uma inflexão epistemológica no campo da formação docente.

O currículo das Licenciaturas Interculturais Indígenas não apenas organiza conteúdos, mas materializa um projeto político-pedagógico que articula resistência cultural, fortalecimento identitário e transformação social nas comunidades indígenas. Nesse sentido, a análise dos PPCs das Licenciaturas Interculturais Indígenas investigadas neste estudo busca compreender de que modo esses princípios normativos e concepções curriculares se materializam na organização da formação docente na área de Matemática.

No que tange à formação de professores indígenas, é relevante destacar ainda a formação por alternância como uma proposta pedagógica que organiza o processo formativo a partir da articulação entre diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Essa abordagem estrutura-se, de modo geral, na relação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, possibilitando que os estudantes articulem os conhecimentos acadêmicos com as experiências vivenciadas em seus territórios. Nesse viés, a formação por alternância favorece a construção de uma proposta formativa mais contextualizada, que considera os modos de vida, as práticas culturais e as especificidades socioterritoriais dos povos indígenas, contribuindo para o fortalecimento de perspectivas interculturais na formação docente.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é caracterizada como uma investigação qualitativa de natureza documental. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão de fenômenos educacionais em seus contextos sociais, culturais e institucionais. No âmbito desta investigação, o corpus documental é constituído pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas Interculturais Indígenas analisadas. Para a interpretação dos dados extraídos desses documentos, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2011), abordagem qualitativa que permite compreender sentidos e significados

presentes nos textos, considerando as dimensões sociais, culturais e educacionais que atravessam os discursos institucionais presentes nos documentos curriculares.

A escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de desvelar camadas discursivas presentes nos documentos curriculares, articulando saberes matemáticos formais, tradições indígenas e políticas educacionais. Como destacam Moraes e Galiazzi (2011), a ATD permite transcender a superficialidade dos textos, promovendo uma hermenêutica crítica que revela não apenas o explícito, mas também as estruturas de poder e as epistemologias subjacentes aos discursos institucionais. Essa abordagem é particularmente relevante em contextos interculturais, nos quais a formação docente envolve negociações entre conhecimentos acadêmicos e saberes ancestrais, como apontam estudos em Etnomatemática e educação indígena.

A investigação parte do pressuposto de que os PPCs não são meros documentos administrativos, mas artefatos culturais que materializam concepções sobre educação, identidade e conhecimento. Nesse sentido, a ATD configura-se como ferramenta estratégica para analisar a integração da Matemática no PPC da Licenciatura Intercultural Indígena, destacando a perspectiva intercultural.

Dessa forma, o percurso metodológico deste estudo foi delineado a partir de dois eixos centrais: a pesquisa qualitativa de natureza documental, responsável pela constituição do *corpus* da investigação, e a Análise Textual Discursiva, utilizada como procedimento analítico para interpretação dos dados.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO DOCUMENTAL

Para aprofundar a compreensão do objeto investigativo, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, que prioriza a análise crítica de textos e artefatos culturais como caminho para compreender a dinâmica educacional. Essa perspectiva é essencial para captar as nuances e complexidades do fenômeno em estudo, muitas vezes inacessíveis por métodos quantitativos. Os fundamentos epistemológicos da abordagem entendem os documentos não como registros objetivos, mas como produções simbólicas carregadas de intencionalidades, atravessadas por relações de poder e marcadas por contextos culturais.

A pesquisa qualitativa parte do princípio de que a realidade é multifacetada e interpretativa, exigindo abordagens flexíveis para capturar nuances contextuais. Como destacam Marconi e Lakatos (2022, p. 298), “a pesquisa qualitativa objetiva obter uma compreensão particular do objeto que investiga. Como focaliza sua atenção no específico, no

peculiar, seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem”, rejeitando explicações universalistas. Essa perspectiva alinha-se à hermenêutica, que entende a linguagem como mediadora da construção de sentidos.

A pesquisa documental qualitativa transcende a simples coleta de informações, posicionando-se como um ato interpretativo e reflexivo. Godoy (1995) destaca que “devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (Godoy, 1995, p. 23). Este procedimento é crucial porque a qualidade dos dados e, conseqüentemente, a validade das conclusões de uma pesquisa, dependem diretamente da forma como essas etapas são conduzidas.

A escolha do documento a ser analisado, etapa inicial, foi de extrema importância na pesquisa. Não se trata apenas de selecionar o que está disponível, mas de identificar os materiais que sejam verdadeiramente relevantes para a pergunta de pesquisa. Neste processo, o levantamento dos documentos foi realizado no ano de 2024 dos cursos de Licenciatura Indígena na área de Matemática ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais da região Centro-Oeste do Brasil. Foram identificadas duas instituições que ofertam cursos de Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação na área de Matemática na região Centro-Oeste: a UNEMAT e a UFGD. Assim, os PPCs dessas instituições constituíram o *corpus* documental desta pesquisa.

Estabelecemos os critérios de seleção para incluir documentos com a data de criação mais atual dentro do período de desenvolvimento da pesquisa, no ano de 2024, cujo conteúdo estivesse disponível à comunidade. Por fim, buscamos por meio dos PPCs a representatividade e abrangência, que ofereçam múltiplas perspectivas para enriquecer a análise.

Uma vez definidos os tipos de documentos necessários, o próximo passo foi o de acessá-los. Dependendo da natureza dos materiais, esse processo pode envolver diversas etapas, porém nesta pesquisa, o acesso foi simplificado. Primeiramente, identificamos as fontes: por meio de domínio público, diretamente nos sites das instituições. Os documentos estavam disponíveis nas bases de dados on-line e quaisquer procedimentos burocráticos e/ou permissões a serem superados, já que estão disponíveis à comunidade e em site das instituições em formato digital.

A terceira, e decisiva, etapa, é a análise dos documentos, na qual os dados brutos são transformados em percepções. Neste processo inúmeras leituras foram realizadas no material; leituras críticas e aprofundadas. Procuramos nesta etapa ir além do óbvio, buscando significados implícitos, identificando contradições, percebendo nuances e compreendendo o contexto de produção do documento, quem o escreveu, com qual propósito e para quem.

Ressaltamos que, embora os cursos sejam ofertados em diferentes contextos universitários e regionais, a análise não buscou realizar uma comparação entre os PPCs, mas sim, valorizar o contexto singular de cada curso, objetivando compreender as especificidades curriculares indígenas presentes.

Ao adentrar na instância contextual da análise dos dados, mergulhamos em conhecer os detalhes específicos de cada curso, percebendo elementos que foram analisados à luz do referencial teórico adotado. Esse processo permitiu uma compreensão mais ampla e aprofundada dos fenômenos estudados. O percurso investigativo envolveu múltiplas leituras, anotações, reflexões e consultas, favorecendo a imersão no contexto e a apreensão das particularidades de cada PPC, o que neste viés nos encaminha aos pressupostos da ATD.

4.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A ATD, conforme sistematizada por Moraes e Galiuzzi (2011), é uma abordagem qualitativa para a análise dos dados. É um método hermenêutico e reconstrutivo que permite a produção de novas compreensões a partir dos textos analisados, articulando elementos da análise de conteúdo e da análise do discurso, mas com características próprias que a tornam especialmente adequada para pesquisas que buscam interpretar sentidos e significados em contextos complexos.

Moraes (2020, p. 596) reforça que a ATD mostra “uma abordagem radicalmente qualitativa, evidencia aproximações com a Hermenêutica, acionando processos reconstrutivos concretizados na linguagem, importante ferramenta de produção e expressão das compreensões produzidas”, e complementa ressaltando que há o grande desafio da “[...] ruptura de paradigmas, processo que exige desconstruir o já formatado e reconstruir em novas perspectivas, de movimentos ao caos, para em seguida reorganizar, visando a atingir novas compreensões” (Moraes, 2020, p. 597).

Esta abordagem qualitativa valoriza a linguagem como instrumento central na construção de sentidos, aproximando-se da hermenêutica ao priorizar a interpretação. Entendemos que essa interpretação implica em um processo de ruptura de paradigmas, que exige desconstruir o já formatado e reconstruir em novas perspectivas. É um movimento que, por vezes, nos leva ao caos, para, então, reorganizar e, assim, atingir novas compreensões dos significados produzidos pelos sujeitos. Neste sentido, enviesadas na análise dos PPCs, buscamos desvendar novas construções sobre a Matemática na essência dos povos originários, promovendo uma ruptura com entendimentos pré-formatados.

De acordo com Moraes e Galianzi (2007):

Ao iniciar uma discussão de análise qualitativa, precisamos ter presente a relação entre leitura e interpretação. Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados. Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem (Moraes; Galianzi, 2007, p. 13).

Tratando da análise qualitativa, é necessário compreender que a leitura e a interpretação estão intrinsecamente ligadas. Embora a forma de um texto e seus significantes possa parecer enrijecida, seus significados são abrangentes. Isto ocorre porque a interpretação de qualquer texto é influenciada pelas intenções do pesquisador, pelos referenciais teóricos e por todo o amplo contexto em que o texto está inserido.

Nesse sentido, a ATD, profundamente enraizada na hermenêutica, funciona como um movimento interpretativo dinâmico. Nela, o pesquisador assume o papel de um tradutor de textos, engajado em uma reconstrução contínua dos sentidos. Esse processo emerge do diálogo constante entre o material empírico, a teoria e as próprias interpretações do pesquisador. Vale ressaltar que não se trata de um caminho em linha reta, mas sim, recursivo e espiralado, permitindo que o pesquisador (des)construa conceitos, ampliando a compreensão do pesquisador acerca do fenômeno investigado.

Para que possamos chegar na interpretação do nosso *corpus*, faz-se necessário caminhar em nosso trajeto perfazendo um ciclo, já que, de acordo com Moraes e Galianzi, a ATD se estrutura em um ciclo de três movimentos interdependentes, os quais ocorrem de forma cíclica e recursiva, tais ciclos são a unitarização, categorização e o metatexto.

O processo se inicia com a unitarização, fase crucial que consiste na fragmentação minuciosa do texto em unidades de significados (US). Essas unidades são, em essência, trechos relevantes que capturam elementos essenciais para a compreensão do fenômeno em estudo. No contexto deste estudo, essa etapa envolveu a identificação de fragmentos dos PPCs que explicitavam concepções curriculares, epistemologias indígenas e as complexas articulações entre os conhecimentos ancestrais e a Matemática. A unitarização é fundamental para o pleito detalhado do *corpus* textual, permitindo que o pesquisador identifique os fragmentos mais significativos para a análise posterior.

Para estruturar e sistematizar a ATD, utilizamos o software Microsoft Excel, que se mostrou essencial na organização das unidades de significados identificadas. Nessa etapa, mapeamos fragmentos do PPC que revelam concepções interculturais, formação docente

indígena, conhecimentos matemáticos científicos e culturais, epistemologias indígenas e interconexões entre conhecimentos ancestrais e conhecimentos matemáticos.

Após a unitarização, as unidades de significados foram codificadas alfanumericamente e para facilitar a rastreabilidade, adotamos a nomenclatura PPC2022.X para a UNEMAT em que "2022" indica o ano de publicação do PPC e "X" representa a numeração das unidades de significados. Para o PPC da UFGD adotamos a nomenclatura PPC2023.X. Essa organização inicial foi crucial para as fases subsequentes, possibilitando um acompanhamento claro e um aprofundamento consistente da análise.

No âmbito da ATD, o processo analítico inicia-se com a unitarização, etapa em que as unidades de significados são identificadas no *corpus*. Em seguida, avançamos para a categorização, que constitui o primeiro ciclo analítico, focado na formulação das categorias iniciais (CI). Nesse ciclo, as unidades de significados mapeadas são agrupadas com base em suas afinidades semânticas e temáticas, por meio de uma abordagem reflexiva. Essa abordagem envolve a organização das unidades de significados a partir da identificação de palavras-chave que expressam seus sentidos centrais, seguidas pela elaboração de títulos que sintetizam, de forma coerente e representativa, o significado de cada agrupamento. Nesse contexto, Calixto (2020, p. 851) destaca três momentos fundamentais do processo: “a fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; a reescrita de cada unidade, com a intencionalidade de atribuir-lhe um significado; e a atribuição de nome ou título para cada unidade”. Esse movimento cíclico entre unitarização e categorização proporciona uma análise estruturada e reflexiva, fundamentada nos sentidos emergentes do *corpus*.

Na ATD, as categorias podem ser classificadas em dois tipos principais: a priori, fundamentadas em um referencial teórico previamente estabelecido, ou emergentes, construídas indutivamente a partir de padrões e semelhanças identificados nos próprios dados. Este processo de categorização é dinâmico e iterativo, estruturando-se em fases progressivas, inicial, intermediária e final, que permitem um aprofundamento contínuo e sistemático da análise.

No âmbito do processo de unitarização e considerando a relevância das etapas correspondentes a esse momento, isto é, leitura, pré-análise e análise, a abordagem é conduzida de forma sistemática e reflexiva. Calixto (2020, p. 849) relata que “nesse exercício, a relevância da fundamentação teórica, como um movimento de complexificação do exercício de análise, fica explícita na unidade supracitada.” e ainda ressalva que “a fundamentação teórica é selecionada após a análise do material empírico, diante de um processo de categorias emergentes”. Acerca dessa nuance:

As unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Podem ser definidas em função de critérios pragmáticos ou semânticos. Num outro sentido, sua definição pode partir tanto de categorias definidas “a priori”, como de categorias emergentes (Moraes e Galiuzzi apud Calixto, 2020, p. 849).

Nesta investigação, optamos pela construção de categorias emergentes, elaboradas a partir dos sentidos identificados no *corpus* documental. Ainda que o processo analítico dialogue com o referencial teórico adotado no estudo, as categorias foram construídas indutivamente durante a análise das unidades de significado, respeitando o caráter interpretativo e recursivo da ATD. Essas categorias, foram organizadas por meio de letras maiúsculas e que detalham as respectivas unidades de significados associadas a cada categorias iniciais.

Prosseguindo no processo analítico, avançamos para a elaboração dos parágrafos-síntese das categorias iniciais. Conforme destacado por Souza (2020, p. 644), os “parágrafos-síntese elaborados a partir das categorizações constituirão o metatexto, processo de descrição das categorias e subcategorias e interpretação do descrito”. Esses parágrafos condensam o significado de cada categorias iniciais, articulando suas características e interpretações, e compõem o metatexto que estrutura a análise final. Ressalva-se que esse percurso analítico da ATD é caracterizado por sua natureza cíclica e iterativa, não se configurando como um processo linear ou estático, mas como uma abordagem dinâmica que permite revisões e refinamentos contínuos ao longo das etapas de análise.

A partir da análise das categorias iniciais e seus respectivos parágrafos-síntese, avançamos para a construção das categorias intermediárias (CIn). O processo para criarmos as CIn é por meio da análise dos parágrafos-síntese oriundos das categorias iniciais. Durante a análise, foi realizado também o acompanhamento da correspondência entre as unidades de significado e as categorias construídas, assegurando a consistência do processo de categorização.

De forma semelhante, com base na análise das categorias intermediárias e seus respectivos parágrafos-síntese, avançamos para a construção da categoria final (CF). A partir das categorias intermediárias realizamos um processo de aglutinação, por meio dos parágrafos-síntese, culminando na formulação da categoria final, o que surge então o título do metatexto.

Por fim, as compreensões construídas nas etapas anteriores são sintetizadas na fase de metatexto. Este é o momento em que o pesquisador elabora um texto interpretativo que não apenas articula as categorias e as unidades de significado, mas também expressa as novas compreensões sobre o fenômeno estudado. O metatexto representa a síntese interpretativa e comunicativa, em que os dados, a teoria e a reflexão crítica do pesquisador se entrelaçam. A

escrita desempenha um papel de ferramenta mediadora essencial nesta fase, permitindo a produção e a expressão dos significados que foram construídos ao longo do processo. Essa etapa é de cunho primordial para a produção de novos sentidos e para a transformação do conhecimento sobre o objeto investigado, culminando na apresentação dos achados de forma coerente e significativa.

A construção do metatexto é um processo dual que une descrição e interpretação. A parte descritiva baseia-se nas categorias e subcategorias desenvolvidas durante a análise. Nelas, o material empírico é inserido para validar as descrições apresentadas. Calixto corrobora afirmando que:

Todo processo de análise, inerente a ATD, culmina na elaboração do metatexto. Quando os movimentos anteriores, unitarização e categorização, são realizados rumo a uma progressiva interpretação das unidades de significado, via elaboração de palavras-chave, títulos e argumentos, a escrita do metatexto se torna menos árdua e pré-organizada (Calixto, 2020, p. 852).

Esta metodologia da análise de dados exige do pesquisador uma postura reflexiva e autoral, pois o processo analítico não é linear nem mecânico, mas dialético e emergente. Moraes e Galiuzzi (2011) ressaltam que a análise é, também, um processo de transformação do pesquisador, que passa a compreender de forma ampliada o fenômeno e a si mesmo enquanto sujeito da pesquisa. Além disto, a ATD contempla o processo auto-organizado, que resulta da interação complexa entre as etapas anteriores e caracteriza o movimento espiralado da análise, com idas e vindas interpretativas que enriquecem a compreensão.

5 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – UNEMAT

Este capítulo apresenta a investigação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), buscando analisar a constituição das dimensões sociais, culturais e pedagógicas da formação na área de Matemática na perspectiva intercultural. Antes de iniciar a análise, organizamos uma breve apresentação do curso, de forma a situar o leitor sobre a estrutura conforme o PPC.

5.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena, vinculado à Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) do Campus Universitário de Barra do Bugres “Deputado Renê Barbours” iniciou sua oferta no ano de 2001, sendo resultado da combinação entre movimentos indígenas, e políticas públicas, reagindo as necessidades locais da região do Mato Grosso com o objetivo geral de:

Formar e habilitar professores e professoras indígenas em Licenciatura Intercultural para o exercício docente nos anos finais do Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio, conforme a área de terminalidade em que fizer opção: “Línguas, Artes e Literaturas” ou “Ciências Matemáticas e da Natureza” ou “Ciências Sociais”, com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico (UNEMAT, 2022, p. 10).

Neste viés, o curso é balizado na defesa da diversidade étnica, linguística e cultural, articulando teoria e prática em consonância com a Resolução CNE/CP nº 01/2015, que garante aos povos indígenas o direito a currículos diferenciados e metodologias próprias.

No que tange à organização e funcionamento do curso, é estruturado em duas grandes etapas: formação geral (3 semestres – um ano e meio) e currículo único, e outra de formação específica (5 semestres – dois anos e meio), quando os acadêmicos se aprofundam em suas áreas de terminalidade. A carga horária total é de 3.560 horas, estruturada em um regime especial que articula com a prática docente na aldeia, através de dois tempos pedagógicos distintos e complementares:

- Etapa Presencial/Tempo Universidade: Ocorre semestralmente, de forma intensiva, durante os períodos de férias e recessos escolares. É o momento de imersão teórica e contato direto com os docentes e a estrutura da universidade.
- Etapa Intermediária/Tempo Aldeia: Realizada nos períodos intermediários, esta etapa é crucial para a proposta do curso. É nela que o "contínuo exercício de comunicação dialógica" se materializa. Os acadêmicos, que são professores em serviço, têm a finalidade de "levar os conhecimentos adquiridos na academia para ressignificá-los no contexto da Educação Escolar Indígena na e da aldeia" (UNEMAT, 2022, p. 17).

A arquitetura estrutural do curso no que tange as cargas horárias perfazem uma organização que garante a indissociabilidade entre teoria e prática, central para a proposta intercultural.

Dentre as três áreas de terminalidade oferecidas pelo curso, destacamos a formação em Ciências Matemáticas e da Natureza, escopo da presente da pesquisa, que visa preparar

professores para o ensino de Matemática, Física, Química e Biologia. O eixo principal que orienta esta área é "a história da construção dos diferentes conhecimentos (dentre eles o científico), como fruto das inter-relações entre sociedade-natureza-ciência-tecnologia" (UNEMAT, 2022, p. 26).

A estratégia metodológica para alcançar essa integração é a organização do currículo em eixos temáticos abrangentes, uma abordagem que se distancia radicalmente da estrutura disciplinar tradicional. O ementário da área de Ciências Matemáticas e da Natureza (UNEMAT, 2022, p. 27) demonstra como essa concepção se materializa ao estruturar os semestres em torno de temas integradores como "Gênese e Tempo", "Espaço", "Sociedade" e "Território". Essa escolha não é meramente nominal, define o campo de investigação de cada etapa e alavanca a articulação de saberes, rompendo com o modelo eurocêntrico, incorporando práticas culturais que valorizam a formação docente intercultural.

Essa organização curricular por eixos temáticos também favorece a construção de situações de aprendizagem que partem de problemas reais vivenciados pelas comunidades indígenas, o que se aproxima da ideia de cenários para investigação proposta por Skovsmose (2011), nos quais os estudantes são convidados a explorar, questionar e analisar fenômenos de seu próprio contexto sociocultural.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

A partir do *corpus* de análise e em consonância com o rigor metodológico apresentado na Seção 4 desta pesquisa, iniciamos o processo da ATD, com o apoio do software Microsoft Excel. Para esse fim, foi utilizada uma planilha previamente estruturada, contendo colunas organizadas de acordo com as etapas e o desenvolvimento do processo analítico.

O processo analítico teve início com a etapa de unitarização, considerada fundamental, por consistir na fragmentação criteriosa do texto em Unidades de Significados (US). No contexto deste estudo, a unitarização envolveu a identificação de fragmentos do PPC da UNEMAT que explicitavam concepções curriculares, epistemologias indígenas e as articulações entre os conhecimentos ancestrais e a Matemática. Essa etapa possibilitou uma leitura aprofundada do *corpus* textual, permitindo a identificação dos fragmentos mais significativos para a análise.

Após a unitarização, as Unidades de Significados foram codificadas por meio de um sistema alfanumérico, totalizando 44 US. Para assegurar a rastreabilidade do material analisado,

adotamos a nomenclatura PPC2022.X, em que “2022” corresponde ao ano de publicação do PPC e “X” refere-se à numeração sequencial das Unidades de Significados.

Em seguida, iniciamos à etapa de categorização, correspondente ao primeiro ciclo analítico, voltado à construção das Categorias Iniciais (CI). Nessa fase, as Unidades de Significados foram agrupadas a partir de suas aproximações semânticas e temáticas, mediante um processo analítico-reflexivo. Esse movimento envolveu a identificação de palavras-chave que expressavam os sentidos centrais das unidades, bem como a elaboração de títulos capazes de sintetizar, de forma coerente e representativa, o significado de cada agrupamento. É importante lembrar que o processo da ATD é estruturado em fases progressivas, inicial, intermediária e final, que permitem um aprofundamento contínuo e sistemático da análise.

No âmbito deste estudo, que investiga o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT, a análise foi conduzida por meio de categorias emergentes, resultando na identificação de sete categorias iniciais. Essas categorias, organizadas de A até G, foram sistematizadas conforme apresentado no Quadro 01, que detalha as respectivas unidades de significados associadas a cada categorias iniciais.

Quadro 1 - Processo de Unidades de Significado e Categorias Iniciais: UNEMAT

Código Alfanumérico das US e Quantitativo de US	CI
PPC2022.1, PPC2022.2, PPC2022.5, PPC2022.11, PPC2022.12, PPC2022.17, PPC2022.20, PPC2022.26 (8 US)	A - Interculturalidade, diversidade linguística e diálogos entre saberes no contexto indígena
PPC2022.3, PPC2022.4, PPC2022.7, PPC2022.9, PPC2022.10, PPC2022.27, PPC2022.28, PPC2022.29, PPC2022.30, PPC2022.31, PPC2022.32, PPC2022.33, PPC2022.34, PPC2022.43 (14 US)	B - Currículo, epistemologias e integração dos saberes científicos e culturais
PPC2022.6, PPC2022.8, PPC2022.13, PPC2022.14, PPC2022.18, PPC2022.19, PPC2022.21, PPC2022.22, PPC2022.23, PPC2022.24, PPC2022.25, PPC2022.40	C - Práticas pedagógicas, historicidade e formação docente indígena

(12 US)	
PPC2022.15, PPC2022.16 (2 US)	D - Inserção profissional e relações da licenciatura intercultural indígena com a sociedade
PPC2022.35, PPC2022.36, PPC2022.37, PPC2022.38, PPC2022.39 (5 US)	E - Conteúdos curriculares em Ciências, Natureza e Sociedade
PPC2022.41, PPC2022.42 (2 US)	F - Avaliação, acompanhamento e processos formativos diferenciados
PPC2022.44 (1 US)	G - Perfil discente e demandas da formação acadêmica intercultural

Fonte: Autoras, 2025.

Dando continuidade ao processo analítico, procedemos à elaboração dos parágrafos-síntese das Categorias Iniciais. Esses parágrafos tiveram como finalidade condensar os significados atribuídos a cada categoria, articulando suas principais características e interpretações.

Com base na análise das Categorias Iniciais e de seus respectivos parágrafos-síntese, caminhamos para a construção das Categorias Intermediárias (CIn). Das sete Categorias Iniciais identificadas, realizamos o processo de aglutinação, orientado pelos parágrafos-síntese, resultando na constituição de quatro Categorias Intermediárias. O Quadro 02 apresenta a relação entre as Categorias Intermediárias, as Categorias Iniciais correspondentes e os quantitativos das Unidades de Significado associadas ao processo analítico.

**Quadro 2 - Processo de Aglutinação das Categorias Iniciais as Categorias Intermediárias:
UNEMAT**

CI e Quantitativo de US	CIn e Quantitativo de US
A - Interculturalidade, diversidade linguística e diálogos entre saberes no contexto indígena	

(8 US)	I - Interculturalidade, Diálogos entre saberes e integração epistemológica [(8 US) + (14 US)] = 22 US
B - Currículo, epistemologias e integração dos saberes científicos e culturais (14 US)	
C - Práticas pedagógicas, historicidade e formação docente indígena (12 US)	II - Práticas Pedagógicas, Historicidade e Processos Formativos [(12 US) + (2 US)] = 14 US
F - Avaliação, acompanhamento e processos formativos diferenciados (2 US)	
E - Conteúdos curriculares em Ciências, natureza e sociedade (5 US)	III - Conteúdos Curriculares e Abordagens Científicas Integradas (5 US)
D - Inserção profissional e relações da licenciatura intercultural indígena com a sociedade (2 US)	IV - Perfil Discente, Inserção Profissional e Demandas Interculturais [(2 US) + (1 US)] = 3 US
G - Perfil discente e demandas da formação acadêmica intercultural (1 US)	

Fonte: Autoras, 2025.

De modo análogo, a partir da análise das Categorias Intermediárias e de seus respectivos parágrafos-síntese, procedemos à construção da Categoria Final (CF). Com base nas quatro Categorias Intermediárias, realizamos o processo de aglutinação orientado pelos parágrafos-

síntese, culminando na formulação da Categoria Final, que sintetiza os sentidos produzidos ao longo do percurso analítico. Intitulamos a CF como a “*Formação intercultural e decolonial de professores indígenas da UNEMAT: Diálogos entre saberes ancestrais e científicos aos enlaces dos conteúdos curriculares integrados*”.

Dado o percurso da ATD aplicado ao PPC da UNEMAT, sintetizamos as compreensões construídas nas etapas anteriores na fase de metatexto. Este foi o momento em que construímos um texto interpretativo que não apenas articula as categorias e as unidades de significado, mas também expressa as novas compreensões sobre o fenômeno estudado. Sousa (2020) discorre que a:

Construção do metatexto é realizada a partir de movimentos de descrição e interpretação. Como movimento descritivo, partimos das categorias e subcategorias que são elaboradas ao longo da análise. Carregamos nelas o material empírico que acaba por dar validade à descrição (Sousa, 2020, p.645).

Toda a estrutura analítica fundamenta-se nas categorias e subcategorias construídas ao longo do processo de análise, nas quais o material empírico é mobilizado como elemento de sustentação e validação das descrições e interpretações produzidas. Nesse sentido, a ATD aplicada ao PPC da UNEMAT configura-se como um processo auto-organizado, resultante da interação entre suas etapas e marcado por um movimento espiralado de interpretações, o que fundamenta e dá consistência ao metatexto apresentado a seguir.

5.2.1 O Desvelar do metatexto: entre resultados e discussões

Formação Intercultural e Decolonial de professores indígenas na UNEMAT: diálogos entre saberes ancestrais e científicos aos enlaces dos conteúdos curriculares integrados

Com base nos estudos em Educação Matemática Crítica, Etnomatemática e Interculturalidade, a análise curricular da formação de professores indígenas de Matemática na UNEMAT emerge fundamental para fomentar uma educação decolonial que valorize a diversidade cultural e linguística dos povos originários de Mato Grosso, e em consonância a Giraldo e Fernandes (2019, p. 470), a decolonialidade não coage em apagar a colonialidade, mas sim “[...] nos desafia a desnaturalizar as epistemologias hegemônicas, a desaprender a pensar unicamente a partir de suas referências, e a retirar as sabedorias outras do apagamento, deslocá-las do lugar do atraso”.

Nesse contexto, a construção do metatexto foi organizado por meio de movimentos hermenêuticos, fundamentos teóricos e a interpretação do pesquisador, refletindo a manifestação do fenômeno. A seguir, apresentamos a análise das categorias.

I - Interculturalidade, Diálogos entre saberes e integração epistemológica

A CIn I é composta por pelas CI A (8 US) + CI B (14 US), resultando em 22 US. A CI A foi intitulada “A Interculturalidade, diversidade linguística e diálogos entre saberes no contexto indígena”. A partir dessa categoria, analisamos de que modo tais aspectos se materializam no PPC da UNEMAT.

Neste sentido, no contexto da formação docente indígena, a Licenciatura Intercultural Indígena ofertada pela UNEMAT constitui-se como um marco na promoção de práticas educacionais inclusivas e transformadoras, fundamentadas na interculturalidade, na diversidade linguística e nos diálogos entre saberes. Conforme explicitado no documento, por meio da US PPC2022.1, no que se refere ao percurso histórico:

[...] a UNEMAT tem experiência com a formação de professores indígenas e tem primado pela oferta de cursos com articulação entre movimento indígena, discussões de território dos povos indígenas, valorização da identidade e da cultura e, acima de tudo, tem promovido diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, saberes, valores e princípios cosmológicos dos povos originários do Brasil (PPC2022.1)

Esse entendimento corrobora com Sávio, Auarek e Miola (2023, p.9), ao ressaltarem que a interculturalidade na escola indígena possui como objetivo “afirmar e valorizar a diversidade e complexidade das culturas e modos de ser e estar no mundo dos povos indígenas, e que aí está uma das riquezas desses povos e de seus territórios”. Essa perspectiva intercultural ressoa com a visão de D’Ambrosio (2019, p. 17), que enfatiza o Programa Etnomatemática como uma ferramenta para entender “outras formas de pensar, inclusive matemático”, promovendo reflexões cognitivas, históricas e sociais que integram saberes ancestrais aos diálogos educacionais contemporâneos.

Baseado na Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que estabelece a DCN para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e Ensino Médio, a Seção II, em seu parágrafo único, define que a construção e organização dos projetos pedagógicos e propostas curriculares devem priorizar a formação inicial e continuada de professores indígenas. Esses currículos devem considerar “a interculturalidade, o bilinguismo

ou multilinguismo, bem como as especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária” (BRASIL, 2015, p. 4). Tal diretriz reforça a necessidade de que o PPC da UNEMAT, ao considerar a interculturalidade e o bilinguismo, esteja em sintonia com as especificidades socioculturais, traduzindo-se em ações pedagógicas que respondam às demandas das comunidades indígenas. Nesse sentido, a valorização da diversidade linguística constitui um dos elementos centrais nesse processo, especialmente no estado de Mato Grosso, caracterizado por sua rica pluralidade étnica e cultural. A US PPC2022.2 discorre que:

Ao manter e valorizar a ambiência multilíngue nos cursos oferecidos, a FAINDI/UNEMAT tem possibilitado o diálogo entre as línguas originárias e a língua portuguesa, afinal, só no território mato-grossense, estão distribuídos cerca de 44 diferentes grupos étnicos, não associados geneticamente, e que constituem a diversidade linguística e cultural do Estado, uma das maiores do país (PPC2022.2).

Essa ambiência não apenas preserva as línguas indígenas, mas, também, promove um diálogo fecundo entre saberes ancestrais e acadêmicos, enriquecendo a formação dos discentes. Os princípios que orientam o curso são fundamentais para garantir o respeito à pluralidade cultural e epistemológica. Entre esses princípios, destacamos a US “a diversidade, entendida aqui como o respeito para com os diferentes povos, línguas e culturas, mas também como a postura dialógica para com as diferentes formas de ver o mundo e de compreender as ações humanas” (PPC2022.5). Tais princípios norteiam a formação de profissionais capacitados a atuar em contextos interculturais, promovendo uma educação que transcende barreiras culturais e favorece o entendimento mútuo. Nesse sentido, Bicho (2018, p.93), reforça que ensino indígena:

[...] deve priorizar demandas da comunidade, seus projetos e suas aspirações, de modo que os conhecimentos oriundos das vivências com o lugar e a natureza, na vida cotidiana e ritual, não sejam subestimados frente aos conhecimentos curriculares, mas que ambos façam parte do repertório cultural e científico do seu povo. (Bicho, 2018, p.93).

Essa diretriz é fundamental para a construção de uma educação que, como apontado por Bicho (2018), priorize as demandas da comunidade e integre os saberes oriundos das vivências locais com os conhecimentos acadêmicos, evitando a reprodução da cultura dominante, uma preocupação levantada por Oliveira (2009). A crítica de Oliveira (2009) sobre a escola como legitimadora da cultura dominante é particularmente relevante aqui, pois a Resolução CNE/CP

nº 1/2015 busca justamente romper com essa lógica, promovendo uma educação que fortaleça a identidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, em consonância com o perfil do professor da licenciatura proposto por Grupionni (1999, apud UNEMAT, 2022), que enfatiza a capacidade de elaborar projetos e materiais didáticos coerentes com os interesses da comunidade.

No que se refere ao perfil do egresso, delineia-se a expectativa de que os profissionais formados atuem de maneira engajada e contextualizada nas realidades de suas comunidades. Nesse sentido, a análise das US do documento evidencia que o curso deve repará-los para:

[...] atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena; conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena; e apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas. (PPC2022.11 e PPC2022.12)

O trecho evidencia um perfil de egresso voltado à atuação comunitária, à valorização da língua indígena e à articulação de múltiplas linguagens, integrando saberes escolares e conhecimentos ancestrais. Destacamos a perspectiva interdisciplinar e contextualizada, que reafirma a formação docente como prática intercultural e comprometida com a realidade sociocultural dos povos indígenas.

Essa integração reflete a abordagem de Skovsmose (2011), que defende a educação Matemática crítica como um meio para promover empoderamento social, questionando desigualdades e incentivando diálogos que transcendam visões fragmentadas do conhecimento. Nesse sentido, essa organização curricular é profícua para a produção de cenários para investigação, porém não está explícito ao que propõe Skovsmose (2011), na medida que favorece a construção de espaços pedagógicos voltados à problematização de situações reais presentes nos contextos socioculturais indígenas, possibilitando que os estudantes formulem e investiguem questões matemáticas relacionadas às suas próprias realidades.

Adicionalmente, outra US apresenta que os egressos devem ser capazes de “mobilizar os seus conhecimentos de forma criativa, transformando-os em ação, gerando aprendizagens significativas, de modo que a identidade e os conhecimentos indígenas sejam valorizados” (PPC2022.17). Essa mobilização criativa assegura que a educação indígena seja um processo dinâmico e transformador, enraizado nas especificidades culturais de cada povo.

Para garantir uma *práxis* pedagógica consistente, o curso enfatiza a centralizada da afirmação cultural, ou seja, “a afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes, da língua e das tradições de cada povo” (PPC2022.20). Tais fundamentos sustentam práticas educativas que respeitam e perpetuam as heranças culturais indígenas, integrando-as aos diálogos interculturais promovidos pela formação. Essa integração fortalece a relevância do curso para a preservação e promoção das culturas indígenas.

A estruturação do curso é planejada para reforçar esses princípios por meio de etapas práticas e imersivas. No que tange à Etapa de Estudos Cooperados, ou Etapa Intermediária/Tempo Aldeia, o curso busca “propiciar aos(as) acadêmicos(as) a troca de experiências, a interação entre diferentes etnias e o diálogo com a comunidade local, anciões(ãs), lideranças indígenas e professores(as) das escolas indígenas, *in loco*” (PPC2022.26). Essa etapa representa um momento crucial para a concretização da Interculturalidade e da diversidade linguística, promovendo diálogos entre saberes que enriquecem tanto os discentes quanto as comunidades indígenas envolvidas. Aqui, a ênfase no diálogo local alinha-se à Etnomatemática de Borba (2019, p. 40), que descreve o conhecimento matemático como intrinsecamente ligado à cultura do grupo, fomentando interações que respeitem e incorporem *ethnos* específicos em ambientes educativos.

Nesse sentido, argumentamos que a interculturalidade na formação docente indígena da UNEMAT promove diálogos entre saberes ancestrais, cosmológicos e científicos. Esse processo formativo ocorre em ambientes multilíngues que valorizam a diversidade cultural e linguística dos povos originários de Mato Grosso. Além disso, é estruturado por práticas dialógicas que integram diferentes linguagens, orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais, fortalecendo identidades étnicas e assegurando uma educação contextualizada às realidades socioculturais, territoriais e ambientais das comunidades indígenas.

Avançando em nossas análises, adentramos na CI B, nominada “Currículo, epistemologias e integração dos saberes científicos e culturais”. Refletindo sobre a categoria, o documento permeia uma concepção que articula dimensões culturais e epistemológicas, assegurando, de um lado, a valorização dos etnoconhecimentos vinculados ao território, à língua, aos valores e às práticas socioculturais das comunidades e, de outro, o desenvolvimento do pensamento científico estruturado a partir das diferentes áreas do saber. Nesse sentido, reforçam, conforme o PPC, que os conteúdos curriculares devem contemplar “a dimensão cultural – que considera a realidade específica (território, língua, valores e etnoconhecimentos) dos cursistas e de seu povo” (PPC2022, p. 3), bem como “a dimensão epistemológica – que

trata do desenvolvimento do pensamento científico e se funda nos saberes das diferentes ciências que integram o currículo específico de cada curso” (PPC2022, p. 4).

De modo a suplementar, a US PPC2022.7 destaca outro princípio que orienta o curso:

A (re)construção e a transformação, tidas aqui como uma postura crítica frente aos conhecimentos considerados "prontos e acabados" e como uma atitude de busca permanente de novos conhecimentos. Tal dinâmica supõe momentos de sistematização das etapas já realizadas e o planejamento dos períodos sequenciais, tornando o currículo flexível, dinâmico e criativo (PPC2022.7).

Assim, ao enfatizarem a (re)construção crítica e a transformação dos saberes, superam a concepção de conteúdos acabados e reafirmam a necessidade de um currículo flexível, dinâmico e criativo. Essa perspectiva abre caminho para as escolhas metodológicas que sustentam o projeto formativo.

No âmbito metodológico, defendem o tratamento integrado dos conteúdos, de modo a constituir um aporte científico e pedagógico capaz de sustentar a globalidade do processo formativo e a polivalência docente. Ao viés de Fleuri, o ensino deve ser carregado de:

[...] interculturalismo, transculturalismo, [...] sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente. Entretanto, a perspectiva conceitual fundamental em torno da qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é a da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. (Fleuri, 2014, p. 90-91).

Essa compreensão reforça que o tratamento integrado dos conteúdos se configura como uma perspectiva fecunda para o currículo, na medida que não reduz os saberes a um único código explicativo, mas reconhece e valoriza sua pluralidade. A US evidencia que:

O exercício investigatório, enquanto postura pedagógica e processo de construção coletiva e interdisciplinar de conhecimentos é aqui entendido como a forma privilegiada de reflexão sobre a prática docente. Nessa acepção, deixa de ser apenas um exercício acadêmico, mas se arraiga no cotidiano das escolas e das comunidades. Teoria e prática estarão integradas ao longo de todo o período de formação, estimulando a construção interdisciplinar, reconhecendo a autonomia relativa das disciplinas e favorecendo o diálogo entre as diferentes ciências. (PPC2022.10).

Neste viés, o documento emerge o exercício investigativo como postura essencial, extrapolando os limites de um exercício puramente acadêmico para consolidar-se como prática pedagógica situada no cotidiano escolar e comunitário. Nesse movimento, integram teoria e prática de forma permanente, favorecendo a construção coletiva, interdisciplinar e intercultural do conhecimento. Essa integração metodológica ecoa a preocupação epistemológica de D'Ambrosio (2019, p. 18), que insiste no Programa Etnomatemática como uma aventura humana para entender conhecimentos e comportamentos, evitando epistemologias fechadas e promovendo a pluralidade de saberes construídos historicamente. Além disso, essa ênfase no exercício investigatório pode ser ancorada aos cenários para investigação de Skovsmose (2011), que descreve como espaços abertos para exploração de questões matemáticas reais, incentivando a reflexão crítica e a construção coletiva de conhecimentos em contextos indígenas, superando fragmentações curriculares.

Como a proposta curricular apresenta caráter aberto, não dispondo de uma relação prévia dos componentes curriculares, sendo organizada a partir de temáticas que estruturam os componentes, a US PPC2022.28 sustenta o fortalecimento da autonomia dos sujeitos em formação.

Por se tratar de curso específico e a articulação teoria/prática ocorrer na perspectiva das práxis pedagógicas e da pesquisa, como tem sido destacado desde a apresentação da proposta do 3º Grau Indígena, busca-se fortalecer a autonomia de acadêmicos e acadêmicas, docentes em suas aldeias, para serem protagonistas ao participarem da elaboração de planos de aula interculturais, ao realizarem atividades educativas na “aldeia do polo” que recebe a “etapa intermediária”, sem contar nas atividades de estágio supervisionado e nas pesquisas demandadas a partir dos componentes cursados na etapa presencial. A Etapa Intermediária, portanto, continua mantendo função importante nas práticas interculturais e como espaço de reflexão para retroalimentar as demandas para as etapas subsequentes. (PPC2022.28).

É notória a articulação entre teoria e prática a partir das *práxis* pedagógicas e da pesquisa, visando fortalecer a autonomia de acadêmicos e acadêmicas, para que atuem como protagonistas na elaboração de planos de aula interculturais, na realização de atividades educativas e no desenvolvimento de pesquisas locais. Nesse contexto, a Etapa Intermediária assume papel central como espaço de prática intercultural e de reflexão, retroalimentando as etapas subsequentes e garantindo a integração contínua entre teoria, prática e pesquisa.

Enviesando na área de Ciências Matemáticas e da Natureza, o percurso adota uma perspectiva histórica e relacional para os saberes. Ao diálogo com a US, “o programa para a área de Ciências Matemáticas e da Natureza para professores indígenas tem como eixo principal

a história da construção dos diferentes conhecimentos (dentre eles o científico), como fruto das inter-relações entre sociedade-natureza-ciência- tecnologia” (PPC2022.29). Nessa abordagem, não se limitam à fragmentação disciplinar, mas buscam integrar múltiplas perspectivas e instrumentos de análise, em consonância com D’Ambrosio (1998, p. 5), que destaca:

[...] etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e tic vem sem dúvida de techne, que é a mesma raiz de arte e de técnica. (D’Ambrosio, 1998, p.5)

Essa citação de D’Ambrosio (1998) é crucial para entender a base da etnomatemática, que se alinha perfeitamente com a proposta da UNEMAT de integrar diferentes conhecimentos. A abordagem de D’Ambrosio, ao desmistificar a Matemática como um saber universal e homogêneo, corrobora a necessidade de um currículo que valorize as práticas matemáticas indígenas, como as contagens e medidas presentes nas cosmologias, e que se afaste da visão eurocêntrica. Isso se conecta diretamente com a ideia de Skovsmose (2001, 2011) de que a Matemática não é neutra e pode ser usada para empoderar ou oprimir, reforçando a importância de um currículo crítico que revele os valores e interesses embutidos no conhecimento matemático. A proposta da UNEMAT, ao adotar uma perspectiva histórica e relacional para os saberes, busca justamente essa integração, reconhecendo a Matemática como um produto cultural e socialmente situado.

Reconhecer a diversidade cultural e a influência dos contextos culturais na forma como diferentes grupos compreendem e praticam seus saberes, viabiliza a complementaridade entre esses conhecimentos, tomando como ponto de partida e objeto de estudo os saberes próprios da comunidade educativa participante do curso. Assim, discutem a produção de bens essenciais e as dimensões simbólicas nas diversas sociedades.

Nesse contexto, as US destacam que “a área de Ciências Matemáticas e da Natureza discutirá as diferentes formas utilizadas pelas sociedades – indígenas e não-indígenas – para a disponibilização de alimentos, vestuário, moradia etc., e para o atendimento de suas necessidades simbólicas e cosmológicas” (PPC2022, p. 31). Ressaltam ainda que “tal abordagem, entretanto, não é estática. Ao contrário, trata das transformações advindas do contato intersocietário, especialmente entre a denominada ‘civilização ocidental’ e as sociedades indígenas” (PPC2022, p. 32). Este panorama é reforçado por Oliveira (2009, p. 46) ao refletir que “o sistema escolar sempre cumprirá a função de legitimação da cultura dominante, negando a existência de outra cultura legítima”, e acrescenta que “não se pode negar

que, mesmo no processo de apropriação da escola pelos povos indígenas, esta instituição continua a assumir os valores que a sociedade dominante tem imposto por meio dela própria”. Complementando essa crítica, Skovsmose (2001, p. 6) argumenta que a Matemática, como prática social, pode reproduzir desigualdades se não for abordada criticamente, alinhando-se à necessidade de transformar contatos intersocietários em oportunidades de empoderamento indígena através de uma educação matemática que integre epistemologias locais.

Diante desses desafios, torna-se crucial integrar múltiplas perspectivas epistemológicas, abordando as questões que se apresentam às sociedades indígenas a partir dos saberes autóctones e das diversas culturas e suas respectivas “ciências”. Tal abordagem requer superar visões fragmentadas, favorecendo uma compreensão holística e integrada da natureza. Neste caminho, a US disserta que o currículo na área de Ciências Matemáticas e da Natureza “[...] busca-se, portanto, superar a “fragmentação da natureza” nos nichos da biologia, física, química ou matemática, propondo-se a compreensão dos fenômenos naturais como uma unidade que é abordada sob diferentes perspectivas e com múltiplos instrumentos de análise” (PPC2022.34).

Nesse contexto, a EMC, como discutida por Ole Skovsmose, oferece uma orientação complementar, ao buscar ir além da mera transmissão de habilidades técnicas e incentivar os estudantes a refletirem sobre as implicações sociais e políticas da Matemática. Skovsmose questiona: “A educação matemática domestica os indivíduos ou os capacita para um engajamento democrático ativo?” (2001, p. 6), uma reflexão que se alinha às diretrizes do PPC da UNEMAT ao considerar que a formação matemática deve articular saberes científicos e culturais, promovendo tanto a compreensão da natureza em sua complexidade quanto a atuação crítica e participativa dos sujeitos em seus contextos socioculturais. Essa visão crítica é enriquecida pela perspectiva de Borba (2019, p. 40), que reforça a Etnomatemática como um campo ligado a grupos culturais, incentivando a reflexão sobre como práticas matemáticas indígenas podem desafiar fragmentações impostas por currículos eurocêntricos. Nesse sentido, essa organização curricular pode dialogar com a noção de cenários para investigação proposta por Skovsmose (2011), pois tais perspectivas incentivam a exploração integrada de fenômenos naturais em contextos indígenas, transformando o currículo em um espaço de reflexão crítica e holística sobre matemática e natureza.

Deste modo, o currículo da Licenciatura Intercultural Indígena integra de forma objetiva e dinâmica as epistemologias indígenas e científicas, promovendo um diálogo equilibrado entre saberes culturais e acadêmicos, articulando etnoconhecimentos e realidades específicas das comunidades indígenas balizados pelo pensamento científico, enfatizados em uma postura crítica e transformadora. Por meio da interdisciplinaridade, aglutina teoria e prática,

organizando conteúdos em temáticas abertas que superam a fragmentação disciplinar, fomentando a polivalência e o trabalho globalizado, através da inter-relações entre sociedade, natureza, ciência e tecnologia. O currículo valoriza a complementaridade entre saberes comunitários e científicos, incorporando adequações pedagógicas que incentivem a autonomia e o protagonismo indígena na construção de planos educacionais interculturais, fortalecendo uma educação inclusiva, contextualizada e emancipatória.

II - Práticas Pedagógicas, Historicidade e Processos Formativos

A CIn II é composta pelas CI C (12 US) + CI F (2 US), resultando em 14 US. A CI C possui o título “Práticas pedagógicas, historicidade e formação docente indígena”. A partir dessa categoria, analisamos como esses aspectos se concretizam no PPC da UNEMAT.

A formação docente indígena, fundamenta-se em práticas pedagógicas que valorizam a historicidade e a contextualização cultural, promovendo uma educação que respeita as especificidades dos povos originários. Nesse sentido, a historicidade é um pilar central, pois reconhece que os processos educacionais estão intrinsecamente ligados a contextos históricos e culturais específicos. Corroborando com a afirmação da US “A historicidade, entendida como a compreensão de que o processo de produção e circulação de conhecimentos se desenvolve em contextos históricos e culturais concretos, portanto, estão sujeitos a múltiplas determinações” (PPC2022.6). A ênfase na historicidade cultural dialoga com Oliveira (2009), que critica a legitimação da cultura dominante nas escolas, reforçando a necessidade de processos formativos que resgatem memórias históricas indígenas para superar lógicas de subalternização.

A metodologia adotada nesse processo formativo prioriza a análise crítica do entorno social e cultural, essencial para a construção da identidade do profissional indígena. De acordo com a US:

A leitura crítica da realidade, base de identificação do profissional indígena, da sua atividade e da sua prática política. É desse princípio que resulta a construção da identidade do profissional indígena, sujeito que atuará com a sua comunidade e com o seu povo na construção coletiva do seu projeto societário (PPC2022.8).

Essa abordagem fortalece o papel do educador como agente político e cultural, comprometido com os projetos coletivos de sua comunidade, promovendo uma educação que transcende o espaço da sala de aula.

Outra perspectiva sobre o perfil do egresso do curso é o viés que reforça o compromisso com uma educação contextualizada e significativa, que respeite as particularidades de cada realidade indígena. A US “Construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena” (PPC2022.13). Para garantir uma práxis efetiva, o curso enfatiza a integração dos saberes ancestrais com as práticas pedagógicas, promovendo a articulação entre os conhecimentos autóctones e as dinâmicas comunitárias, fortalecendo conforme as US:

[...] Articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais entre cursistas, alunos/as e comunidades indígenas; Busca de respostas para os problemas e expectativas das comunidades; Compreensão do processo histórico desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como, do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena (PPC2022.21, PPC2022.22, PPC2022.23).

A conexão entre ensino, pesquisa e extensão no curso reforça a formação docente em uma perspectiva ampla e intercultural. Ao documento, a US salienta que essas conexões objetivam fortalecer a formação de professores e professoras indígenas de forma ampliada, contextualizada, intercultural e decolonial. Uma formação específica que responda aos desejos, aos objetivos e às lutas dos povos originários (PPC2022.18). Nesse contexto, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena destaca-se como um espaço privilegiado para o diálogo sobre inclusão e respeito à diversidade, corroborando, outra US exemplifica que:

Devido à característica de salvaguardar a formação de docentes indígenas numa perspectiva específica, diferenciada e intercultural, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena tem se tornado um espaço privilegiado para se discutir aspectos de inclusão e de respeito, principalmente, ao abarcar a diversidade mato-grossense de povos e línguas (PPC2022.19).

A Etapa de Estudos Cooperados, também conhecida como Tempo Aldeia, desempenha um papel crucial ao promover a integração dos saberes acadêmicos com as práticas comunitárias, neste viés, finalizada a etapa de estudos cooperados, os acadêmicos, conforme as US deverão:

[...] levar os conhecimentos adquiridos na academia para ressignificá-los no contexto da Educação Escolar Indígena na e da aldeia; buscar elementos da escola indígena para subsidiar a definição do conjunto de componentes curriculares que comporão a Etapa Intensiva (Etapa Presencial / Tempo

Universidade) subsequente, caracterizando-se como elo entre Escola Indígena e Universidade (PPC2022.24, PPC2022.25).

Portanto, a formação docente indígena da IES é fundamentada na valorização da historicidade dos conhecimentos e processos sociais, articulando leitura crítica da realidade e construção de identidades coletivas. Adota metodologias contextualizadas às escolas indígenas, integrando pedagogias específicas, vivências comunitárias e a articulação ensino-pesquisa-extensão em perspectivas interculturais e decoloniais. Afirma identidades étnicas pela valorização dos saberes autóctones, ao mesmo tempo em que ressignifica conhecimentos acadêmicos nas aldeias. Fortalece os vínculos entre escola e universidade, promove autonomia e protagonismo docente e realiza avaliação processual atenta às condições históricas, políticas, culturais e econômicas. Assim, consolida uma formação diferenciada, comprometida com as lutas e projetos dos povos originários. Essa consolidação pode ser enriquecida pela reflexão de Fleuri (2014), que defende a integração de diferenças em uma unidade criativa, alinhando-se à avaliação processual como espaço para ativar potenciais vitais nas conexões entre agentes indígenas e acadêmicos. Ademais, ancoramos que os cenários para investigação de Skovsmose (2011) podem complementar a análise, pois podem transformar as etapas cooperadas em espaços de exploração crítica, nas quais práticas pedagógicas indígenas se conectam a questões matemáticas reais, indicando possibilidades de promover autonomia e reflexão social.

Dando continuidade às análises, chegamos à CI F, intitulada “Avaliação, acompanhamento e processos formativos diferenciados”. Refletindo sobre a categoria, observamos que o documento articula a avaliação em contextos educacionais, especialmente aqueles voltados para processos formativos diferenciados, transcende as práticas ancestrais de mensuração do aprendizado por meio de provas e exames padronizados. Em vez disso, se configura como um mecanismo integral e interativo, capaz de envolver múltiplos atores em uma reflexão coletiva sobre o desenvolvimento educacional. Nesse sentido e para realçar, a US aborda que:

Longe de se tratar de rotineiros momentos de aferição do aprendizado por meio de provas e exames, a avaliação assume as características de um processo global e dialógico em que todos os envolvidos (docentes, cursistas, alunos, conselhos, assessores, coordenadores) constituem uma comunidade educativa que exercita a crítica e a autocrítica e busca avaliar a totalidade do processo em andamento. (PPC2022.41).

Essa abordagem promove não apenas a verificação de resultados, mas uma análise contínua que considera as dinâmicas relacionais e os desafios inerentes aos processos formativos, adaptando-se a realidades específicas, como as da educação indígena.

Para garantir a robustez e a imparcialidade desse processo, é essencial a participação de diversos segmentos, tanto internos quanto externos. A US PPC2022.42 discorre que:

É importante destacar que o processo de avaliação deverá ser realizado tanto pelos segmentos envolvidos diretamente com os cursos (universidades, poder público, equipe coordenadora, docentes, cursistas etc.), quanto por avaliadores externos. Por se tratar de uma iniciativa original, de grande envergadura e que, de certa forma, balizará novas ações similares no Brasil e na América Latina, o acompanhamento de avaliadores externos torna-se fundamental e imprescindível. Portanto, nas principais etapas de execução dos cursos, (fase inicial, meio termo e conclusão) a faculdade contará com a presença e participação de avaliadores externos destacados entre especialistas das áreas que compõem os cursos da faculdade. (PPC2022.42).

Essa inclusão de perspectivas externas enriquece o acompanhamento, permitindo uma visão mais ampla sobre as etapas do curso e contribuindo para o refinamento de práticas pedagógicas diferenciadas. No âmbito específico dos processos formativos indígenas, essa avaliação ganha contornos ainda mais profundos, integrando elementos culturais e contextuais únicos. A avaliação nos processos formativos indígenas assume caráter global, dialógico e crítico, envolvendo toda a comunidade educativa (docentes, cursistas, alunos, conselhos, coordenadores) em críticas e autocríticas para analisar a totalidade do processo, garantindo acompanhamento de iniciativas originais que reflitam sobre possibilidades, limites e contextos histórico-políticos-culturais da educação escolar indígena. Assim, o acompanhamento não se limita a métricas quantitativas, mas abrange uma reflexão holística que respeita as singularidades indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora. Para aprofundar essa dimensão crítica na avaliação, Skovsmose (2011) contribui ao enfatizar que a educação Matemática deve promover reflexões sobre implicações sociais, transformando avaliações em ferramentas para questionar e superar desigualdades epistemológicas em contextos indígenas.

Em conclusão, a avaliação e o acompanhamento em processos formativos diferenciados representam ferramentas essenciais para o avanço da educação, especialmente em contextos indígenas, nos quais a dialogicidade e a crítica coletiva fomentam inovações pedagógicas. Ao integrar atores internos e externos em todas as fases, essas práticas não apenas avaliam o presente, mas pavimentam caminhos para iniciativas futuras, garantindo que a educação reflita

as realidades histórico-culturais e contribua para a superação de limites estruturais na América Latina.

III Conteúdos Curriculares e Abordagens Científicas Integradas

A CIn III é composta apenas pela CI E (5 US). A CI E é intitulada “Conteúdos curriculares em Ciências, Natureza e Sociedade”. A partir dessa categoria, analisamos de que modo tais aspectos se materializam no PPC da UNEMAT. No contexto da formação de professores indígenas na área de Matemática, essa organização curricular revela uma tentativa de articular conhecimentos científicos com saberes socioculturais presentes nas comunidades indígenas.

Neste sentido, os conteúdos curriculares em Ciências, Natureza e Sociedade representam uma abordagem interdisciplinar que busca integrar o conhecimento científico com dimensões históricas, culturais e sociais, promovendo uma compreensão holística do mundo.

Essa estrutura curricular é organizada em torno quatro eixos temáticos que exploram as origens e transformações do universo, da vida e das sociedades humanas, incentivando reflexões sobre a interação entre o ser humano e o ambiente. Ao incorporar perspectivas mitológicas, cosmológicas e científicas, esses conteúdos fomentam a capacidade crítica dos educandos, preparando os acadêmicos para analisar as dinâmicas temporais, espaciais e sociais que moldam a existência.

Um dos pilares fundamentais é o eixo "Gênese e Tempo" que, conforme a US, sua ementa aborda:

As origens do Universo, da Terra, da vida, do homem e do conhecimento; as construções explicativas (mitos e cosmologias); diversidade/evolução das espécies vivas; análises sobre a capacidade que o ser humano tem de produzir conhecimentos (cultura-ciência-tecnologia), de promover transformações e de transformar-se. Tempos absoluto e relativo; a organização do tempo por diferentes civilizações; os movimentos de corpos celestes (movimentos da Terra, da Lua e de outros astros); diferentes medidas para o tempo: tempo cósmico (ano-luz), tempo geológico, período de vida de diferentes espécies; relações espaços-temporais e as transformações da natureza; energia, entropia e processos reversíveis e irreversíveis; ritmos biológicos; transformações no ambiente. (PPC2022.35).

Essa organização curricular evidencia uma concepção ampliada de conhecimento, na qual explicações científicas, mitológicas e cosmológicas coexistem como formas legítimas de interpretar o mundo. Tal perspectiva aproxima-se das discussões da Etnomatemática, ao

reconhecer que diferentes culturas produzem modos próprios de explicar e organizar fenômenos naturais. Sob essa perspectiva, “a educação matemática deve ser considerada como uma prática social crítica, e não simplesmente como um exercício técnico de aprendizagem de conteúdos” (Skovsmose, 2001, p. 23). Tal concepção, em consonância com os pressupostos da EMC, busca superar as limitações das abordagens ancestrais, oferecendo aos estudantes uma proposta que promova transformações nas relações entre matemática, sociedade e prática pedagógica.

Complementando essa visão temporal, o eixo "Espaço" aborda a evolução da vida, limites da percepção humana, fenômenos como ondas, gravidade, luz, calor, som, eletricidade e magnetismo, sistemas de medidas, forças do universo, organização da matéria no macrocosmo (Terra, Sistema Solar, Via Láctea, Universo) e microcosmo (estruturas atômica e molecular), campo gravitacional e magnético, ocupação terrestre por espécies adaptadas, distribuição humana e impactos ambientais e sociais.

Do ponto de vista matemático, esse conhecimento possibilita a modelagem de órbitas, campos gravitacionais e ondas por meio da geometria, da álgebra e das equações diferenciais. As unidades de medida permitem quantificar tanto distâncias astronômicas quanto dimensões atômicas, enquanto a estatística auxilia na análise da distribuição de espécies e dos impactos da ação humana. Dessa forma, a Matemática integra escalas macro e microscópicas, favorecendo uma compreensão holística da realidade e fomentando reflexões acerca da sustentabilidade.

Transitando para as interações humanas, o eixo "Sociedade" introduz conceitos gerais de genética, incluindo a genética humana, dispositivos que facilitam o trabalho do homem como máquinas, instrumentos de medição, transportes, conservação de alimentos e instrumentos para saúde. A US discorre que envolto do eixo "Sociedade", será trabalhado:

Conceitos gerais de genética; genética humana; Dispositivos que facilitam o trabalho do homem: máquinas, instrumentos de medição, transportes, conservação de alimentos, instrumentos utilizados para a saúde; Análises da organização dos grupos humanos no espaço físico e social; Relações entre a ocupação do espaço e as formas de distribuição de conhecimentos, bens e serviços derivados do desenvolvimento do conhecimento; implicações dos avanços das tecnologias no contexto físico e social; Problemas ambientais da sociedade contemporânea; O homem como agente geológico; Aproveitamentos de energéticos; aplicação das ondas eletromagnéticas; o uso do calor nas atividades humanas; a trajetória da luz e do som no corpo humano; a interação entre o meio biótico e abiótico e das espécies vivas entre si; transformações físicas, químicas no ambiente ocorridas naturalmente e/ou pela ação humana; manejo diário do ambiente pelos grupos sociais humanos; necessidades básicas do ser humano (moradia, alimentação, saneamento básico, trabalho, vestuário, saúde, lazer etc.). (PPC2022.37).

O ementário analisa a organização dos grupos humanos no espaço físico e social, no que tange a Matemática são vastas as possibilidades de estudos, tanto para estruturar, quanto quantificar os processos abordados. Na genética, probabilidades e estatísticas modelam herança genética e variações populacionais. Instrumentos de medição e tecnologias dependem de cálculos precisos, como equações para eficiência energética em máquinas ou transportes. A análise da organização social e distribuição de recursos utiliza estatísticas espaciais e modelos matemáticos para mapear ocupação territorial e fluxos de bens/serviços. Impactos ambientais e transformações físico-químicas são quantificados por meio de taxas de variação, balanços energéticos e modelos de dispersão de poluentes. Ondas eletromagnéticas e calor envolvem equações de propagação e transferência térmica, enquanto interações bióticas/abióticas são estudadas via modelos ecológicos baseados em sistemas dinâmicos. O manejo ambiental e atendimento às necessidades humanas requerem otimização matemática para alocação de recursos.

Ao encontro à perspectiva de Skovsmose (2001), o autor reforça a centralidade da democracia, que demanda uma estrutura educacional voltada à promoção da “competência democrática”, entendida como a capacidade de avaliar criticamente decisões mediadas por modelos matemáticos. Ele enfatiza que, em uma sociedade tecnologicamente avançada, a Matemática constitui um instrumento fundamental de organização social, influenciando desde as estruturas econômicas até a formulação de políticas públicas. Nesse sentido, a EMC deve preparar os estudantes para participar ativamente desses processos, questionando a “ideologia da certeza” que apresenta a Matemática como neutra e infalível. Essa concepção dialoga com a abordagem interdisciplinar por eixos no ementário, a qual reforça a Matemática como ferramenta integradora, capaz de favorecer uma compreensão quantitativa das dinâmicas sociais e ambientais e, ao mesmo tempo, estimular reflexões críticas e soluções sustentáveis diante dos desafios contemporâneos, superando a visão restrita de um código único.

Por fim, os eixos "Território" e "Autonomia" aprofundam as relações ecológicas e sociais. No "Território" caracteriza fisiograficamente as paisagens, solo, água e biodiversidade, recursos naturais renováveis e não renováveis com suas disponibilidades e aplicações, problemas ambientais da concentração de pessoas em um território, mecanismos de demarcação territorial pelos animais e ocupação espacial pelas plantas, terras indígenas e recursos naturais. Inclui conceitos básicos de ecologia, importância da água para a vida e humanidade (alimentação, transporte, higiene, lazer, processos de produção), ciclo hidrológico, ocupação dos espaços geográficos pela espécie humana, distribuição e estoque de água potável no planeta, mudanças de estados físicos da água, interações da água com elementos do ambiente e

transformações observadas na água como produto da ação humana. Já o eixo "Autonomia" foca na responsabilidade social do professor, uso social da ciência, Ciências Matemáticas e da Natureza em relações de poder, recursos naturais como fontes de autonomia das sociedades, relação entre economia e recursos naturais, tecnologia, ciência e luta por autonomia, além de levantamento de temas de estudo para o segundo ciclo do curso.

Por fim, os conteúdos curriculares em Ciências, Natureza e Sociedade adotam uma abordagem histórica e interdisciplinar, conectando as origens do Universo, Terra, vida e conhecimento por meio de mitos, cosmologias e ciência. Exploram a evolução da vida, ocupação terrestre, impactos humanos, sistemas de medidas, forças universais, genética humana, organização social, tecnologias, problemas ambientais e necessidades básicas. Analisam paisagens, recursos naturais, ecologia, ciclo hidrológico em terras indígenas, responsabilidade social do professor, relações de poder, economia e autonomia societal. A interdisciplinaridade é central, unindo ciências naturais, sociais, humanas e saberes indígenas para promover uma visão holística dos desafios globais. A Matemática modela fenômenos temporais, espaciais e sociais, como órbitas, distribuições populacionais e impactos ambientais. Essa integração fomenta aprendizado, autonomia e responsabilidade social, preparando para uma convivência sustentável e equitativa.

IV Perfil Discente, Inserção Profissional e Demandas Interculturais

A CIn IV é composta é aglutinada pelas CI D (2 US) + CI G (1 US), totalizando 3 US. A CI D foi designada por “Inserção profissional e relações da licenciatura intercultural indígena com a sociedade”. A partir dessa categoria, buscamos analisar de que maneira esses aspectos se concretizam no PPC da UNEMAT.

A Licenciatura Intercultural Indígena representa uma formação acadêmica importante para preparar profissionais indígenas capazes de atuar de forma integrada em suas realidades sociais e laborais. Esse curso não apenas capacita os egressos para o exercício da docência, mas também facilita sua integração no mercado de trabalho, abrangendo diversas esferas institucionais. Nesse sentido, a US afirma que "o curso de Licenciatura Intercultural Indígena possibilita ao licenciado e à licenciada estarem inseridos no mundo do trabalho de suas comunidades étnicas, seja junto a instituições públicas, privadas e de terceiro setor." (PPC2022.15). Essa inserção promove uma conexão direta entre a educação superior e as demandas comunitárias, permitindo que os formados contribuam ativamente para o desenvolvimento sustentável de suas etnias.

Além da inserção laboral, o curso enfatiza o desenvolvimento de competências éticas e sociais, incentivando uma visão crítica da ciência que dialogue com os conhecimentos ancestrais indígenas. Isso se reflete na formação de profissionais que compreendem o saber científico não como algo isolado, mas como parte de contextos históricos e culturais diversificados. Como destacado pela US, o objetivo é:

Desenvolver uma ética de atuação profissional e consequente responsabilidade social, compreendendo a ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos específico, sendo capaz de compreendê-los como formas de conhecimento compatível com os saberes indígenas. (PPC2022.16).

Essa abordagem Intercultural fortalece as relações entre a academia e a sociedade, promovendo um equilíbrio entre o conhecimento ocidental e os saberes ancestrais, o que é fundamental para a autonomia e o empoderamento das comunidades indígenas.

Neste caminho, o perfil discente revela a necessidade de formações acadêmicas interculturais mais frequentes, capazes de atender tanto profissionais sem habilitação em escolas indígenas quanto demandas de pós-graduação, sempre pautadas pela inclusão, respeito à diversidade de povos e línguas e pela formação em serviço voltada à autonomia dos povos originários. Nesse contexto, a Licenciatura Intercultural Indígena promove a inserção profissional dos egressos em comunidades e em diferentes setores do mundo do trabalho, articulando responsabilidade social, ética profissional e a compreensão da ciência como conhecimento histórico em diálogo com os saberes indígenas, fortalecendo, assim, relações interculturais entre a academia e a sociedade.

Prosseguindo às análises, chegamos à última CI, categoria G, nomeada por “Perfil discente e demandas da formação acadêmica intercultural”.

Esta categoria discorre sobre o perfil dos estudantes que ingressam nesse curso e, também, evidencia a necessidade de adaptações contínuas na oferta formativa, considerando a juventude crescente dos matriculados e suas trajetórias educacionais prévias. Muitos deles provêm de formações em Magistério Intercultural e foram influenciados por educadores formados em programas semelhantes, o que reforça a cadeia de transmissão de conhecimentos. Assim, a US discorre que:

Essas mudanças ainda levam em consideração o perfil cada vez mais jovem dos(as) ingressantes, geralmente egressos(as) dos cursos de Magistério Intercultural e que tiveram como professores e professoras alguém que tenha concluído uma das habilitações oferecidas pela FAINDI. Em decorrência de

todos esses aspectos, vislumbra-se a necessidade de que sejam oferecidas turmas num intervalo menor de tempo, quer para propiciar a formação específica, em serviço, a muitos profissionais que estão atuando nas escolas indígenas sem a habilitação em curso de graduação, quer para garantir a demanda gerada pelo programa de pós-graduação específico que tem entrada anual. (PPC2022.44).

Essas mudanças consideram o perfil cada vez mais jovem dos ingressantes, em sua maioria egressos do Magistério Intercultural, cujos docentes foram formados em habilitações oferecidas pela FAINDI. Diante desse contexto, torna-se necessária a oferta de turmas em intervalos menores, tanto para garantir a formação específica, em serviço, de profissionais que atuam em escolas indígenas sem habilitação em nível superior, quanto para atender à demanda anual do programa de pós-graduação específico. Essa perspectiva destaca a urgência de formações mais acessíveis e frequentes, alinhadas às realidades de profissionais já atuantes e às exigências de continuidade acadêmica.

Então, a CI G reflete sobre o perfil discente, predominantemente jovem e egresso de magistérios interculturais com professores formados pela FAINDI, demanda formações acadêmicas interculturais com intervalos menores entre turmas para atender profissionais sem habilitação em escolas indígenas e integrar demandas anuais de pós-graduação, enfatizando inclusão, respeito à diversidade de povos e línguas mato-grossenses, e respostas às necessidades específicas de formação em serviço que garantam autonomias e objetivos dos povos originários.

5.3 CONCLUSÕES

Os encaminhamentos finais das análises, que abrangem 44 US, possibilitam a construção de um panorama do curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela UNEMAT. A formação intercultural e decolonial de professores indígenas promove diálogos entre saberes ancestrais, cosmológicos e científicos em ambientes multilíngues, respeitando a diversidade cultural e linguística dos povos mato-grossenses. Por meio de práticas dialógicas, integra diversas linguagens (orais, escritas, midiáticas, artísticas, corporais) e mobiliza identidades étnicas, costumes e trocas interétnicas com comunidades e lideranças. O currículo do curso combina etnoconhecimentos com pensamento científico crítico, superando a fragmentação disciplinar por temáticas abertas e interdisciplinares. Essas práticas afloram a inter-relações sociedade-natureza-ciência-tecnologia e exercícios investigatórios coletivos que unem teoria e prática, promovendo autonomia e protagonismo indígena para uma educação inclusiva e emancipatória, ancorada em uma perspectiva decolonial.

As práticas pedagógicas valorizam a historicidade dos conhecimentos, com leitura crítica da realidade para construir identidades profissionais e projetos societários coletivos. Metodologias contextualizadas às escolas indígenas articulam ensino-pesquisa-extensão em perspectivas interculturais e decoloniais, ressignificando saberes acadêmicos nas aldeias. Laboratórios vivenciais fortalecem identidades étnicas, respondendo a problemas comunitários e conectando escola e universidade via componentes curriculares. A avaliação processual, participativa e crítica, envolve a comunidade educativa e especialistas externos, analisando o contexto histórico-político-cultural-econômico para consolidar um modelo educacional decolonial comprometido com as lutas indígenas.

Os conteúdos curriculares em Ciências, Natureza e Sociedade adotam abordagem histórica e interdisciplinar, explorando origens do universo, vida e conhecimento por mitos, cosmologias e ciência. Analisam evolução, impactos humanos, sistemas de medidas, forças universais, genética, organização social, tecnologias, problemas ambientais, ecologia, ciclo hidrológico em terras indígenas, relações de poder e autonomia societal.

A interdisciplinaridade não implica diluição da matemática, mas sua contextualização crítica, inserindo os conceitos em cenários de investigação que articulam fenômenos naturais e sociais. Esses cenários funcionam como ponto de partida para a formalização e aprofundamento conceitual, garantindo rigor e progressão epistemológica. Ao promover o diálogo entre saberes indígenas e científicos, a proposta curricular amplia as possibilidades de significação da matemática, preservando sua estrutura lógica e sistemática, ao mesmo tempo em que a insere em uma perspectiva decolonial voltada à responsabilidade social e à convivência sustentável.

A Licenciatura Intercultural Indígena atende demandas por formações mais frequentes, com inclusão e respeito à diversidade de povos e línguas mato-grossenses. Promove inserção profissional de egressos, especialmente jovens de magistérios interculturais, em comunidades étnicas e instituições públicas, privadas ou do terceiro setor, com ênfase em responsabilidades éticas e sociais. A ciência é compreendida como conhecimento histórico em diálogo com saberes indígenas, fortalecendo relações interculturais entre academia e sociedade em um marco decolonial, garantindo autonomia e respostas às necessidades dos povos originários. Nesse sentido, o curso é consolidado como espaço formativo que articula conhecimentos, práticas e valores, contribuindo para a valorização da diversidade e para a construção de projetos educativos comprometidos com a emancipação dos povos indígenas.

Assim, o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT evidencia uma proposta formativa que busca articular conhecimentos científicos e saberes indígenas,

configurando-se como um espaço de formação docente que reconhece a matemática como prática sociocultural situada e potencialmente emancipatória.

Observamos, portanto, que a organização curricular do curso da UNEMAT privilegia uma estrutura formativa organizada por eixos integradores, na qual os conhecimentos são mobilizados de forma transversal, sem a delimitação rígida de componentes curriculares com ementário definido. Essa configuração evidencia uma concepção de formação intercultural que busca favorecer a integração entre diferentes áreas do conhecimento e os saberes indígenas, aproximando o currículo das dinâmicas culturais e comunitárias dos povos atendidos pelo curso.

6 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA "TEKO ARANDU" – UFGD

Nesta seção, analisamos a Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, ofertada pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o objetivo de examinar a abordagem da formação na área de Matemática no PPC e suas relações com as dimensões sociais, culturais e pedagógicas da formação de professores indígenas. Antes de dar início à análise, apresenta-se uma breve caracterização do curso, com a finalidade de situar o leitor quanto à sua estrutura, conforme o PPC.

6.1 APRESENTAÇÃO DO CURSO

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu ("viver com sabedoria", na língua Guarani) integra a estrutura acadêmica da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desde 2006, sendo vinculado, a partir de 2012, à Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Unidade Acadêmica na qual o curso de Licenciatura Intercultural Indígena passou a ser lotado, e contribui para a institucionalização da Pedagogia da Alternância. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (2023), esta modalidade é voltada à formação de professores indígenas dos povos Guarani e Kaiowá, para atuação na Educação Escolar Indígena, amparado por colaboradores em diversas instâncias. De acordo com o PPC:

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu (Viver com Sabedoria), desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), foi construído e trazido a universidade, em 2005, pelas mãos dos professores e lideranças indígenas Guarani e Kaiowá, por meio de seus movimentos organizados, Aty Guassu e Movimento de Professores Indígenas

Guarani e Kaiowá. Estes movimentos levaram várias instituições a participarem, em regime de colaboração, da construção deste curso como a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Secretaria de Estado de Educação de MS (SED), as Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) em cuja jurisdição se encontram comunidades Guarani e Kaiowá (Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Sete Quedas e Tacuru) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Atualmente o curso conta com apoio pedagógico, logístico e político de todos os parceiros envolvidos (UFGD, 2023, p. 07).

Ainda conforme o documento em análise, a população indígena de Mato Grosso do Sul, cresceu aproximado de 50% em comparação ao penúltimo Censo Demográfico de 2012 pelo IBGE. Deste modo, é considerada a terceira maior população indígena do país, onde a etnia Guarani e Kaiowá somava cerca de 68 mil indivíduos. Conforme dados do Censo Escolar do INEP/MEC (2011), naquele ano foram matriculadas 12.712 crianças e adolescentes, distribuídos nos diversos níveis da Educação Básica, em escolas que atendem especificamente as áreas indígenas dessa etnia. Esse quantitativo corresponde a aproximadamente 30% da população total Guarani e Kaiowá do Estado e a cerca de 72% da população em idade escolar. O documento reforça que:

[...] a necessidade de criar um curso de formação superior específico para professores Guarani e Kaiowá se justifica, antes de tudo, pela demanda causada pelo aumento populacional, que leva a um aumento de crianças em idade escolar própria realidade escolar deste povo (UFGD, 2023, p. 10).

Diante desse cenário, o objetivo geral do curso é habilitar professores indígenas, em nível superior de licenciatura, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como na gestão escolar, priorizando as escolas localizadas em suas próprias comunidades. A proposta formativa fundamenta-se nos princípios da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e que atenda conforme o PPC (2023, p.75-76) “todo o território Guarani e Kaiowá, abrangendo cerca de 18 municípios e mais de 30 comunidades indígenas, da região sul do Estado”.

O curso confere o grau de Licenciado em Educação Intercultural Indígena, com habilitação em uma das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. A escolha da habilitação ocorre após a conclusão do Bloco I – Núcleo Comum, sendo a diplomação realizada conforme a área específica cursada

pelo estudante. É importante ressaltar que de acordo com o PPC, espera-se que seja um dos perfis profissionais do egresso seja que:

[...] além da habilitação por área específica, pela qual fez opção (*Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza*) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um perfil polivalente (*Educação Intercultural*), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso (UFGD, 2023, p. 26).

A organização didático-pedagógica do curso estrutura-se na modalidade presencial, por meio da Pedagogia da Alternância, compreendida como a articulação entre dois tempos formativos complementares: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). O Tempo Universidade corresponde às etapas presenciais realizadas na UFGD, em regime intensivo, com aulas em período integral, contabilizando 10 horas diárias, organizadas em etapas concentradas ao longo do semestre. Já o Tempo Comunidade refere-se ao período em que os estudantes desenvolvem, em suas aldeias e comunidades, atividades orientadas de ensino, pesquisa e extensão, com acompanhamento sistemático dos docentes do curso, incluindo visitas de estudo.

No PPC, o curso encontra-se organizado em dois blocos formativos. O Bloco I – Núcleo Comum, com duração de um ano e meio, possui currículo único para todos os estudantes e tem como finalidade estabelecer os fundamentos da formação docente indígena, com ênfase nos princípios da educação intercultural, na valorização dos saberes ancestrais, nas línguas indígenas, nas políticas públicas e na organização da educação escolar indígena.

O Bloco II – Núcleo Específico, com duração de três anos, organiza-se a partir das quatro áreas de habilitação do curso. No caso da habilitação em Matemática, o PPC define como objetivo geral a formação de professores indígenas com competências epistemológicas, pedagógicas, culturais e antropológicas para compreender o papel do conhecimento matemático na leitura, interpretação e transformação da realidade, considerando valores formativos, utilitários, socioculturais, éticos e estéticos, e sua articulação com os saberes ancestrais dos povos Guarani e Kaiowá.

O curso possui regime de matrícula semestral, por componente curricular, permitindo certa flexibilidade na construção do itinerário formativo dos estudantes, a semestralização apresentada no PPC “é considerada como ideal e objetiva apresentar um itinerário formativo de referência” (UFGD, 2023, p. 27). Deste modo, a integralização curricular ocorre ao longo de nove semestres, correspondentes a quatro anos e meio, podendo ser estendida até o tempo máximo de dezesseis semestres, conforme as normas institucionais da UFGD.

A carga horária do curso, conforme explicitado no PPC 2024, é de 4.182 horas-relógio em cada habilitação, distribuídas da seguinte forma: 1.242 horas no Bloco I – Núcleo Comum, e 2.940 horas no Bloco II – Núcleo Específico, referente a mais três anos de curso, num total de quatro anos e meio. Considerando as quatro áreas de habilitação ofertadas, o curso totaliza 13.002 horas-relógio, justificadas pela organização multidisciplinar, pela Pedagogia da Alternância e pela contabilização das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade como parte da carga horária regular do curso. De acordo com o PPC é previsto que durante o curso ocorra por semestre “duas etapas do Tempo Universidade e duas do Tempo Comunidade” (UFGD, 2023, p. 27).

O perfil do egresso, conforme delineado no PPC 2024, refere-se ao professor indígena comprometido com sua comunidade, preparado para enfrentar os desafios históricos e contemporâneos vivenciados pelos povos Guarani e Kaiowá, especialmente no que se refere às questões de território, sustentabilidade, educação e afirmação identitária. Espera-se que o egresso atue como agente de transformação na escola indígena, exercendo de forma integrada à docência, a gestão escolar e a pesquisa, além de participar ativamente de projetos comunitários e movimentos sociais.

Destaca-se que o PPC 2024 atualiza o alinhamento normativo do curso, incorporando de forma explícita a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, reafirmando a centralidade dos tempos formativos diferenciados, do respeito às territorialidades indígenas e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu consolida-se, na versão atual de seu Projeto Pedagógico, como uma proposta formativa específica e diferenciada, construída em diálogo permanente com os povos indígenas, orientada pelo protagonismo indígena e comprometida com a formação de professores para a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e comunitária.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS

Com base no *corpus* definido para esta etapa da pesquisa e em conformidade com os pressupostos metodológicos apresentados na Seção 4, iniciamos o processo de Análise Textual Discursiva (ATD), novamente com o suporte do software Microsoft Excel, utilizado como ferramenta de organização, sistematização e acompanhamento dos movimentos analíticos. Para operacionalizar a análise, foi elaborada uma planilha específica, estruturada em colunas que

permitiram acompanhar, de forma sistemática, cada etapa do processo analítico, assegurando transparência, rastreabilidade e coerência metodológica.

O primeiro movimento analítico correspondeu à unitarização, etapa central da ATD, caracterizada pela decomposição intencional, criteriosa e reflexiva do texto em Unidades de Significado (US). Neste estudo, esse procedimento consistiu na seleção de excertos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu localizado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que evidenciavam concepções de currículo, fundamentos epistemológicos indígenas, princípios formativos e as formas de articulação entre os saberes originários e a Matemática no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena. A unitarização favoreceu uma aproximação interpretativa aprofundada do *corpus*, possibilitando a identificação de fragmentos dotados de autonomia semântica e considerados relevantes para os objetivos da investigação.

As Unidades de Significado identificadas foram organizadas e codificadas por meio de um sistema alfanumérico, totalizando 67 US. Com o intuito de garantir a rastreabilidade e a transparência do percurso analítico, adotou-se a nomenclatura PPC2023.X, em que “2023” indica o ano de publicação do documento analisado e “X” corresponde à numeração sequencial atribuída a cada Unidade de Significado. Esse procedimento possibilitou acompanhar cada unidade ao longo das diferentes etapas da análise, mantendo sua vinculação ao corpus original. Paralelamente ao processo de unitarização, procedemos à identificação de palavras-chave associadas a cada US, com a finalidade de explicitar os núcleos semânticos presentes nos excertos selecionados. A partir dessas palavras-chave, foram construídos títulos analíticos para cada US, elaborados de modo a sintetizar, com clareza e consistência, o sentido central de cada fragmento textual. Esses títulos desempenharam papel fundamental no processo analítico, uma vez que funcionaram como elementos mediadores entre a fragmentação inicial do texto e a construção de relações de sentido mais amplas.

Na sequência do processo analítico, avançamos para a etapa de categorização inicial, entendida como o primeiro ciclo da ATD, voltado à constituição das Categorias Iniciais (CI). Nesse momento, as US passaram a ser reunidas a partir de suas aproximações semânticas e temáticas, mediante um exercício analítico-reflexivo que buscou reconhecer convergências de sentido no conjunto do corpus. Esse movimento envolveu leituras transversais e comparativas dos títulos e palavras-chave das US, permitindo identificar regularidades, recorrências conceituais e afinidades temáticas, sem a imposição de categorias previamente definidas.

Como resultado desse processo, foram constituídas nove Categorias Iniciais, designadas pelas letras A a I e título resultante das aproximações, que abarcaram a totalidade das 67

Unidades de Significado, cada uma alocada em uma única categoria, sem sobreposições. As Categorias Iniciais elencadas foram as seguintes:

- A. Pedagogia da Alternância como princípio formativo e organizativo, composta por 11 US;
- B. Formação de professores indígenas e Educação Escolar Indígena, reunindo 7 US;
- C. Currículo intercultural, diferenciado e flexível, com 7 US;
- D. Interculturalidade crítica, decolonialidade e epistemologias indígenas, constituída por 6 US;
- E. Saberes indígenas, cultura, território e identidade, composta por 7 US;
- F. Educação Matemática intercultural e etnomatemática, reunindo 9 US;
- G. Metodologias formativas, práticas pedagógicas e relação teoria–prática, composta por 4 US;
- H. Avaliação, extensão universitária e compromisso comunitário, com 7 US;
- I. Componentes curriculares e disciplinas da área de Matemática, composta por 9 US.

Essas Categorias Iniciais expressam núcleos de sentido recorrentes no PPC analisado e representam um primeiro nível de abstração interpretativa, ainda próximo do material empírico, permitindo organizar e sistematizar o corpus de modo coerente com os objetivos da investigação.

Convém destacar que a Análise Textual Discursiva se organiza em movimentos analíticos progressivos, os quais possibilitam um aprofundamento contínuo e recursivo das interpretações produzidas ao longo da análise. Nesse sentido, as Categorias Iniciais não constituem resultados conclusivos, mas sim construções provisórias e abertas, que funcionam como base para os ciclos analíticos subsequentes da ATD.

A sistematização das Categorias Iniciais, bem como a distribuição das 67 Unidades de Significado em cada uma delas, está apresentada no Quadro 03, o qual permite ao leitor acompanhar de forma clara o percurso analítico realizado e as decisões interpretativas assumidas nesta etapa da pesquisa.

Quadro 3 - Processo de Unidades de Significado e Categorias Iniciais: análise UFGD

Código Alfanumérico das US e Quantitativo de US	CI
PPC2023.1, PPC2023.3, PPC2023.10, PPC2023.14, PPC2023.15, PPC2023.18,	

PPC2023.20, PPC2023.22, PPC2023.30, PPC2023.31, PPC2023.55 (11 US)	A - Pedagogia da Alternância como princípio formativo e organizativo
PPC2023.2, PPC2023.4, PPC2023.6, PPC2023.7, PPC2023.8, PPC2023.9, PPC2023.11 (07 US)	B - Formação de professores indígenas e Educação Escolar Indígena
PPC2023.5, PPC2023.12, PPC2023.13, PPC2023.16, PPC2023.17, PPC2023.32, PPC2023.33 (07 US)	C - Currículo intercultural, diferenciado e flexível
PPC2023.26, PPC2023.27, PPC2023.28, PPC2023.29, PPC2023.46, PPC2023.49 (06 US)	D - Interculturalidade crítica, decolonialidade e epistemologias indígenas
PPC2023.19, PPC2023.23, PPC2023.24, PPC2023.25, PPC2023.47, PPC2023.48, PPC2023.50 (07 US)	E - Saberes indígenas, cultura, território e identidade
PPC2023.34, PPC2023.35, PPC2023.36, PPC2023.37, PPC2023.38, PPC2023.39, PPC2023.40, PPC2023.41, PPC2023.42 (09 US)	F - Educação Matemática intercultural e etnomatemática
PPC2023.21, PPC2023.51, PPC2023.52, PPC2023.53 (04 US)	G - Metodologias formativas, práticas pedagógicas e relação teoria–prática
PPC2023.43, PPC2023.44, PPC2023.45, PPC2023.54, PPC2023.56, PPC2023.57, PPC2023.58	H - Avaliação, extensão universitária e compromisso comunitário

(07 US)	
PPC2023.59, PPC2023.60, PPC2023.61, PPC2023.62, PPC2023.63, PPC2023.64, PPC2023.65, PPC2023.66, PPC2023.67 (09 US)	I - Componentes curriculares e disciplinas da área de Matemática

Fonte: Autoras, 2025.

O avanço do processo analítico para o segundo ciclo da Análise Textual Discursiva implicou a realização de um movimento interpretativo de maior abstração, orientado pela análise dos argumentos construídos para as Categorias Iniciais. Esse movimento teve como objetivo identificar campos de sentidos mais amplos, capazes de articular, de forma integrada, as aproximações semânticas e conceituais presentes no *corpus*, sem perder a ancoragem empírica nas US.

A constituição das Categorias Intermediárias (CIn) não se deu por simples agrupamento temático, mas por meio de um processo de aglutinação interpretativa, fundamentado na convergência dos núcleos de sentido expressos nos parágrafos-síntese das Categorias Iniciais. Cada junção foi orientada pela identificação de fundamentos epistemológicos e pedagógicos comuns, que atravessam diferentes dimensões do Projeto Pedagógico do Curso analisado.

Neste viés, o movimento de junção das Categorias Iniciais em Categorias Intermediárias permitiu superar a fragmentação inicial do *corpus*, evidenciando os eixos estruturantes que atravessam o Projeto Pedagógico do Curso analisado. As Categorias Intermediárias constituem, assim, um nível mais elevado de compreensão analítica, preparando o caminho para o terceiro ciclo da ATD, voltado à produção de compreensões mais integradas e teóricas sobre a formação intercultural indígena e a formação matemática nela inscrita.

O Quadro 04 apresenta a sistematização desse movimento analítico, explicitando a relação entre as Categorias Intermediárias, as Categorias Iniciais correspondentes e os quantitativos das Unidades de Significado associadas a cada uma delas. Essa organização possibilita ao leitor acompanhar, de maneira clara e transparente, o percurso interpretativo adotado, bem como compreender como os sentidos inicialmente identificados foram progressivamente articulados e reconfigurados ao longo do processo analítico.

**Quadro 4 - Processo de Aglutinação das Categorias Iniciais as Categorias Intermediárias:
análise UFGD**

CI e Quantitativo de US	CIn e Quantitativo de US
D - Interculturalidade crítica, decolonialidade e epistemologias indígenas (06 US)	I – Fundamentos Epistemológicos, Interculturais e Identitários da Formação Indígena [(06 US) + (07 US)] = 13 US
E - Saberes indígenas, cultura, território e identidade (07 US)	
A – Pedagogia da Alternância como princípio formativo e organizativo (11 US)	II – Organização Pedagógica e Metodológica da Formação Intercultural Indígena [(11 US) + (07 US) + (04 US) + (07 US)] = 29 US
C – Currículo intercultural, diferenciado e flexível (07 US)	
G – Metodologias formativas, práticas pedagógicas e relação teoria–prática (04 US)	
H – Avaliação, extensão universitária e compromisso comunitário (07 US)	
B – Formação de professores indígenas e Educação Escolar Indígena (07 US)	III – Formação Docente Indígena e Educação Escolar Indígena (07 US)
F – Educação Matemática intercultural e etnomatemática (09 US)	IV – Formação Matemática Intercultural e Epistemologias do Conhecimento Matemático

I – Componentes curriculares e disciplinas da área de Matemática (09 US)	$[(09 \text{ US}) + (09 \text{ US})] = 18 \text{ US}$
--	---

Fonte: Autoras, 2025.

De modo análogo ao movimento realizado nas etapas anteriores da ATD, a partir da análise das Categorias Intermediárias e de seus respectivos parágrafos-síntese, avançamos para a construção da Categoria Final (CF), correspondente ao terceiro ciclo analítico da ATD. Esse movimento implicou um novo processo de aglutinação interpretativa, orientado pela articulação dos sentidos mais abrangentes produzidos ao longo da análise do PPC, permitindo alcançar um nível mais elevado de síntese.

Com base nas quatro Categorias Intermediárias, procedemos à reorganização dos significados nelas condensados, culminando na formulação de uma Categoria Final capaz de integrar e sintetizar o conjunto de compreensões construídas no percurso analítico. A Categoria Final expressa, assim, o núcleo de sentido emergente do *corpus* analisado, sem suprimir a complexidade do material empírico, mas reorganizando-o em uma compreensão interpretativa mais ampla. Nesse contexto, a Categoria Final foi intitulada “*Formação Matemática Intercultural como Expressão de Epistemologias Plurais dos Povos Guarani e Kaiowá no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu da UFGD*”, por traduzir de forma densa e representativa os sentidos que atravessam o PPC analisado, com ênfase na formação Matemática e em suas bases interculturais e epistemológicas.

Considerando o percurso da ATD aplicado ao PPC da UFGD, as compreensões produzidas nas etapas de unitarização, categorização inicial e categorização intermediária foram sistematizadas na fase de metatexto, entendida como o momento de reconstrução interpretativa do fenômeno investigado. O metatexto é constituído como um texto analítico que não se limita à descrição das categorias construídas, mas que expressa as novas compreensões emergentes acerca da formação Matemática intercultural proposta no curso, resultantes do diálogo contínuo entre o pesquisador, o material empírico e o referencial teórico.

Toda a estrutura analítica desenvolvida fundamenta-se nas categorias construídas ao longo do processo, nas quais o material empírico, representado pelas Unidades de Significado extraídas do PPC, atua como elemento de sustentação e validação das interpretações produzidas. Nesse sentido, a Análise Textual Discursiva aplicada ao PPC da UFGD configura-se como um processo auto-organizado, marcado por movimentos recursivos e não lineares, nos

quais as interpretações são constantemente revisitadas, refinadas e aprofundadas. Esse movimento espiralado de análise confere consistência epistemológica e metodológica ao metatexto apresentado a seguir, que sintetiza, de forma integrada, os sentidos construídos acerca da formação matemática intercultural no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu.

6.2.1 O manifesto do metatexto: entre resultados e discussões

Formação Matemática Intercultural como Expressão de Epistemologias Plurais dos Povos Guarani e Kaiowá no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu da UFGD

Com base nos referenciais da Educação Matemática Crítica, da Etnomatemática e da Interculturalidade, a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), revela-se fundamental para compreender como se configura a formação Matemática de professores indígenas no contexto dos povos Guarani e Kaiowá. Essa análise possibilita problematizar as concepções de conhecimento matemático, currículo e formação docente assumidas no documento, considerando as especificidades socioculturais, linguísticas e territoriais que atravessam a Educação Escolar Indígena.

Ao direcionar o olhar para a área de Matemática no interior do PPC, este estudo busca compreender de que modo a formação Matemática intercultural se constitui como espaço de diálogo entre diferentes epistemologias, tensionando perspectivas hegemônicas e reconhecendo os saberes produzidos pelos povos indígenas como conhecimentos legítimos. Nesse sentido, a perspectiva decolonial que atravessa a análise não se orienta pela negação ou substituição de saberes, mas pela problematização das hierarquias epistemológicas historicamente naturalizadas.

A construção do metatexto, neste contexto, é fundamentada nos pressupostos da Análise Textual Discursiva, compreendida como um processo interpretativo, recursivo e auto-organizado, no qual os dados empíricos, os referenciais teóricos e a interpretação do pesquisador se articulam na produção de novas compreensões sobre o fenômeno investigado. O metatexto emerge, assim, como resultado de movimentos analíticos sucessivos, unitarização, categorização inicial, categorização intermediária e construção da categoria final, que

permitiram reconstruir, de forma progressiva, os sentidos atribuídos à formação matemática intercultural no PPC analisado.

Dessa forma, a análise que se segue não se limita à descrição das categorias construídas, mas busca explicitar as compreensões interpretativas produzidas ao longo do percurso analítico, evidenciando como a formação Matemática proposta no curso Teko-Arandu se organiza, se fundamenta e se expressa enquanto espaço de afirmação de epistemologias plurais dos povos Guarani e Kaiowá. A seguir, apresentamos o metatexto analítico, no qual são articulados os sentidos emergentes das categorias construídas, em diálogo com o referencial teórico e com os objetivos desta pesquisa.

I - Fundamentos Epistemológicos, Interculturais e Identitários da Formação Indígena

A Categoria Intermediária I é composta pela articulação entre as Categorias Iniciais D (06 US) e E (07 US), totalizando 13 Unidades de Significado. Essa categoria constitui um dos eixos estruturantes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ao explicitar os fundamentos epistemológicos, interculturais e identitários que sustentam a formação dos professores Guarani e Kaiowá. Esta categoria abrange um conjunto de sentidos que orienta não apenas a organização curricular, mas a própria concepção de conhecimento assumida pelo curso.

A Categoria Inicial D, intitulada *Interculturalidade crítica, decolonialidade e epistemologias indígenas*, materializa no PPC a intenção explícita de tensionar a hegemonia do conhecimento ocidental moderno. O documento compreende que um dos princípios epistemológicos tange a:

[...] interculturalidade crítica, que, enquanto projeto étnico-político de democracia radical, visa através da compreensão do outro, diminuir as assimetrias e buscar outras formas de modernidade ao articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva, sem hierarquia de saberes (PPC2023.46).

Deste modo, o documento é orientado pela compreensão do outro e pela diminuição das assimetrias historicamente produzidas na relação entre indígenas e não indígenas. Tal compreensão desloca a interculturalidade de uma perspectiva meramente relacional para um posicionamento epistemológico que questiona as hierarquias de saber consolidadas. Esse deslocamento é particularmente relevante no contexto universitário brasileiro, onde a

colonialidade do saber ainda se manifesta na predominância de currículos eurocêntricos, mesmo em cursos interculturalizados. Sob essa ótica, a prática intercultural alinha-se ao projeto da decolonialidade que, conforme assinalam Giraldo e Fernandes (2019, p. 470), não implica meramente apagar a colonialidade, mas “[...] nos desafia a desnaturalizar as epistemologias hegemônicas, a desaprender a pensar unicamente a partir de suas referências, e a retirar as sabedorias outras do apagamento, deslocá-las do lugar do atraso”.

Nesse movimento, ainda nos princípios epistemológicos, o PPC explicita a crítica ao “colonialismo epistemológico” (PPC2023.49), ao reconhecer que apenas determinados conhecimentos, produzidos por elites científicas e filosóficas, foram historicamente legitimados como verdadeiros. Em contraposição, o curso propõe a incorporação de conhecimentos subalternizados por meio de uma “resistência semiótica”, presente naquilo que o documento denomina de “episteme de fronteira, (...) atrelados a um processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes eixos: *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe’ẽ* (língua)” (PPC2023.49), e que constituem os pilares fundamentais da articulação entre conteúdos e metodologia do curso, demonstrando que a decolonialidade do saber não se configura como abstração teórica, mas como prática formativa situada, ancorada nas territorialidades, nas línguas e nas cosmovisões dos povos indígenas, em consonância com o entendimento de que o conhecimento é produzido em contextos históricos e culturais específicos. Essa ancoragem territorial e linguística, no entanto, exige que o curso enfrente desafios concretos, como a tensão entre o modelo universitário tradicional e as demandas por autonomia indígena na definição de currículo e metodologias.

Neste viés, a perspectiva adotada converge para a Etnomatemática que, segundo Borba (2019, p. 40), é expressa por uma “(etno) linguagem também ligada à cultura do grupo a seus *ethnos*”. Ao reconhecer a Matemática como um saber situado e vinculado a interesses de grupos específicos, o texto rompe com a ideia de homogeneidade e legitima os saberes indígenas. Essa convergência não é apenas teórica: o PPC explicita, em diversas unidades de significado, a intenção de integrar práticas matemáticas Guarani e Kaiowá ao ensino, o que reforça a ideia de uma docência intercultural que valoriza o conhecimento situado. Essa fundamentação teórica sustenta a necessidade de uma docência capaz de “atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá” (PPC2023.26), integrando o currículo à realidade sociocultural local.

Complementando essa análise epistemológica, a Categoria Inicial E, denominada *Saberes indígenas, cultura, território e identidade*, aprofunda esse horizonte epistemológico ao evidenciar que o PPC compreende a formação como um processo intrinsecamente vinculado às

dimensões identitárias dos povos Guarani e Kaiowá. Nesse sentido, o PPC ressalta a centralidade dessas dimensões ao incorporar, no documento, componentes voltados à valorização da língua materna, à relação com o território e à formação vinculada às práticas culturais dos povos Guarani e Kaiowá, indicando que a formação docente se estrutura a partir dessas referências socioculturais, não dissociando da afirmação identitária e territorial específica dos povos. O documento, então, reforça que o curso deve constituir-se “a partir das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão e língua de cada comunidade” (PPC2023.47), integrando os conhecimentos indígenas às práticas vividas, e não os impondo como elementos externos às experiências coletivas.

As Unidades de Significado dessa categoria indicam que a cultura é assumida como ponto de partida do processo educativo, sendo compreendida também como referencial didático-metodológico, fundamentado na experiência de vida e no exemplo, de acordo com a US:

A cultura é um ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural, estimulando o entendimento e o respeito entre os seres humanos de diferentes sociedades, num contexto de pluralidade cultural. A cultura é entendida, também, como referencial didático-metodológico, cujos parâmetros pedagógicos ancestrais, e ainda atuais, são a experiência de vida, o exemplo (PPC2023.50).

O PPC assegura, ainda, a participação efetiva de caciques, rezadores e mestres ancestrais Guarani e Kaiowá no processo formativo, reconhecendo-os como sujeitos fundamentais na orientação das questões próprias da cultura ancestral (PPC2023.47). Essa perspectiva reforça a centralidade dos saberes ancestrais na constituição da formação docente indígena.

O documento destaca igualmente o compromisso com o bilinguismo, ao afirmar que a proposta do curso se fundamenta em uma opção política de valorização da língua materna, “colocando no mesmo patamar de prestígio da língua nacional” (PPC2023.48). A língua, assim como o território e a cultura, assume papel estruturante no processo educativo, contribuindo para o fortalecimento da identidade étnica e para a produção de conhecimentos contextualizados e socialmente significativos.

Nesta categoria, é importante ressaltar que o documento, no que tange aos objetivos do curso, discorre sobre a relevância do papel intercultural na formação de professores indígenas. O curso, além de estar de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a formação inicial de professores indígenas, priorizando o diálogo entre saberes ancestrais e universais, direciona-se aos povos Guarani e

Kaiowá com abertura às sociedades indígenas em geral. Essa normativa legal serve como base para que o PPC transcenda uma mera conformidade regulatória, promovendo uma educação que resista à assimilação cultural e fortaleça identidades indígenas. Especificamente, o PPC proporciona o “o ensino por meio de um diálogo intercultural e bilíngue a partir de estudos e vivências dos conhecimentos ancestrais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade” e ainda frisa a necessidade do “fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena” (PPC, 2023, p. 19). Essa ênfase no diálogo intercultural não é apenas retórica: ela reflete uma prática decolonial que integra saberes subalternizados, como os conceitos de *teko*, *tekoha* e *ñe’ẽ*, à estrutura curricular, alinhando aos princípios epistemológicos discutidos na Categoria Inicial D e contribuindo para uma formação docente que empodere as comunidades Guarani e Kaiowá em contextos de disputa territorial, cultural e linguística.

II - Organização Pedagógica e Metodológica da Formação Intercultural Indígena

A Categoria Intermediária II é composta pela articulação entre quatro Categorias Iniciais, sendo elas A (11 US), C (07 US), G (04 US) e H (07 US), totalizando 29 Unidades de Significado. Esta categoria concentra as compreensões relacionadas à materialização pedagógica dos princípios formativos do curso, evidenciando como a Pedagogia da Alternância, o currículo intercultural e flexível, as metodologias formativas, a avaliação e a extensão universitária se articulam de forma indissociável para constituir a organização do ensino na Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu.

A relevância desta categoria reside em sua função de ponte entre os fundamentos epistemológicos (CIn I) e a materialização concreta das práticas educativas. Enquanto a CIn I estabelece porque a formação deve ser intercultural, decolonial e identitária, a CIn II responde como estes princípios se organizam, se estruturam e se operacionalizam nas práticas pedagógicas cotidianas. Trata-se, portanto, de uma categoria que revela a coerência entre intencionalidade teórica e prática educativa, demonstrando que o PPC não é meramente um documento normativo, mas um projeto que busca transformar a forma como se concebe e se realiza a educação superior indígena.

A Categoria Inicial A, denominada *Pedagogia da Alternância como princípio formativo e organizativo*, constitui o eixo estruturante sobre o qual se organiza toda a proposta formativa. O PPC explicita que na Pedagogia da Alternância "destacam-se aspectos que orientam a organização e oferta de ensino na universidade que procura dar conta de itinerários formativos

que contemplam saberes e fazeres a partir das localidades, seus espaços e configuração local em articulação com a universidade" (PPC2023.1).

Esta formulação dialoga com o conceito de Etnomatemática de D'Ambrosio (2019, p. 9), que define a Etnomatemática como "matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos". A Pedagogia da Alternância, ao contemplar "saberes e fazeres a partir das localidades", reconhece que o conhecimento matemático (e o conhecimento de forma geral) é situado culturalmente, não universal e homogêneo. Não se trata de meramente "aplicar" a Etnomatemática como conteúdo, mas de estruturar toda a organização pedagógica a partir da compreensão de que diferentes grupos desenvolvem formas próprias de lidar com a Matemática, intimamente ligadas às suas necessidades e modos de vida.

A "materialidade forjada pelo respeito às identidades e saberes próprios dos sujeitos em suas territorialidades" (PPC2023.3) revela que a Pedagogia da Alternância no contexto indígena não é uma transposição de modelos externos, mas uma reinterpretação que coloca a territorialidade e à identidade como centrais. Isto significa que os "tempos, espaços e saberes da universidade, comunidade" (PPC2023.3) não são simplesmente justapostos, mas articulados de forma que cada espaço-tempo enriquece e transforma o outro. D'Ambrosio (2019, p. 17-18) enfatiza que o Programa Etnomatemática busca "procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações". A Pedagogia da Alternância operacionaliza exatamente isto: cria espaços e tempos em que o saber/fazer matemático dos Guarani e Kaiowá é reconhecido, valorizado e integrado ao processo formativo e "com fins de atender suas necessidades de formação de professores específicas, intercultural e bilíngue" (PPC2023.3).

Nesse horizonte formativo, em que a Pedagogia da Alternância se materializa como estratégia de articulação entre territorialidade, identidade e produção de conhecimentos, o PPC aprofunda a compreensão de que os processos educativos indígenas não se limitam à organização dos tempos e espaços formativos, mas se enraízam nos modos próprios de aprender e de produzir saberes dos povos Guarani e Kaiowá. Assim, a valorização das territorialidades e dos saberes locais se desdobra no reconhecimento explícito de que a formação docente indígena deve partir dos processos culturais, sociais e epistemológicos que estruturam a vida comunitária. É nesse sentido que o documento avança para explicitar a centralidade do *Ñande Reko* e dos contextos socioeconômicos e culturais próprios como fundamentos do processo

formativo, deslocando a formação de uma lógica generalizante para uma perspectiva situada, intercultural e epistemologicamente comprometida com a identidade dos povos indígenas.

A US PPC2023.20 explicita que o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu assume como princípio formativo a valorização do *Ñande Reko*, entendido como “tradições, crenças, modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá”, reconhecidos como “processos próprios de aprendizagem”, conforme as demandas das comunidades, lideranças e professores indígenas, “com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica”. Ao assumir esses modos próprios de aprender como constitutivos do processo educativo, o documento desloca a aprendizagem de uma perspectiva universalizante e escolarizada para uma compreensão epistemologicamente situada, na qual o conhecimento emerge das práticas culturais, das relações comunitárias e das experiências coletivas. Essa orientação dialoga com a interculturalidade crítica ao reconhecer que os processos educativos indígenas não podem ser reduzidos a adaptações do modelo escolar hegemônico, mas devem partir das racionalidades próprias dos povos indígenas, afirmando a identidade étnica como fundamento e finalidade da formação.

Essa compreensão articula-se à perspectiva decolonial ao problematizar a hierarquização histórica dos saberes e ao afirmar a legitimidade dos conhecimentos produzidos no interior das comunidades indígenas. Nesse sentido, ao reconhecer o *Ñande Reko* como base dos processos próprios de aprendizagem, o PPC evidencia que a formação docente indígena se estrutura a partir de epistemologias plurais, nas quais os saberes ancestrais não ocupam posição periférica, mas constituem referenciais centrais para a organização curricular e pedagógica do curso.

Adentrando a outra US (PPC2023.22), que por sua vez, complementa esse horizonte, discorre que o curso busca “propiciar a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas da pedagogia escolar e do seu próprio contexto socioeconômico e cultural, superando a generalidade que caracteriza o conhecimento sobre as sociedades indígenas”. Essa proposição evidencia uma crítica direta às abordagens genéricas e homogeneizantes que historicamente marcaram a formação de professores e os currículos voltados às populações indígenas. Ao defender a articulação entre os conhecimentos da pedagogia escolar e os contextos socioeconômicos e culturais específicos dos Guarani e Kaiowá, o PPC reafirma que o conhecimento pedagógico não é neutro nem universal, mas socialmente produzido e condicionado pelas realidades nas quais se insere.

Sob essa perspectiva, a formação docente indígena é concebida como um processo que exige o reconhecimento das especificidades históricas, culturais e territoriais das comunidades,

superando visões estereotipadas e abstratas sobre os povos indígenas. Essa orientação aproxima-se dos pressupostos da Etnomatemática e da Educação Matemática Crítica, ao compreender que os conhecimentos escolares, inclusive os matemáticos, devem dialogar com os contextos de vida dos estudantes e com os saberes produzidos em suas práticas sociais.

Avançando, adentramos na Categoria Inicial C, denominada *Currículo Intercultural, Diferenciado e Flexível*. Em forma organizacional, o curso é particionado em dois Blocos: Bloco I, (Núcleo Comum), permanência de um ano e meio, currículo único para todos os acadêmicos e o Bloco II (Núcleo Específico), de permanência de três anos e organizado em quatro grandes áreas de formação especializada, oferecendo aos estudantes a possibilidade de optar por Educação Intercultural em Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. Esta estrutura em dois blocos não é meramente administrativa, expressa uma compreensão de como articular formação integrada juntamente a uma área de especialização.

O Bloco Comum constrói "a base para a formação de professores indígenas Guarani/Kaiowá fundamentada nos aspectos centrais de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural" (PPC2023.32). Aqui reside uma tensão produtiva: o Bloco Comum não é "nivelamento" ou "formação geral" no sentido tradicional, mas um espaço onde se constroem os fundamentos interculturais que orientarão toda a especialização posterior. Este Bloco Comum possui um objetivo específico particularmente significativo: "conceber uma opção de interculturalidade como uma atitude ético-política que busque, via compreensão do outro, diminuir as assimetrias existentes na relação entre indígenas e não indígenas" (PPC2023.33).

Esta formulação dialoga com a compreensão de Fleuri (2014, p. 90-91) sobre interculturalidade. Fleuri argumenta que o ensino deve ser carregado de "interculturalismo, transculturalismo", cuja "riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente". O PPC da UFGD, ao conceber uma opção de interculturalidade como atitude ético-política, não reduz a interculturalidade a um conteúdo ou metodologia, mas a reconstrói como postura existencial e política. Isto significa que a interculturalidade não é algo a ser "ensinado", mas algo a ser vivenciado e construído coletivamente no processo formativo.

A flexibilidade formativa assumida pelo curso manifesta-se de maneira explícita no próprio PPC, ao afirmar que se trata de uma:

[...] abordagem curricular flexível que visa atender ao conjunto de necessidades específicas da formação destes professores indígenas, o que coaduna com os pressupostos legais relacionados à formação de profissionais indígenas em educação escolar, bem como o atendimento às problemáticas locais de suas comunidades. Para tanto, a proposta pedagógica do curso, assume princípios e valores da Pedagogia da Alternância e é continuamente enriquecida pelas pesquisas realizadas, pela extensão e ensino, buscando favorecer o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e não indígenas (PPC2023.05).

O trecho retirado do PPC evidencia que a flexibilidade curricular não se restringe a um enunciado normativo, mas constitui princípio estruturante da proposta pedagógica. Ao referir-se às “necessidades específicas” da formação docente indígena e às “problemáticas locais” das comunidades, o documento assume que o currículo deve ser sensível às territorialidades e às realidades socioculturais dos povos Guarani e Kaiowá. Trata-se de uma concepção que rompe com modelos homogêneos e prescritivos, orientando-se por uma lógica contextualizada, relacional e intercultural.

Essa flexibilidade ganha materialidade concreta na organização do curso segundo a Pedagogia da Alternância, conforme explicitado em PPC2023.13:

O Curso é integral e presencial organizado de acordo com a modalidade da Pedagogia da Alternância. Está organizado em tempos e espaços diferentes e complementares: parte do curso é desenvolvida presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade – TU) e parte presencialmente nas comunidades indígenas (Tempo Comunidade – TC). A interatividade entre ambos os tempos se dá por meio da noção de intervenção sócio educacional, isto é, os saberes/realidades indígenas interferem no planejamento e desenvolvimento das aulas na Universidade e os acadêmicos de maneira praxiológica, a partir das atividades desenvolvidas na Universidade e com o acompanhamento dos docentes do curso, em forma de pesquisa-ação, intervém na realidade social e educacional em seu local de morada (PPC2023.13).

Ao estruturar o curso em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), o PPC explicita que a flexibilidade curricular se realiza na articulação dinâmica entre diferentes espaços-tempos formativos. Não se trata de uma simples alternância logística, mas de um dispositivo pedagógico no qual “os saberes/realidades indígenas interferem no planejamento e desenvolvimento das aulas na Universidade”. Esse trecho revela que o currículo é permeável às experiências e às demandas das comunidades, configurando-se como construção processual e dialógica. A noção de “intervenção sócio-educacional” e de “pesquisa-ação” indica que o conhecimento produzido no âmbito universitário retorna às comunidades em forma de prática transformadora, e que as experiências comunitárias retroalimentam o planejamento acadêmico.

Neste viés, a flexibilidade curricular assume um caráter epistemológico e metodológico, ela permite que o diálogo intercultural mencionado em PPC2023.05 se concretize na prática formativa. A alternância, nesse contexto, não apenas organiza o curso, mas reconfigura a própria dinâmica de produção do conhecimento, ao integrar ensino, pesquisa e extensão em um movimento contínuo entre universidade e comunidade. A materialização desse currículo flexível evidencia que a formação matemática e pedagógica no Teko-Arandu não se constrói a partir de uma matriz universalizante, mas no entrelaçamento de saberes acadêmicos e conhecimentos situados, em coerência com os fundamentos interculturais e identitários que sustentam o PPC.

Percorrendo na análise, dentro da Categoria Intermediária II, avançamos na Categoria Inicial G, intitulada *Metodologias Formativas, Práticas Pedagógicas e Relação Teoria–Prática*. Nessa categoria, as Unidades de Significado evidenciam que o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena Teko-Arandu concebe a formação como processo dinâmico, situado e coletivamente construído, no qual teoria e prática se constituem em permanente articulação.

O documento explicita que:

[...] a perspectiva globalizadora que orienta esta proposta, deve estar presente nas práticas significativas, constituindo um currículo sob a forma potencial: que através de sua diferença e especificidade vá sendo construído coletivamente na relação teoria-prática, na intenção de todos os participantes do processo e na incorporação da experiência profissional e de vida dos estudantes, professores e comunidade indígena, no decorrer de todo curso, cujas alterações são aprovadas pelas instâncias competentes” (PPC2023.51).

A noção de currículo sob a forma potencial revela que o curso não opera a partir de um modelo curricular fixo ou prescritivo, mas de uma estrutura aberta à construção coletiva e às especificidades contextuais. Tal concepção se aproxima da perspectiva de D’Ambrosio (2019), ao compreender o conhecimento e, particularmente, a Etnomatemática como um programa aberto, em constante construção, sensível às realidades culturais e históricas. A “perspectiva globalizadora”, nesse sentido, não indica homogeneização, mas integração de múltiplas dimensões da realidade, reconhecendo, como afirma Fleuri (2014), que estas “não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente” (p. 90-91).

A valorização da experiência profissional e de vida dos estudantes/professores/mestres ancestrais desloca o eixo da formação para além do saber acadêmico institucionalizado, reconhecendo que o conhecimento é produzido também nas práticas comunitárias, nas

trajetórias de vida e nos contextos socioculturais dos povos Guarani e Kaiowá. O currículo potencial, portanto, integra esses horizontes à formação docente, reforçando a dimensão coletiva e situada da aprendizagem. Essa orientação metodológica é reforçada quando o PPC afirma que:

[...] as atividades curriculares teórico-práticas têm como princípios metodológicos a interculturalidade e a transversalidade dos eixos propostos, os conhecimentos e competências antropológicas e pedagógicas, que possibilitam novas atitudes epistemológicas frente aos conteúdos trabalhados, permeando cada área de habilitação, temática, ou componente curricular, no Bloco Comum e no Bloco Específico” (PPC2023.52).

A referência a novas atitudes epistemológicas indica que a formação não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca transformar as formas de compreender e produzir conhecimento. A interculturalidade e a transversalidade não são conteúdos adicionais, mas princípios estruturantes que atravessam todo o currículo. Nesse aspecto, a proposta dialoga com a crítica de Skovsmose (2001) à ideologia da certeza, que obscurece dimensões sociais, políticas e éticas do conhecimento matemático, propondo, em contrapartida, uma postura crítica diante das supostas neutralidades do saber.

No que tange a articulação entre teoria e prática, o documento encontra expressão concreta na metodologia da Pedagogia da Alternância, ao afirmar que:

[...] a relação teoria-prática, no âmbito da metodologia do curso, perpassa pelas ferramentas pedagógicas da Pedagogia da Alternância, que possibilita o ensino, a pesquisa e a extensão articuladas com o ambiente acadêmico e das comunidades onde moram os estudantes. Baseia-se na concepção de que a competência profissional se adquire ‘em situação’, ou seja, as aulas teóricas complementam o saber fazer, a reflexão sobre o próprio trabalho e o agir em condições únicas, e quase sempre agir no coletivo, cooperando entre si” (PPC2023.53).

É importante ressaltar que a expressão “em situação” evidencia que o conhecimento profissional não é concebido como aplicação posterior de teorias abstratas, mas como construção integrada às práticas reais vivenciadas nas comunidades. Aprender implica agir, refletir e cooperar coletivamente, reforçando o caráter social da formação.

Esse movimento metodológico é ainda articulado no processo de preparação dos Guarani e Kaiowá para a vida comunitária, os quais estruturam “as habilidades necessárias para enfrentar criticamente, junto com seu povo, a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante, tendo em vista sua autonomia sócio-econômica-cultural” (PPC2023.21). A

formação proposta não visa à adaptação passiva, mas ao enfrentamento crítico das condições históricas de desigualdade, orientada pela construção de autonomia. Essa perspectiva acerca da competência democrática discutida por Skovsmose (2001), entendida como a capacidade de avaliar criticamente modelos e decisões que afetam a vida coletiva. No contexto da formação indígena, tal competência implica preparar professores capazes de articular saberes matemáticos e pedagógicos de modo crítico, fortalecendo os projetos comunitários dos povos Guarani e Kaiowá.

Assim, estas US que compõem a Categoria Inicial G evidenciam que as metodologias formativas do curso não se restringem a estratégias didáticas, mas constituem uma concepção de formação integrada, situada e coletiva, na qual teoria e prática se entrelaçam como dimensões essenciais do processo educativo.

A compreensão de que a formação docente se constrói na articulação entre teoria e prática, em situações concretas e coletivamente vivenciadas, conduz a análise a um outro eixo estruturante do PPC: a extensão universitária. Na Categoria Inicial G, acentuamos a centralidade das metodologias formativas e da relação teoria–prática na organização do curso, neste encaminhamento, a Categoria Inicial H, denominada *Avaliação, Extensão Universitária e Compromisso Comunitário*, amplia essa discussão ao explicitar como a extensão se constitui não como complemento, mas como dimensão constitutiva do processo formativo. Neste enlace, vejamos como o documento define a extensão:

[...] no curso a extensão se integra ao processo formativo, à matriz curricular, à organização do ensino e da pesquisa, de modo orgânico e planejado, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, estimulador da interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros segmentos da sociedade, especialmente comunidades indígenas das quais são provenientes os estudantes” (PPC2023.56).

A expressão, modo orgânico e planejado, nos faz interpretar que a extensão não é concebida como atividade eventual ou periférica, mas como parte estruturante da matriz curricular, de modo que haja, interação transformadora, revelando que o movimento entre universidade e comunidade não é unilateral, mas dialógico, implicando transformação mútua e reconhecimento das comunidades como espaços legítimos de produção de conhecimento. Essa orientação pode ser detalhada quando o documento ainda discorre que o estímulo da extensão se “fundamenta em uma perspectiva intercultural crítica e interdisciplinar que busca a promoção da qualidade de vida do público-alvo das ações a serem implementadas, que são, concretamente,

os povos indígenas do Mato Grosso do Sul” (PPC2023.57). Deste modo, a extensão é, assim, orientada por uma perspectiva intercultural crítica, o que implica compreender o diálogo entre saberes como processo tensionado por relações históricas de poder. Não se trata de levar conhecimento às comunidades, mas de construir ações formativas e interventivas a partir das demandas e das realidades vividas pelos povos indígenas, com vistas à melhoria concreta de suas condições de vida, exatamente como exposto no PPC, conduzindo que o curso contribua na “formação de um profissional orgânico e comprometido com as necessidades concretas dos territórios indígenas, do Mato Grosso do Sul, com suas especificidades e diversidades socioculturais representadas” (PPC2023.58).

É relevante discutir que a noção de profissional orgânico evidencia que a formação docente pretendida está enraizada nas territorialidades e nas experiências comunitárias. O professor não é concebido como agente externo que aplica conhecimentos abstratos, mas como sujeito comprometido com os projetos coletivos de seu povo, cuja atuação emerge das especificidades socioculturais e territoriais. Articulamos este entendimento aos fundamentos epistemológicos do curso quando o PPC afirma que o currículo “está embasado nos aspectos centrais da construção de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural” (PPC2023.43), e que o fomento dos conhecimentos implica “criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação de conhecimentos, de forma sistematizada, refletindo sobre o processo cultural de sua comunidade, do seu povo e da sociedade envolvente” (PPC2023.44). Neste contexto, a extensão, não apenas amplia o campo de atuação do curso, mas consolida uma concepção de formação em que produzir conhecimento significa investigar, criar e refletir a partir das realidades culturais específicas, onde a formação deve considerar o ser humano em suas múltiplas dimensões e se traduzir em uma abordagem inter e transdisciplinar (PPC2023.45), reforça que a extensão integra essas dimensões em práticas concretas que articulam educação, cultura, território e comunidade.

Neste encaminhamento, a extensão universitária, no âmbito do PPC da UFGD, é apresentada como dimensão estruturante da formação docente indígena, articulando ensino, pesquisa e intervenção comunitária em um movimento articulado, situado e comprometido com as realidades dos povos Guarani e Kaiowá.

III – Formação Docente Indígena e Educação Escolar Indígena

A Categoria Intermediária III concentra as compreensões relacionadas à finalidade formativa do curso, sendo composta integralmente pela Categoria Inicial B (CI B), intitulada *Formação de Professores Indígenas e Educação Escolar Indígena*, que reúne 07 Unidades de Significado. A análise do PPC da UFGD, a partir desta categoria, revela o foco explícito na constituição de um profissional da educação que transcende o papel de mero reprodutor de conteúdos, assumindo uma postura crítica e protagonista na consolidação da Educação Escolar Indígena para os povos Guarani e Kaiowá.

O documento estabelece como objetivo central habilitar os professores indígenas Guarani e Kaiowá em nível superior de licenciatura, atendendo à demanda social e legal para a atuação na Educação Básica, tanto na docência quanto na gestão escolar (PPC2023.4). Essa finalidade é complementada pela exigência de uma carga horária alta de prática em sua comunidade, que se concretiza a partir dos valores e princípios da Pedagogia da Alternância (US PPC2023.2). Tais significados convergem para a ideia de que a formação não é um processo isolado, mas sim um projeto político-pedagógico que se constrói em articulação direta com as realidades e necessidades das comunidades.

Essa concepção de formação ressoa com os pressupostos da Educação Matemática Crítica de Skovsmose, que defende uma educação capaz de empoderar os alunos para questionar estruturas de poder e reconhecer a diversidade cultural em suas práticas. Ao vincular a formação docente à reflexão crítica da realidade e ao planejamento participativo com as comunidades (PPC2023.6), o PPC da UFGD adota uma perspectiva que se afasta da neutralidade técnica, posicionando o futuro professor indígena como um sujeito histórico e político (US PPC2023.8). A formação, neste sentido, é um passo significativo para o fortalecimento das escolas indígenas específicas, bilíngues e interculturais (US PPC2023.7), conforme a legislação e as demandas dos próprios povos.

A ênfase na valorização dos conhecimentos locais e interculturais (US PPC2023.6) e na autonomia e protagonismo indígena (US PPC2023.8) demonstra o alinhamento do curso com a perspectiva da Interculturalidade Crítica. O PPC reconhece que a formação deve ser articulada com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, respeitando os princípios da consulta prévia e informada (US PPC2023.8). Isso evita o risco de a escola, mesmo indígena, reproduzir a lógica de imposição cultural, conforme alertado por Oliveira (2009), e busca transformar o espaço educativo em um local de produção conjunta de conhecimentos, onde os saberes ancestrais e acadêmicos se integram de forma legítima.

A Categoria Intermediária IV abrange a aglutinação das Categorias Iniciais *F – Educação Matemática Intercultural e Etnomatemática* e *I – Componentes Curriculares e disciplinas da área de Matemática*, totalizando 18 US. Esta Categoria se estabelece como o ponto de inflexão da proposta curricular, revelando a articulação entre os fundamentos epistemológicos e a materialização pedagógica da formação em Matemática para os povos Guarani e Kaiowá.

A análise da CI F evidencia a adoção de um paradigma que busca romper com a hegemonia da Matemática escolar tradicional. O PPC da UFGD propõe que a formação deve promover a articulação entre os saberes e fazeres locais, o conhecimento matemático escolar e a pesquisa (US PPC2023.34), e que o ensino da Matemática deve ser pautado na valorização dos conhecimentos ancestrais e na perspectiva da Etnomatemática (US PPC2023.35). Essa postura encontra ressonância direta no referencial teórico, que define a Etnomatemática como a “matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos” (D'Ambrosio, 2019, p. 9). O PPC, ao incorporar essa perspectiva, assume o desafio de “conciliar o ensino da Matemática dominante com o reconhecimento das tradições matemáticas próprias dos povos originários” (D'Ambrosio, 2011), exigindo um processo educativo pautado na escuta e na construção coletiva do conhecimento.

Contudo, a mera menção à Etnomatemática e à Interculturalidade no PPC não garante a superação da lógica de dominação. A reflexão crítica reside em questionar se a inserção desses saberes se dá como uma real valorização epistemológica ou se há o risco de “reduzir essas práticas a meros exemplos ilustrativos” (Referencial Teórico), sem promover a transformação estrutural do currículo. A Etnomatemática, ao legitimar as práticas matemáticas dos povos indígenas, exige uma ruptura com a perspectiva eurocêntrica predominante na educação formal (Referencial Teórico). O PPC, ao propor que o professor indígena atue como “mediador cultural capaz de articular práticas pedagógicas que conectem os saberes escolares aos conhecimentos ancestrais” (Referencial Teórico), sinaliza a intenção de construir um diálogo profícuo entre diferentes formas de conhecimento, mas a efetivação dessa mediação demanda uma postura pedagógica que vá além da simples transmissão de conteúdos formais.

A transição para a CI I, Componentes curriculares e disciplinas da área de Matemática, demonstra como essa perspectiva epistemológica se traduz na estrutura curricular. O PPC detalha que a formação deve integrar a Etnomatemática e a Educação Matemática Crítica nas

disciplinas da área (US PPC2023.59), e que os componentes curriculares devem promover a reflexão crítica sobre o papel da Matemática na sociedade e a valorização das práticas matemáticas indígenas (US PPC2023.60). Essa materialização pedagógica se alinha à Educação Matemática Crítica de Skovsmose, que argumenta que a Matemática deve ser ensinada de forma a “empoderar os alunos, permitindo-lhes questionar estruturas de poder e reconhecer a diversidade cultural em suas práticas” (Skovsmose, 2001).

Deste modo, a proposta do curso, ao exigir que o professor indígena atue como mediador cultural capaz de articular práticas pedagógicas que conectem os saberes escolares aos conhecimentos ancestrais, reforça o compromisso com uma interculturalidade que não se limita à inclusão de conteúdos, mas que busca a transformação da escola em um espaço genuíno de negociação, escuta e produção conjunta de conhecimentos.

6.3 CONCLUSÕES

Os encaminhamentos finais das análises, que abrangem 67 US, possibilitam a construção de um panorama do curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela UFGD. A análise e toda a reflexão permitiram sustentar que a formação matemática de professores indígenas se constitui como uma prática decolonial e epistemologicamente plural, fundamentada no diálogo crítico entre saberes e na afirmação das identidades territoriais.

Os fundamentos epistemológicos, a organização pedagógica, a finalidade da docência e a especificidade do conhecimento matemático, revelam um projeto educativo que busca romper com a hegemonia da racionalidade única em favor do bem-viver dos povos Guarani e Kaiowá. A análise evidencia que a formação se sustenta em fundamentos epistemológicos, interculturais e identitários que concebem o conhecimento como uma prática situada e historicamente construída. Nesse cenário, a cultura, território, língua e identidade não figuram como elementos complementares, mas como a própria base que orienta o processo educativo. Ao reconhecer que a produção do conhecimento é inseparável das cosmovisões indígenas, o curso afirma a legitimidade de epistemologias diversas e problematiza as hierarquias históricas, permitindo que a formação se torne um espaço de resistência e de afirmação das territorialidades.

Essa base epistemológica ganha materialidade por meio de uma organização pedagógica e metodológica que articula a pedagogia da alternância com um currículo intercultural e flexível. A integração entre o tempo universidade e o tempo comunidade promove uma compreensão do ensino na qual tempos, espaços e saberes se fundem de forma indissociável. A formação é, portanto, um processo coletivo e em permanente construção, onde a extensão e a

pesquisa deixam de ser atividades periféricas para se tornarem dimensões interdependentes da prática pedagógica. Esse arranjo metodológico assegura que os povos Guarani e Kaiowá sejam os protagonistas na construção de suas próprias propostas educativas, transformando a universidade em um campo de intervenção social e cultural.

Nesse contexto, a formação docente indígena é projetada para além da instrução técnica, orientando-se para a constituição de um sujeito histórico e político. O professor indígena é concebido como um gestor e pesquisador de sua própria realidade, comprometido com a construção de uma escola específica, diferenciada e bilíngue. A docência ampliada, vinculada aos projetos coletivos de seus povos, garante que a educação escolar atue como ferramenta de autonomia e fortalecimento étnico, enraizando o saber acadêmico nas necessidades concretas das comunidades.

Por fim, a formação matemática intercultural consolida-se como o eixo de síntese onde essas dimensões se encontram. Ao agregar compreensões sobre a pluralidade de modos de produzir e utilizar o conhecimento matemático, o curso promove um diálogo crítico entre saberes indígenas e não indígenas, sem hierarquizações. A matemática é ressignificada como um conhecimento culturalmente situado, capaz de expressar as epistemologias dos povos Guarani e Kaiowá. Assim, a formação matemática intercultural no curso Teko-Arandu não se limita à contextualização de conteúdos, ela se afirma como um campo de emancipação intelectual, capaz de expandir os horizontes prospectivos dos estudantes e de reafirmar a soberania dos saberes originários frente aos desafios da contemporaneidade. Portanto, concretiza-se que a formação docente indígena na UFGD é um ato de justiça cognitiva, a matemática passa a ser compreendida como linguagem capaz de contribuir para processos de autonomia intelectual e fortalecimento sociocultural das comunidades indígenas.

7 A VOZ DO FORMADOR

Após a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas Interculturais Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) nos capítulos precedentes, este momento da pesquisa volta-se para a compreensão das perspectivas dos formadores envolvidos nos cursos investigados acerca das dimensões sociais, culturais e pedagógicas da formação de professores indígenas na área de Matemática na perspectiva intercultural.

A transição do plano curricular para a ação docente é um processo complexo, permeado por interpretações, adaptações e desafios inerentes ao contexto educacional específico. Para

desvelar essa dinâmica, buscamos compreender a perspectiva dos formadores que atuam diretamente nesses cursos, cujas experiências e percepções são cruciais para entender a efetivação das propostas curriculares. Este capítulo, portanto, é dedicado a apresentar e analisar as vozes desses profissionais, fornecendo um olhar qualitativo sobre a implementação e os desafios das Licenciaturas Interculturais Indígenas, com foco na formação de professores de Matemática. A análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas será conduzida com base nos pressupostos da ATD, cuja fundamentação metodológica foi detalhada no Capítulo 4, mais precisamente em 4.2 *Análise Textual Discursiva*.

7.1 PANORAMA DOS ENTREVISTADOS

Para aprofundar a compreensão sobre a realidade nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, foram realizadas entrevistas com dois formadores, um de cada instituição de ensino superior investigada: a UNEMAT e a UFGD. A escolha dos entrevistados foi estratégica, visando compreender as percepções de profissionais que possuem experiência direta e significativa com a formação de professores indígenas, atuando como elos fundamentais entre a concepção curricular e sua execução.

Para preservar a identidade e garantir o anonimato dos participantes, conforme os preceitos éticos da pesquisa, foram atribuídos codinomes a cada um deles. O Quadro 05 apresenta uma síntese das características que os representam na pesquisa.

Quadro 5 - Caracterização dos Formadores Entrevistados

Codinome	Instituição	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência
Formador A	UNEMAT	Graduação em Licenciatura em Matemática pela UNEMAT; Doutorado em Educação Matemática.	Superior a 10 anos
Formador B	UFGD	Graduação em Matemática pela UFMS; Doutorado em Educação.	Superior a 10 anos

Fonte: Autoras, 2025.

Ressaltamos que as informações do Quadro 05, referentes à formação acadêmica e ao tempo de experiência, foram validadas via Plataforma Lattes (CNPq), preservando o anonimato dos entrevistados.

7.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Diferentemente da coleta dos dados utilizadas nas análises anteriores, e devido ao objetivo desta etapa da pesquisa, optamos pela técnica de entrevista semiestruturada neste estudo qualitativo. Nesta técnica, a escolha é justificada pela capacidade de conciliar a investigação necessária para a compreensão de fenômenos com a flexibilidade que permite a emergência de novas perspectivas. Diferentemente de questionários fechados ou entrevistas totalmente abertas, a modalidade semiestruturada parte de um roteiro predefinido, mas concede ao entrevistador a liberdade de adaptar a ordem das perguntas, aprofundar tópicos de interesse e explorar novas questões que surgem durante a interação.

Minayo (2010) destaca a entrevista como um instrumento fundamental na pesquisa social, capaz de desvelar informações que transcendem o observável, alcançando os sistemas de valores, as normas e os símbolos que orientam as ações dos sujeitos. No contexto desta pesquisa, a entrevista semiestruturada permitiu acessar as percepções dos formadores sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas, suas experiências e os significados da prática, elementos essenciais para compreender a dinâmica entre o currículo formal e sua implementação. De acordo com Lombardi, Ávila e Paula (2021, p. 36), a entrevista semiestruturada “parte de um rol de questões, suficientemente extenso para abranger os itens de interesse definidos pelo pesquisador e suficientemente aberto para permitir a livre expressão do informante conforme aqueles parâmetros”.

Neste contexto, a entrevista semiestruturada reside na sua capacidade de promover um diálogo construtivo, onde o roteiro serve como um guia para assegurar que os objetivos da pesquisa sejam contemplados, sem, contudo, cercear a espontaneidade do entrevistado. Essa abordagem foi crucial para a coleta de dados com os formadores, permitindo que eles discorressem livremente sobre suas experiências, ao mesmo tempo em que se mantinha o foco nas questões centrais da investigação. Importa destacar que os eixos temáticos que estruturaram o roteiro foram delineados a partir dos objetivos específicos da pesquisa e do percurso analítico previamente desenvolvido na análise dos PPCs, em consonância com a lógica da Análise

Textual Discursiva, que orienta a investigação desde a constituição do corpus até a produção interpretativa.

O processo de entrevista iniciou-se com o acolhimento do participante, seguido pela apresentação formal do pesquisador e dos objetivos da pesquisa, reforçando o caráter confidencial e voluntário da participação, ressaltando que houve a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Findado as etapas protocolares, cada entrevistado foi convidado a discorrer livremente sobre sua trajetória profissional e sua relação com a formação de professores indígenas, estabelecendo um ambiente de diálogo e confiança. Esse movimento inicial buscou favorecer a construção de um espaço dialógico horizontal, condição necessária para a emergência de narrativas reflexivas.

As entrevistas foram conduzidas em dois momentos distintos, refletindo a localização geográfica e a vinculação institucional dos formadores (Formador A e Formador B). Ambas as sessões foram realizadas de forma síncrona, via plataforma Google Meet, e previamente agendadas por meio de comunicação via WhatsApp. A entrevista com o Formador A ocorreu em 21 de janeiro de 2026, no período matutino via link Google Meet (<https://meet.google.com/mid-vfjh-ier>), e com o Formador B, em 18 de dezembro de 2025, no período vespertino via link Google Meet (<https://meet.google.com/zyn-ixin-sif>). Somente após essa contextualização inicial e a formalização do ambiente de diálogo, o roteiro de entrevista, composto por seis questões iniciais, cuidadosamente elaboradas para nortear a conversa, foi introduzido. Ressalta-se que as perguntas não foram realizadas de forma rígida ou idêntica entre os participantes; embora ancoradas nos mesmos eixos, foram adaptadas quanto à formulação, ordem e aprofundamento, conforme o fluxo do diálogo e as especificidades das experiências relatadas por cada formador.

Assim, o roteiro apresentado a seguir representa a sistematização analítica das questões norteadoras que orientaram as duas entrevistas, e não uma transcrição literal da sequência exata das perguntas realizadas.

1. Trajetória Profissional e Relação com a Formação Indígena

Questão Norteadora:

Poderia relatar sua trajetória profissional e como ocorreu sua inserção na formação de professores indígenas no curso de Licenciatura Intercultural?

2. Construção e Organização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

Questões Norteadoras:

Como se deu o processo de construção ou reformulação do PPC do curso? Houve participação das comunidades indígenas nesse processo?

Como se organizam o bloco comum e o bloco específico no curso?

Como ocorre a definição das áreas de habilitação escolhidas pelos estudantes?

3. Interculturalidade e Formação Matemática

Questões Norteadoras:

Como o curso compreende a interculturalidade no contexto da formação matemática?

De que modo os conteúdos matemáticos dialogam com os saberes culturais e as realidades das comunidades indígenas?

4. Organização Formativa: Universidade e Comunidade

Questões Norteadoras:

Como se organiza a dinâmica entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade (ou modelo equivalente)?

De que forma ocorre o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas comunidades?

5. Ensino, Pesquisa, Extensão e Compromisso comunitário

Questão Norteadora:

Como o curso contribui para a formação de professores comprometidos com suas comunidades?

Esses eixos temáticos e as questões norteadoras, serviram como ponto de partida, permitindo que o diálogo se desenvolvesse de forma fluída, com a inserção de perguntas adicionais e aprofundamentos conforme a necessidade, garantindo a riqueza e a diversidade das informações coletadas. Posteriormente, no processo de análise, tais eixos foram revisitados à luz da ATD, possibilitando a identificação de unidades de significado emergentes e sua articulação com as categorias já constituídas na investigação.

7.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta seção apresenta a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os formadores da UNEMAT e da UFGD. Conforme detalhado no Capítulo 4, a Análise Textual Discursiva (ATD) foi o percurso metodológico adotado para desvelar os sentidos e significados presentes nas falas dos entrevistados. Após a realização das entrevistas e sua transcrição, os depoimentos dos formadores passaram a compor um novo conjunto de dados da investigação, integrando-se ao corpus analítico anteriormente constituído pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Importa destacar que este movimento não representou a abertura de um estudo paralelo, mas a ampliação do *corpus*, permitindo aprofundar e problematizar os sentidos já construídos a partir da análise documental. A incorporação das entrevistas ao processo analítico possibilitou articular a dimensão normativa dos PPCs com a dimensão experiencial e interpretativa dos sujeitos envolvidos na formação tanto na UNEMAT quanto na UFGD. Assim, as entrevistas não foram tratadas como elementos ilustrativos, mas como parte constitutiva do *corpus*, contribuindo para o aprofundamento das compreensões acerca da formação matemática intercultural nessas licenciaturas.

À luz da ATD, as transcrições foram submetidas a um novo ciclo de unitarização, caracterizado pela decomposição intencional e reflexiva do texto. Procedeu-se a leituras sucessivas e atentas, buscando identificar fragmentos compostos de autonomia semântica e relevância para os objetivos da pesquisa. Esse procedimento resultou na extração de 40 Unidades de Significado (US), organizadas e codificadas por meio do sistema alfanumérico FORMADOR.A.X e FORMADOR.B.X. Tal codificação assegurou a rastreabilidade do percurso analítico e sua distinção em relação às US extraídas dos documentos institucionais, mantendo a coerência do movimento interpretativo já iniciado.

Na sequência, avançamos para a etapa de categorização inicial, na qual as 40 US foram reunidas a partir de suas aproximações semânticas e temáticas. Esse exercício analítico-reflexivo buscou reconhecer convergências de sentido no conjunto do *corpus*, sem a imposição de categorias previamente definidas, permitindo que as categorias emergissem do confronto contínuo entre o material empírico e o referencial teórico. Como resultado, foram constituídas sete Categorias Iniciais, designadas pelas letras A a G. A sistematização detalhada deste primeiro nível de abstração, contendo os títulos das categorias e as respectivas US, está apresentada no Quadro 5, que evidência como os discursos dos formadores ora reforçaram fundamentos identificados nos documentos, ora revelaram desafios e deslocamentos não explicitados nos textos oficiais das instituições analisadas.

Quadro 6 - Processo de Unidades de Significado e Categorias Iniciais: Entrevista

Código Alfanumérico das US e Quantitativo de US	CI
FORMADOR.A.01, FORMADOR.A.02, FORMADOR.A.04, FORMADOR.A.05, FORMADOR.A.06, FORMADOR.A.07, FORMADOR.A.14, FORMADOR.A.15,	

FORMADOR.A.16, FORMADOR.A.19, FORMADOR.B.26, FORMADOR.B.27, FORMADOR.B.28 (13 US)	A - Organização Curricular e Estrutura Formativa
FORMADOR.A.03, FORMADOR.A.08, FORMADOR.A.09, FORMADOR.A.10, FORMADOR.A.11, FORMADOR.A.17 (06 US)	B - Decisão Pedagógica e Atendimento às Demandas
FORMADOR.A.22, FORMADOR.A.23, FORMADOR.A.24, FORMADOR.A.25, FORMADOR.B.29, FORMADOR.B.35, FORMADOR.B.37 (07 US)	C - Interculturalidade como Experiência Vivida
FORMADOR.A.12, FORMADOR.A.13, FORMADOR.A.18, FORMADOR.B.32, FORMADOR.B.33 (05 US)	D - Territorialidade e Alternância Universidade– Comunidade
FORMADOR.B.30, FORMADOR.B.31, FORMADOR.B.34 (03 US)	E - Formação Matemática e Linguagem
FORMADOR.B.40 (01 US)	F - Extensão, Projetos e Integração Comunitária
FORMADOR.A.20, FORMADOR.A.21, FORMADOR.B.36, FORMADOR.B.38, FORMADOR.B.29 (05 US)	G - Dinâmicas Formativas e Espaços Coletivos

Fonte: Autoras, 2026.

O avanço do processo analítico para o segundo ciclo da ATD implicou um movimento interpretativo de maior abstração, orientado pela aglutinação dos núcleos de sentido das Categorias Iniciais. Este procedimento visou superar a fragmentação inicial e evidenciar os eixos estruturantes que atravessam a formação docente indígena. Por meio desse processo de evolução analítica, as sete categorias iniciais foram reorganizadas em quatro Categorias Intermediárias (CIn I, CIn II, CIn III e CIn IV). A relação entre essas categorias e o percurso de sua constituição estão detalhados no Quadro 6.

**Quadro 7 - Processo de Aglutinação das Categorias Iniciais as Categorias Intermediárias:
Entrevista**

CI e Quantitativo de US	CIn e Quantitativo de US
A - Organização Curricular e Estrutura Formativa (13 US)	I - Currículo como Construção Coletiva e Situada [(13 US) + (06 US)] = 19 US
B - Decisão Pedagógica e Atendimento às Demandas (06 US)	
D - Territorialidade e Alternância Universidade–Comunidade (05 US)	II - Territorialidade Formativa e Alternância como Princípio Estruturante [(05 US) + (01 US)] = 06 US
F - Extensão, Projetos e Integração Comunitária (01 US)	
C - Interculturalidade como Experiência Vivida (07 US)	III - Interculturalidade como Experiência Formativa [(07 US) + (05 US)] = 12 US
G - Dinâmicas Formativas e Espaços Coletivos (05 US)	
E - Formação Matemática e Linguagem	IV - Língua, Cultura e Formação Matemática Intercultural

(03 US)	03 US
---------	-------

Fonte: Autoras, 2026.

Toda a estrutura analítica desenvolvida é fundamentada nas categorias construídas, nas quais o material empírico atua como elemento de sustentação das interpretações produzidas. A seguir, será apresentado o metatexto, entendidos como o momento de reconstrução interpretativa do fenômeno. Este texto analítico expressa a nova compreensão emergente sobre a formação matemática intercultural, resultante do diálogo contínuo entre o material das entrevistas e o referencial teórico detalhado no Capítulo 2. Esse movimento espiralado confere consistência metodológica à discussão que busca conectar as percepções dos entrevistados da UNEMAT e da UFGD com as análises documentais e a literatura pertinente.

A seguir, serão apresentadas as categorias de análise, ilustradas com recortes das falas dos formadores (US), seguidas de uma discussão aprofundada que busca conectar as percepções dos entrevistados com as análises documentais dos PPCs e a literatura pertinente.

7.3.1 O revelar do metatexto: entre resultados e discussões

Formação Docente Intercultural como Processo Situado de Construção Curricular e Territorial da Formação Matemática

Com base nos referenciais da Educação Matemática Crítica, da Etnomatemática e da Interculturalidade, a análise das entrevistas realizadas com os formadores da UNEMAT e da UFGD revelaram-se fundamentais para compreender as dinâmicas e os sentidos que configuram a formação Matemática de professores indígenas. Esta etapa da investigação possibilitou problematizar as concepções de conhecimento matemático, currículo e prática docente que emergem do discurso dos sujeitos, considerando as especificidades socioculturais, linguísticas e territoriais que atravessam o cotidiano das Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Ao direcionar o olhar para as percepções dos formadores, este estudo busca compreender de que modo a formação Matemática intercultural se constitui como espaço de diálogo entre diferentes epistemologias, tensionando perspectivas hegemônicas e reconhecendo os saberes produzidos pelos povos indígenas como conhecimentos legítimos.

A construção do metatexto, neste contexto, é fundamentada nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), compreendida como um processo interpretativo, recursivo e auto-organizado. Nele, os dados empíricos oriundos das falas, os referenciais teóricos e a

interpretação do pesquisador se articulam na produção de novas compreensões sobre o fenômeno investigado. O metatexto emerge como resultado de movimentos analíticos sucessivos, unitarização, categorização inicial e categorização intermediária, que permitiram reconstruir, de forma progressiva, os sentidos atribuídos à formação matemática intercultural nas vozes dos formadores.

Dessa forma, a análise que se segue não se limita à descrição das categorias construídas, mas busca explicitar as compreensões interpretativas produzidas ao longo do percurso analítico, evidenciando como a formação Matemática proposta na UNEMAT e na UFGD se organiza, se fundamenta e se expressa enquanto experiência relacional e situada. A seguir, apresentamos o metatexto analítico estruturado em quatro Categorias Intermediárias, nas quais são articulados os sentidos emergentes das categorias iniciais em diálogo com o referencial teórico e com os objetivos desta pesquisa.

I - Currículo como Construção Coletiva e Situada

A Categoria Intermediária I, denominada *Currículo como Construção Coletiva e Situada*, emerge da articulação entre as *Categorias Iniciais A - Organização Curricular e Estrutura Formativa* e *B - Decisão Pedagógica e Atendimento às Demandas*. Esta junção se justifica pela intrínseca relação entre a formalização da estrutura do curso e os processos dinâmicos de tomada de decisão que moldam essa estrutura, revelando um currículo que não é estático, mas sim uma construção viva, negociada e adaptada às realidades específicas do contexto indígena.

A *Categoria Inicial A - Organização Curricular e Estrutura Formativa* (CI A) revela que o currículo da formação de professores indígenas não se estabelece como um arranjo técnico predefinido, mas como um processo contínuo de negociação e adaptação. As Unidades de Significado (US) indicam que a definição de blocos, etapas e áreas de habilitação é resultado de decisões pedagógicas contextualizadas, que buscam equilibrar as exigências institucionais com as necessidades específicas da formação indígena.

De acordo com a fala de FORMADOR.A.01 " As três primeiras etapas eles estudam todos juntos. Na disciplina da quarta etapa se divide em três cursos, línguas, artes e literaturas, ciências matemática e da natureza, e ciências sociais, então agora mesmo eu vou para lá sábado para gente fazer uma reunião para decidir quem vai para qual curso", evidenciando a flexibilidade e a natureza deliberativa na organização do percurso formativo. De forma similar, ainda salienta que o currículo é "aberto", sendo as disciplinas eleitas conforme a necessidade

identificada nas visitas às escolas, então “Se você pegar um aluno nosso da primeira turma de 2000 e pegar o histórico dele e comparar com a aluno da segunda turma, você olha no mesmo lugar e não são as mesmas. Não, porque é um currículo aberto.” (FORMADOR.A.06). A fala do formador ainda exemplifica que:

[...] se você for convidada para trabalhar alguma disciplina matemática, você não vai receber uma ementa, você vai receber essa temática, é você que vai construir na disciplina a ementa que dialoga com essa temática e vai colocar no teu currículo, no teu plano. A FAIND vai pegar isso e vai passar pelo NDE e daquele elemento sai no currículo do aluno que foi você que propôs. (FORMADOR.A.19)

Ressalte-se que o docente não recebe uma ementa pré-definida, o que converge com a análise do PPC da UNEMAT (Capítulo 5). O documento demonstra que, em vez de ementas rígidas, o curso apresenta eixos temáticos. Sob esse viés, cabe ao formador a construção da ementa, garantindo que o componente curricular dialogue diretamente com as demandas e perspectivas da comunidade local. Essas evidências empíricas dialogam com a compreensão de currículo como um artefato social e historicamente situado, atravessado por disputas de sentido e por práticas discursivas que refletem e moldam as dinâmicas sociais, ideológicas e culturais.

Contudo, essa construção coletiva é atravessada por tensões e escolhas políticas que revelam as concepções do grupo gestor sobre a relevância de cada área do conhecimento. Uma reflexão crítica sobre esse processo emerge da fala do FORMADOR.B.28 ao rememorar a estruturação histórica do curso: “Esse foi o entendimento naquela época, [...] optaram por tirar a linguagem matemática. Porque havia uma compreensão desse coletivo de que a matemática não é importante para todas as áreas.” (FORMADOR.B.28). Esta unidade de significado abre uma discussão fundamental sobre o lugar da Matemática no bloco comum do currículo, especialmente no contexto do PPC da UFGD.

A decisão de “tirar a linguagem matemática” do núcleo comum, sob a justificativa de que ela “não seria importante para todas as áreas”, revela uma hierarquização epistemológica que confina a matemática ao campo das ciências exatas, ignorando seu potencial como linguagem transversal e ferramenta de leitura crítica da realidade. Ao encontro dessa análise, percebe-se que, para o PPC da UFGD, a matemática no bloco comum parece não ser considerada relevante para a formação integral de professores de outras áreas, o que abre uma lacuna no diálogo interdisciplinar. Sob a ótica da Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2011), essa exclusão tensiona o ideal de uma formação que deveria prover instrumentos lógicos e quantitativos para que todos os sujeitos, independentemente de sua habilitação, pudessem

problematizar questões territoriais, econômicas e sociais que afetam suas comunidades. Assim, a "construção coletiva" mencionada na categoria também é palco de exclusões que refletem preconceitos disciplinares e disputas de sentido sobre o que é considerado saber essencial.

No contexto da formação indígena, a estruturação e a dinâmica curricular transcendem a norma técnica ao explicitarem as relações de poder e as margens de autonomia dos agentes envolvidos. Essa autonomia é exercida de forma colaborativa, em que a equipe pedagógica, mediante o diálogo constante com as demandas das comunidades, define coletivamente as áreas de conhecimento e as disciplinas. A concepção de um currículo aberto e em constante construção, que se adapta às demandas locais, ressoa com a perspectiva da Etnomatemática, que valoriza as práticas matemáticas culturais e rejeita visões eurocêntricas, e da Educação Matemática Crítica, que enfatiza o papel social e político da Matemática para promover empoderamento.

Neste viés e em consonância com a categoria, a organização curricular apresentada pelos formadores revela um curso estruturado a partir de princípios de flexibilidade, colegialidade e adequação às especificidades formativas. A definição de blocos, etapas, áreas de habilitação e construção de ementas não se dá de maneira rígida ou prescritiva, mas como resultado de decisões pedagógicas contextualizadas, que articulam exigências institucionais e necessidades concretas da formação indígena. A autonomia docente na elaboração das ementas, mediada por instâncias colegiadas como o NDE, evidencia um currículo que se constrói processualmente, sem abdicar da formalidade acadêmica. A estrutura formativa, portanto, não é meramente organizacional, mas constitui-se como um campo de negociação entre institucionalidade universitária e especificidades do curso, produzindo um desenho curricular que se reorganiza à medida que as demandas emergem. O argumento aglutinador desta categoria reside, portanto, na compreensão de que o currículo é um território de negociação permanente, onde a autonomia e a flexibilidade são exercidas coletivamente, ainda que marcadas por tensões epistemológicas que desafiam o lugar da matemática na formação integral.

A transição para a Categoria Inicial B - *Decisão Pedagógica e Atendimento às Demandas* (CI B) aprofunda a compreensão de como essa construção curricular se materializa. As decisões pedagógicas não são tomadas de forma isolada, mas são orientadas por um movimento constante de escuta, observação e análise das necessidades das comunidades e das escolas indígenas. A US (FORMADOR.A.08) enfatiza que "A escolha não é uma vontade individual, ela tem que ser uma decisão coletiva", ilustrando a centralidade da coletividade nesse processo, sendo afirmada em FORMADOR.A.09 quando complementa dizendo que "Então, por exemplo, eu gostaria de fazer línguas, mas a comunidade, a escola da comunidade

já tem língua assim, eu não vou fazer. Exatamente, então é a decisão mais de ouvir o coletivo.” Essa dinâmica de decisão pedagógica situada e coletiva encontra respaldo na Interculturalidade como princípio educativo, que propõe um modelo de interação entre culturas baseado no respeito, na valorização da diversidade e no reconhecimento da existência de múltiplas formas de conhecer e interpretar o mundo.

O curso dialoga com a necessidade de que “Tem que olhar demanda da sua escola [...]” (FORMADOR.A.03) e de que a decisão seja “[...] observada e discutida e vê nas necessidades da escola daquela turma que está em curso.” (FORMADOR.A.17) demonstrando a concretização de uma pedagogia que se constrói a partir das demandas reais, e não de modelos pré-estabelecidos. Essa abordagem se alinha com a ideia de que o ensino deve ser carregado de “interculturalismo, transculturalismo” (Fleuri, 2014, p. 90-91), onde a riqueza reside na multiplicidade de perspectivas que interagem e se integram sem anular as diferenças.

Neste contexto, nesta categoria, os formadores indicam que as decisões pedagógicas são orientadas por um movimento constante de escuta, observação e análise das necessidades das comunidades e das escolas indígenas. A definição de disciplinas, enfoques e organização das etapas não decorre de preferências individuais ou imposições institucionais isoladas, mas de processos coletivos que consideram a realidade das turmas em formação. Essa dinâmica evidencia uma pedagogia situada, na qual a formação é pensada a partir das demandas concretas e não de modelos previamente estabelecidos. A decisão pedagógica, nesse contexto, assume caráter dialógico e relacional, sustentada por uma compreensão de que a pertinência formativa depende da capacidade de responder às condições específicas dos sujeitos envolvidos.

A decisão da junção das categorias, foi fundamentada na compreensão de que a organização curricular e estrutura formativa não é um dado, mas um resultado das decisões pedagógicas e atendimento às demandas. Então, compreendemos que a estrutura do currículo, embora formalizada, é constantemente reconfigurada pelas escolhas coletivas e situadas que emergem da interação entre a equipe pedagógica, os professores indígenas e as comunidades. Ambas as categorias, portanto, descrevem facetas de um mesmo fenômeno: a construção ativa e participativa do currículo.

II - Territorialidade Formativa e Alternância como Princípio Estruturante

A Categoria Intermediária II, denominada *Territorialidade Formativa e Alternância como Princípio Estruturante*, resulta da convergência entre as *Categorias Iniciais D - Territorialidade e Alternância Universidade–Comunidade* e *F - Extensão, Projetos e*

Integração Comunitária. Esta articulação revela que a formação docente intercultural não se limita ao deslocamento geográfico, mas se fundamenta em uma dinâmica de circulação entre espaços que integra ensino, pesquisa e extensão, ressignificando o território como lugar de produção de conhecimento e intervenção social.

A análise da *Categoria Inicial D - Territorialidade e Alternância Universidade-Comunidade* (CI D) evidencia que o movimento entre a universidade e as aldeias é a dimensão constitutiva do projeto formativo. As Unidades de Significado (US) demonstram que a formação é organizada em etapas que respeitam a realidade socioterritorial dos estudantes. De acordo com a US do FORMADOR.A.12, a logística desse processo: "Acontece a etapa aqui na universidade e depois vai para a etapa intermediária (...) a gente faz agrupamento de 25 pessoas por região numa determinada aldeia". Essa organização por polos regionais permite que a universidade se insira nas realidades locais, povos culturas diferentes, compartilhando a responsabilidade formativa com as comunidades.

A pedagogia da alternância estrutura a própria lógica do curso, onde todos os componentes curriculares possuem carga horária presencial tanto na universidade quanto na comunidade e dialogam com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, onde em seu Art. 6º, define que a Pedagogia da Alternância se caracteriza por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre Tempo Comunidade e Tempo Universidade. Neste viés, o "tempo comunidade" não é um período de afastamento, mas um momento de estudo mediado pela presença sistemática da equipe pedagógica nos territórios, que acompanha as atividades e desenvolve projetos, conforme relata o formador:

Quando a gente tem comunidade a gente vai com colegas de diferentes áreas. E então a gente dá aula, a gente tira dúvidas dos conteúdos, a gente leva projetos e às vezes na comunidade quando agora principalmente com a atividade da extensão. Enfim, eles têm comunidade, é o momento de estudo deles com a mediação do professor que vai para as aldeias, a gente vai até a comunidade (FORMADOR.B.33).

Neste momento, tempo de comunidade, é possível acompanhar a "política da comunidade" e da escola (FORMADOR.A.13), garantindo que a formação esteja ancorada nas demandas concretas de cada região.

Avançando as categorias, a *Categoria Inicial F - Extensão, Projetos e Integração Comunitária* (CI F) complementa essa dinâmica ao evidenciar que a pesquisa e a extensão são

princípios pedagógicos integrados ao currículo de modo sistemático. A fala representado pela US FORMADOR.B.40 destaca que "Nos currículos a gente organizou atividades de extensão em matemática 1, 2 e 3, e aí a partir dessa disciplina a gente vincula um projeto de extensão. ", vinculando projetos de extensão diretamente às disciplinas. Essa vinculação demonstra que a formação ultrapassa os limites da sala de aula e se projeta nas comunidades, utilizando o território como laboratório vivencial de investigação e prática docente.

A integração entre extensão e componentes curriculares reforça a concepção de uma universidade que não opera de forma isolada, mas em interação contínua com os territórios de origem dos estudantes. A extensão, nesse sentido, não é uma atividade complementar ou secundária, mas parte essencial do processo formativo que promove o diálogo de saberes e o compromisso com as realidades locais.

Essa estrutura de formação territorial da comunidade encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores Indígenas (Resolução CNE/CP nº 1/2015), que estabelecem o "respeito à organização sociopolítica e territorial" e a "articulação dos diversos espaços formativos" como princípios fundamentais. A adoção da pedagogia da alternância e a integração da extensão como princípio pedagógico materializam esses marcos legais, promovendo uma educação específica e diferenciada.

Em diálogo com o Capítulo 2, a articulação com a Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2011) também é evidente. O autor propõe cenários para investigação que convidam à exploração de temas sociais e da vida real. Ao levar a matemática para as aldeias por meio de projetos de extensão e atividades no tempo comunidade, o curso cria esses cenários, permitindo que os estudantes investiguem questões locais e desenvolvam uma consciência crítica coletiva. Essa prática valoriza as identidades culturais e fortalece a autonomia comunitária, combatendo exclusões históricas.

Neste contexto, a aglutinação das Categorias Iniciais D e F justifica-se pelo fato de que a territorialidade e alternância fornecem a estrutura espacial e temporal para que a Extensão e os Projetos ocorram. Não há extensão sem a presença no território, e a alternância ganha sentido pedagógico profundo quando preenchida por atividades de pesquisa e intervenção comunitária. Ambas as dimensões revelam uma formação que se desenvolve em circulação constante entre espaços institucionais e comunitários.

III - Interculturalidade como Experiência Formativa

A Categoria Intermediária III, denominada *Interculturalidade como Experiência Formativa*, emerge da convergência entre as Categorias Iniciais C - *Interculturalidade como Experiência Vivida* e G - *Dinâmicas Formativas e Espaços Coletivos*. Esta articulação revela que a interculturalidade no curso não se limita a um princípio teórico, mas se materializa em uma série de práticas, rituais e espaços de convivência que constituem a própria base da formação docente indígena, integrando dimensões acadêmicas, culturais e políticas.

A Categoria Inicial C - *Interculturalidade como Experiência Vivida* (CI C) evidencia que o encontro entre diferentes povos na universidade produz uma aprendizagem mútua que atravessa a subjetividade dos sujeitos. As Unidades de Significado (US) evidenciam que os acadêmicos trazem a cultura:

Eles trazem na sua corporeidade a cultura. Na sua forma de ser, no jeito de se relacionar, então assim não dá para você dizer que você tenha hoje o momento de cultura amanhã o momento não é de cultura. Porque a cultura está na pessoa tá, nos seus hábitos, na sua forma de lidar com homem que ela vive na língua. Então o tempo todo eles estão falando na língua, ou se construindo a partir da cultura que eles trazem com eles com a universidade. Então a presença indígena na universidade é a presença, da sua cultura, do seu modo de ser de se organizar (FORMADOR.B.35).

A "corporeidade", manifesta-se na língua, nos hábitos e nos modos de relação, e ainda conforme a US FORMADOR.A.23, a formação intercultural é um "é um ambiente muito rico o de formação intercultural, porque cada povo conhece um pouco do outro e leva um pouco do outro consigo". Essa vivência relacional extrapola o currículo formal, aflorando particularidades cotidianas que exigem da universidade uma postura de escuta e adaptação, como na organização da alimentação e no respeito às especificidades de cada povo (FORMADOR.A.24), deste modo, conformando que "outros elementos que já estão, que já vem, e fazem parte da cultura deles, porque a cultura não é estática" (FORMADOR.B.37).

Caminhando, refletindo a Categoria Inicial G - *Dinâmicas Formativas e Espaços Coletivos* (CI G), esta, que aborda sobre essa vivência ao revelar como o curso organiza intencionalmente espaços que fortalecem a coletividade e a expressão cultural. As US destacam a realização de rituais matinais conduzidos por "mestres ancestrais, rezadores ou rezadoras" (FORMADOR.B.36), que marcam a chegada e a integração dos estudantes. Além disso, a equipe pedagógica promove dinâmicas noturnas, como rodas de conversa em que "cada povo conta sua história", visando tornar o processo formativo mais leve e acolhedor (FORMADOR.A.20).

Esses espaços coletivos também assumem um caráter político e identitário. A "noite cultural" é descrita como um momento de descontração, canto e dança onde a cultura se revela espontaneamente (FORMADOR.B.38), enquanto a "noite política" integra a organização curricular como um espaço para debater questões fundamentais para os povos indígenas (FORMADOR.B.39). O formador ainda complementa dizendo que:

Tem reuniões só das mulheres que é o movimento que tá nascendo forte, elas querem discutir questões de mulher para mulher e nasceu isso na minha gestão, porque eu tinha muita dificuldade, eu tinha que conversar problemas de relações entre as mulheres, elas ficavam inibidas com minha presença (FORMADOR.A.21).

A emergência destas reuniões específicas para mulheres, para discutir questões de gênero e fortalecer o movimento feminino dentro do curso, demonstra que essas dinâmicas são sensíveis às transformações sociais e às demandas dos próprios estudantes. Essa articulação entre vivência e dinâmica coletiva encontra sustentação no conceito de interculturalidade como princípio educativo que busca promover um diálogo crítico entre saberes.

Fleuri (2014, p. 90-91) destaca que o ensino deve ser carregado de multiplicidade de perspectivas que ativem o "potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes". Ao incorporar rituais, noites culturais e espaços de fala, o curso concretiza o objetivo de "afirmar e valorizar a diversidade e complexidade das culturas" (Sávio, Auarek e Miola, 2023, p. 9). A presença dos mestres ancestrais e a valorização das histórias de cada povo dialogam com a necessidade de uma educação que fortaleça as identidades e recupere as memórias históricas. Além disso, a perspectiva de que a interculturalidade deve ser pensada e protagonizada pelos próprios indígenas, a qual reforça a busca por uma educação decolonial, que rompa com a lógica de subalternização e reconheça a legitimidade dos saberes ancestrais na formação superior.

A aglutinação de tais categorias discorridas acima, é justificativa da compreensão de que a experiência vivida da interculturalidade ganha corpo e sustentação nas dinâmicas formativas organizadas pelo curso. A vivência espontânea do encontro entre povos é potencializada pelos espaços coletivos (rituais, noites culturais, rodas de conversa), transformando o convívio em um processo educativo intencional e politicamente situado.

IV - Língua, Cultura e Formação Matemática Intercultural

A Categoria Intermediária IV, denominada *Língua, Cultura e Formação Matemática Intercultural*, tem sua origem na *Categoria Inicial E - Formação Matemática e Linguagem*.

Esta categoria revela que a formação matemática para professores indígenas é atravessada por tensões entre o conhecimento disciplinar e as especificidades socioculturais e linguísticas, exigindo processos de mediação que ressignificam a matemática a partir das realidades locais e dos desafios da comunicação intercultural.

A análise desta categoria evidencia que a matemática não pode ser pensada de forma descontextualizada, devendo considerar as condições linguísticas dos sujeitos. As US indicam que a língua portuguesa, quando não é a língua materna, configura-se como um obstáculo de aprendizagem, como relata o formador:

Então eles vão ter mais dificuldade que o não indígena tem na matemática. Falante da Língua Portuguesa de nascença. Língua materna. Aí você imagina você estudar um conteúdo que é complexo com pessoas falando em outra língua, então a dificuldade deles, a língua, é a língua portuguesa para eles, né? É um obstáculo de aprendizagem (FORMADOR.B.34).

Este formador ressalta a complexidade de estudar conteúdos matemáticos avançados em uma língua que não é a de domínio pleno do estudante, e que além da barreira linguística, a educação matemática reflete a necessidade de "[...] aproximar a matemática das pessoas do local, seja ela na periferia ou da área urbana." (FORMADOR.B.30). Essa aproximação, contudo, não implica que todo conhecimento matemático deva obrigatoriamente dialogar com a cultura ancestral.

De acordo com a US FORMADOR.B.31, o formador pondera que "nem tudo precisa dialogar com a cultura", mas a importância de outros conhecimentos matemáticos reside na possibilidade de o estudante "se relacionar com outras culturas também". Assim, a formação matemática é concebida como um espaço de trânsito entre diferentes universos epistemológicos, onde o conhecimento ocidental é apropriado como ferramenta de inserção e diálogo intercultural.

Essa dinâmica de mediação encontra suporte direto na Etnomatemática e na Educação Matemática Crítica. Ubiratan D'Ambrosio (2019, p. 17) define a Etnomatemática como um programa que encoraja reflexões sobre a natureza do pensamento matemático sob os pontos de vista cognitivo, histórico e social, buscando entender o "saber/fazer matemático" em diferentes grupos. Nas entrevistas, a busca por aproximar o conhecimento das realidades reflete o compromisso de reconhecer as práticas matemáticas como construções culturais.

A articulação com Ole Skovsmose (2011) também é central. O autor argumenta que o ensino matemático deve ser inclusivo e sensível aos contextos sociais, culturais e econômicos, expandindo os horizontes prospectivos dos alunos. A superação do obstáculo linguístico e a

apropriação da matemática como instrumento para as relações com as outras culturas alinham-se ao ideal de uma educação matemática crítica que promove a autonomia e a cidadania. Como destaca o referencial, o grande desafio é conciliar o ensino da Matemática dominante com o reconhecimento das tradições matemáticas próprias, exigindo um processo educativo pautado na escuta e no respeito.

Neste encaminhamento, a convergência das US que tratam da língua e da formação matemática revelam que o acesso ao conhecimento não é neutro, mas mediado por processos identitários e históricos. E que a língua portuguesa, ao mesmo tempo que é um obstáculo, é o veículo necessário para a circulação entre universos socioculturais distintos.

7.4 CONCLUSÕES DAS ENTREVISTAS

Os encaminhamentos finais das análises, que abrangem as 40 US, possibilitam a construção de um panorama aos olhos dos formadores nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela UNEMAT e UFGD. A análise das entrevistas evidencia que a formação docente intercultural não se configura como aplicação de um modelo curricular previamente estabelecido, mas como processo situado de construção permanente, no qual currículo, território e formação matemática se constituem de maneira relacional.

As entrevistas com os formadores permitiram ampliar a compreensão construída a partir da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Enquanto os PPCs evidenciam princípios normativos da formação intercultural, como a pedagogia da alternância e a valorização dos saberes indígenas, as narrativas dos formadores revelam dimensões da formação que emergem da prática cotidiana. Entre elas, destacamos o currículo como processo de negociação permanente, a territorialidade como dimensão formativa e a mediação linguística no ensino da matemática. Essas dimensões indicam que a formação docente intercultural não se reduz à organização curricular prescrita nos documentos institucionais, mas se constitui na articulação dinâmica entre universidade, comunidade e experiências socioculturais dos sujeitos em formação.

Ao longo do percurso analítico, observamos que a organização curricular não se apresenta como estrutura rígida ou prescritiva, mas como construção coletiva produzida na escuta das comunidades, na observação das demandas escolares e na mediação constante da equipe formadora. A definição das áreas, a construção das ementas, a escolha das disciplinas e a própria organização dos blocos formativos revelam um currículo que se constrói na

interlocução entre universidade e comunidade local, tensionando normativas institucionais e realidades concretas. Esse movimento não se limita ao plano organizacional.

A alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade estrutura a própria lógica formativa, deslocando o centro da produção do conhecimento e reconhecendo o território como espaço legítimo de reflexão, intervenção e aprendizagem. A presença da equipe formadora nas aldeias, o acompanhamento das escolas, a organização por polos regionais e a circulação entre diferentes contextos socioterritoriais indicam que a formação não ocorre em isolamento acadêmico, mas na interação contínua com as realidades indígenas. O território deixa de ser cenário e assume estatuto formativo, operando como dimensão constitutiva da formação matemática. Simultaneamente, a interculturalidade se manifesta como experiência vivida, incorporada na convivência entre povos, nas práticas coletivas, nas dinâmicas culturais e na circulação de diferentes modos de compreender o mundo. A cultura não é tratada como conteúdo adicional, mas como dimensão estruturante da presença indígena na universidade.

Nesse contexto, a formação matemática é atravessada por mediações linguísticas e culturais que redefinem o modo como o conhecimento disciplinar é apropriado e ressignificado. A língua portuguesa, muitas vezes percebida como obstáculo à aprendizagem, explicita que o acesso à matemática não é neutro, mas mediado por processos identitários e históricos. Ao mesmo tempo, reconhecemos que nem todo conteúdo matemático dialoga diretamente com práticas culturais locais, mas sua relevância se constrói na possibilidade de circulação entre universos socioculturais distintos.

Os resultados desta pesquisa indicam que a formação matemática intercultural nas licenciaturas analisadas se constitui por meio de múltiplas mediações. A análise documental evidenciou diferentes formas de organização curricular da matemática, enquanto as entrevistas com os formadores revelaram dimensões que emergem da prática formativa, como a territorialidade e a mediação linguística do conhecimento matemático. Nesse sentido, a formação docente intercultural não se limita à presença de conteúdos matemáticos no currículo, mas se configura na articulação entre mediações curriculares, territoriais e linguísticas que estruturam a produção e a circulação do conhecimento matemático nos contextos indígenas.

O fenômeno que emerge, portanto, não é apenas a existência de um currículo diferenciado, nem apenas a presença da alternância ou da interculturalidade como princípios discursivos. O que se revela é uma formação docente intercultural que se produz na articulação entre decisões coletivas, territorialidade formativa e constituição da formação matemática em contexto específico. O currículo é continuamente reconstruído, o território é reconhecido como

dimensão epistemológica e a matemática é ressignificada a partir das experiências linguísticas e culturais dos sujeitos em formação.

A formação docente intercultural, conforme evidenciada nas entrevistas, configura-se como processo situado no qual a construção curricular e territorial não apenas organiza a formação matemática, mas a transforma. Trata-se de um movimento formativo que integra universidade e comunidade, estrutura institucional e experiência cultural, conhecimento disciplinar e contexto socioterritorial, revelando que a formação matemática, nesse contexto, é indissociável das condições históricas, linguísticas e culturais que a constituem.

A análise das entrevistas, quando articulada às leituras dos Projetos Pedagógicos de Curso, indica que as proposições curriculares não se materializam de forma linear no contexto formativo. Enquanto os PPCs expressam intencionalidades relacionadas à interculturalidade, à valorização dos conhecimentos ancestrais e à articulação entre universidade e comunidade, as falas dos formadores revelam os desafios, as mediações e as negociações que permeiam a concretização dessas propostas. Nesse sentido, a formação docente indígena pode ser compreendida como um processo dinâmico, constituído na relação entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

Assim, as vozes dos formadores permitem evidenciar que a formação matemática intercultural se consolida na articulação entre diferentes dimensões formativas, nas quais currículo, território e linguagem estão entrelaçados. Esse movimento formativo aponta para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com as realidades socioculturais das comunidades indígenas, reafirmando o caráter contextualizado e relacional da formação docente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, intitulada *Perspectivas Curriculares na Formação Inicial de Professores Indígenas de Matemática na Região Centro-Oeste*, buscou compreender como os Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas Interculturais Indígenas estruturam a formação inicial de professores na área de Matemática, considerando suas dimensões sociais, culturais e pedagógicas na perspectiva intercultural, com ênfase na formação de professores indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientada pela questão investigativa: "De que modo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas Interculturais Indígenas da região Centro-Oeste do Brasil configuram

a formação inicial de professores indígenas na área de Matemática, à luz da perspectiva intercultural e das demandas dos povos originários?", a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho documental, complementada por entrevistas semiestruturadas, e utilizou a Análise Textual Discursiva (ATD) como procedimento metodológico para desvelar os sentidos emergentes dos dados.

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, que consistiu em compreender como os Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas Interculturais Indígenas da região Centro-Oeste estruturam a formação inicial de professores na área de Matemática, articulando a análise documental às perspectivas dos formadores sobre as dimensões sociais, culturais e pedagógicas desse processo formativo, verificamos que os resultados evidenciam a formação docente como um processo plural e relacional, fundamentado no diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos acadêmicos.

Nesse sentido, os resultados desta investigação permitem evidenciar que os Projetos Pedagógicos de Curso analisados expressam perspectivas curriculares específicas para a formação de professores indígenas de Matemática na região Centro-Oeste. Tais perspectivas não se restringem à organização de componentes curriculares, mas se manifestam nas concepções de conhecimento, nas formas de articulação entre universidade e comunidade e nas estratégias pedagógicas que orientam o processo formativo. Assim, as perspectivas curriculares identificadas nos PPCs analisados evidenciam uma tentativa de superar modelos ancestrais de formação docente, incorporando princípios interculturais, decoloniais, socioculturais e críticos na organização da formação matemática indígena.

Mais do que um processo de integração curricular, a formação analisada evidencia um movimento de reconstrução epistemológica, no qual diferentes racionalidades matemáticas coexistem, tensionam-se e produzem novos sentidos educativos, deslocando a matemática de um estatuto universalizante para uma prática situada histórica, cultural e politicamente.

Os objetivos específicos da pesquisa foram atendidos por meio da análise dos PPCs e das percepções dos formadores, revelando convergências e tensões que enriquecem o debate sobre a educação matemática em contextos indígenas.

O primeiro objetivo específico da pesquisa, voltado à análise da constituição das dimensões sociais, culturais e pedagógicas da matemática na perspectiva intercultural no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), permitiu identificar uma organização curricular estruturada por eixos temáticos, caracterizada por flexibilidade formativa e pela valorização dos saberes indígenas. A análise evidenciou que a matemática não aparece como conhecimento isolado,

mas integrada a processos formativos que articulam conhecimentos científicos e saberes socioculturais dos povos indígenas, evidenciando aproximações com a Etnomatemática e com os princípios da Educação Matemática Crítica.

O segundo objetivo específico da pesquisa, que buscou examinar a abordagem da formação matemática no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), evidenciou que a pedagogia da alternância constitui o princípio estruturante da formação docente. Nesse contexto, a articulação entre tempo-universidade e tempo-comunidade fortalece a relação entre formação acadêmica e realidade socioterritorial dos povos Guarani e Kaiowá, permitindo que o conhecimento matemático seja mobilizado em diálogo com as demandas das comunidades e com os processos educativos desenvolvidos nas escolas indígenas.

O terceiro objetivo específico da pesquisa, que buscou compreender as perspectivas dos formadores envolvidos nos cursos investigados acerca das dimensões sociais, culturais e pedagógicas da formação de professores indígenas na área de Matemática na perspectiva intercultural, revelou que a materialização das diretrizes curriculares presentes nos PPCs ocorre por meio de práticas pedagógicas situadas, marcadas por processos de negociação curricular, mediações linguísticas e interações interculturais no cotidiano formativo. As entrevistas evidenciaram que a formação matemática intercultural não se limita à organização curricular prevista nos documentos institucionais, nesse sentido, os resultados desta investigação indicam que a formação matemática intercultural nas licenciaturas analisadas se constitui por meio de múltiplas mediações. A análise documental evidenciou mediações curriculares expressas na organização dos PPCs, enquanto as entrevistas com os formadores revelaram mediações territoriais e linguísticas que emergem da prática formativa. Assim, a formação docente intercultural se estrutura na articulação entre currículo, território e linguagem, dimensões que configuram a produção e a circulação do conhecimento matemático nos contextos indígenas.

A articulação entre os dados documentais e as entrevistas com os formadores permitiu compreender que as diretrizes expressas nos PPCs não se materializam de forma linear, mas são constantemente reinterpretadas no contexto das práticas formativas. Nesse sentido, enquanto os PPCs evidenciam intencionalidades curriculares voltadas à interculturalidade, à valorização dos saberes indígenas e à integração entre universidade e comunidade, as falas dos formadores revelam os desafios, as mediações e as negociações envolvidas na concretização dessas propostas. Essa relação evidencia que a formação docente indígena se constitui no entrelaçamento entre o currículo prescrito e o currículo vivido, sendo marcada por processos dinâmicos e situados.

Essa interpretação dos resultados também pode ser compreendida à luz da perspectiva decolonial, que tensiona a suposta neutralidade da matemática moderna e convoca uma desobediência político-epistêmica frente às estruturas coloniais que historicamente subalternizaram os conhecimentos ancestrais. A seguir, sintetizamos os principais resultados, articulando ao referencial teórico, discutindo as contribuições, limitações e perspectivas futuras, culminando em uma reflexão final sobre o potencial emancipatório da formação analisada.

As categorias intermediárias destacaram que o curso rompe com lógicas assimilacionistas, promovendo uma matemática situada nas realidades socioculturais dos povos do Mato Grosso. A interculturalidade emerge não como aditivo, mas como princípio estruturante, alinhando à visão de Fleuri (2014), em que o ensino ativa o potencial criativo da conexão entre diferenças. Contudo, tensões persistem na articulação entre saberes ancestrais e currículo formal, ecoando a crítica de Oliveira (2009) sobre a persistência de valores dominantes na escola indígena.

Essas tensões, longe de fragilizarem a proposta, evidenciam que a construção de uma educação matemática intercultural é um processo em disputa, atravessado por limites institucionais, curriculares e epistemológicos ainda fortemente marcados por tradições disciplinares eurocentradas.

No PPC da UFGD, capítulo 6, a pedagogia da alternância se destaca como mecanismo para integrar tempo-universidade e tempo-comunidade, fortalecendo a autonomia indígena dos povos Guarani e Kaiowá. As categorias revelaram uma formação que concebe o professor como mediador cultural, capaz de articular etnomatemática e EMC (Skovsmose, 2011).

A alternância, nesse contexto, ultrapassa uma organização metodológica e assume caráter político-formativo, ao reconhecer o território como espaço epistemológico legítimo e ao deslocar o centro da produção de conhecimento para a comunidade.

A ênfase na territorialidade ressoa com D'Ambrosio (2011), que defende a conciliação entre matemática dominante e tradições originárias, sem hierarquizações epistemológicas. Ambas as análises documentais corroboram que os PPCs atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e para a Formação de Professores Indígenas, promovendo uma educação diferenciada, intercultural e comunitária.

As entrevistas com os formadores, apresentadas no capítulo 7, revelaram a formação como processo situado e relacional. As categorias intermediárias mostraram que a implementação dos PPCs envolve negociações constantes, com a interculturalidade vivida na convivência entre povos e na mediação linguística. A escuta dos formadores permitiu compreender não apenas o currículo prescrito, mas o currículo vivido, evidenciando que a

materialização das propostas interculturais depende de práticas pedagógicas investigativas, dialógicas e reflexivas, alinhadas ao conhecimento reflexivo defendido pela Educação Matemática Crítica.

Os formadores destacaram barreiras como a língua portuguesa como obstáculo à aprendizagem matemática, reforçando a necessidade de uma abordagem etnomatemática que legitime práticas indígenas (D'Ambrosio, 2019). A integração de extensão e projetos comunitários alinha-se à EMC de Skovsmose (2001), fomentando competências democráticas e reflexivas.

Todavia, como indicam as próprias discussões teóricas mobilizadas nesta pesquisa, tais perspectivas não estão isentas de críticas: há o risco de essencialização cultural na Etnomatemática, de excessiva politização na Educação Matemática Crítica ou de dificuldades práticas na concretização da interculturalidade para além do discurso. Reconhecer esses limites demonstra maturidade analítica e reforça a complexidade dos processos de transformação educativa.

Integradamente, os resultados indicam convergências entre as IES: ambas priorizam o diálogo intercultural, mas divergem na estrutura (eixos temáticos na UNEMAT vs. alternância na UFGD), refletindo especificidades regionais. Embora tanto o PPC da UNEMAT quanto o da UFGD adotem a Pedagogia da Alternância, estruturando a formação a partir da articulação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, observamos uma diferença significativa na organização curricular entre os cursos. Na UNEMAT, o currículo é estruturado por eixos formativos integradores, nos quais os conhecimentos são organizados de maneira mais transversal, sem a definição rígida de um ementário disciplinar. Já no curso Teko-Arandu da UFGD, a organização curricular se materializa por meio de componentes curriculares com ementário definido, o que confere maior explicitação dos conteúdos e das áreas de conhecimento que compõem a formação docente.

Essa distinção evidencia diferentes modos de estruturar a formação intercultural indígena, ainda que ambos os cursos compartilhem princípios pedagógicos semelhantes, como a valorização dos saberes indígenas, das territorialidades e da articulação entre universidade e comunidade. Essas perspectivas curriculares transcendem a transmissão de conteúdos, configurando a matemática como ferramenta de resistência cultural e empoderamento social, em consonância com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND, 2005).

Nesse entrelaçamento entre Etnomatemática, Educação Matemática Crítica e Decolonialidade, a formação docente indígena se configura como espaço estratégico de reconstrução epistemológica e política do conhecimento matemático.

À luz dessas análises, torna-se possível sintetizar algumas contribuições desta investigação para o campo da Educação Matemática em contextos indígenas. Tais contribuições situam-se nos planos teórico, metodológico e social, evidenciando o potencial das licenciaturas interculturais para a construção de práticas formativas comprometidas com a valorização dos saberes indígenas e com a transformação das relações epistemológicas no ensino da matemática.

Esta investigação contribui para o campo da Educação Matemática em contextos indígenas ao evidenciar, por meio da ATD, como os PPCs e as práticas formativas constroem uma matemática intercultural que valoriza epistemologias plurais.

Do ponto de vista metodológico, a escolha pela Análise Textual Discursiva (ATD) mostrou-se coerente com o referencial adotado, uma vez que seu movimento de unitarização e categorização permitiu desconstruir leituras lineares e explicitar sentidos, silenciamentos e hierarquias epistemológicas presentes nos textos institucionais e nas narrativas dos formadores. A articulação entre análise documental e entrevistas semiestruturadas possibilitou compreender não apenas o currículo prescrito nos PPCs, mas também o currículo vivido no cotidiano da formação docente indígena, evidenciando a ATD como uma ferramenta consistente para estudos qualitativos em educação indígena.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o diálogo entre Etnomatemática, Interculturalidade e Educação Matemática Crítica, demonstrando a aplicabilidade dessas perspectivas na região Centro-Oeste, marcada por significativa diversidade indígena (IBGE, 2022). Socialmente, os resultados reforçam a relevância de políticas públicas como o PROLIND, ao oferecer subsídios para que instituições de ensino superior revisitem e fortaleçam propostas curriculares comprometidas com as demandas dos povos originários, promovendo justiça cognitiva, autonomia territorial e a integração entre saberes comunitários e conhecimentos científicos.

Apesar de seu rigor, a pesquisa apresenta limitações. O foco em duas IES públicas restringe a generalização para outras instituições da região Centro-Oeste, como as de Goiás e Distrito Federal, que não ofertam habilitação em Matemática dentro da limitação temporal de até cursos iniciados em 2024. A análise qualitativa, embora perspicaz, não incorporou vozes de estudantes ou líderes indígenas, o que poderia enriquecer o *corpus*, porém o que pode ser estudado em evoluções futuras da pesquisadora. Além disso, o recorte temporal (PPC de 2023-

2024 e entrevistas em 2025-2026) pode não capturar evoluções recentes, influenciadas por mudanças políticas. Essas limitações não invalidam os resultados, mas sinalizam caminhos para aprofundamentos.

Adicionalmente, reconhece-se que a transformação curricular em direção a uma perspectiva intercultural e decolonial enfrenta resistências estruturais nas universidades, cujas matrizes disciplinares ainda se encontram fortemente ancoradas em tradições eurocentradas. Tais limites não anulam os avanços observados, mas indicam que a consolidação de uma educação matemática intercultural demanda processos institucionais contínuos e coletivos.

Neste viés, esta dissertação revela que a formação inicial de professores indígenas de Matemática na região Centro-Oeste não é mera adaptação curricular, mas um ato de resistência epistemológica que ressignifica a matemática como linguagem de libertação e afirmação cultural. Ao deslocar o foco da universalidade abstrata para a pluralidade epistemológica, a formação analisada contribui para a construção de uma justiça cognitiva que reconhece o direito dos povos originários de produzir, validar e ensinar seus próprios modos de matematizar o mundo.

Fundamentada no diálogo entre saberes, ela concretiza os ideais de uma educação intercultural que empodera os povos originários, questionando heranças coloniais e promovendo autonomias. Como processo cíclico e em movimento, conforme destacado na Apresentação Acadêmica, esta pesquisa não encerra o debate, mas abre horizontes para novas reflexões, reforçando o compromisso com uma educação matemática crítica, etnomatemática e intercultural, essencial para a construção de uma nação pluriétnica e justa.

Assim, a investigação realizada permite compreender que as perspectivas curriculares presentes nas licenciaturas interculturais analisadas não se limitam à organização de conteúdo ou disciplinas, mas se estruturam na articulação entre currículo, território e linguagem. Essa configuração evidencia que a formação matemática intercultural se constitui como um processo relacional e territorializado, no qual o conhecimento matemático é produzido no diálogo entre saberes acadêmicos e saberes indígenas.

Mais do que encerrar um percurso investigativo, esta dissertação evidencia que as perspectivas curriculares presentes nas licenciaturas interculturais analisadas constituem parte de um movimento mais amplo de insurgência epistemológica, no qual pesquisar, formar e ensinar matemática em contextos indígenas constituem-se como práticas de afirmação cultural, produção de conhecimento situado e construção de futuros possíveis para os povos originários.

9 REFERÊNCIAS

BICHO, Ana Paula. Educação escolar indígena: um olhar sobre a formação de professores. Curitiba: Appris, 2018.

BICHO, J. S. ; AUAREK, W. A. ; MIOLA, A. F. S. . Interculturalidade e a formação em Matemática de professores indígenas. REVEMAT , p. 1-23, 2023.

BORBA, Marcelo de Carvalho. Etnomatemática e a cultura da sala de aula. *In*: D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elos entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 39-58.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2015.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Brasília: MEC/CNE, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf. Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação n.º 05, de 29 de junho de 2005. Brasília: MEC/SESu/SECAD, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2015.

CALIXTO, Vivian dos Santos. Reflexões acerca do desenvolvimento da autoria no exercício de escrita envolvido na análise textual discursiva: um horizonte compreensivo. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 835–862, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/353>. Acesso em: 28 maio 2025.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elos entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FERNANDES, F. S.; GIRALDO, V.; MATOS, D. The Decolonial Stance in Mathematics Education: pointing out actions for the construction of a political agenda. *The Mathematics Enthusiast*, v. 19, n. 1, p. 6-27, 2022.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 39-81. (Nota: Ajuste a paginação se necessário, usei o padrão de capítulos).

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, 2014.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 12, n. 30, p. 467-485, 2019.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, abr. 1995.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONNI, Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: um estudo sobre a licenciatura intercultural indígena da UNEMAT. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

IBGE. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOMBARDI, M. R.; ÁVILA, M. A.; PAULA, M. A. B. de. O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas. Curitiba: CRV, 2021.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. Metodologia Científica. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770670/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

MESGRAVIS, Laima. História do Brasil colônia. São Paulo: Editora Contexto, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414165/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Roque. Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. Revista Pesquisa Qualitativa, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 595–609, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/372>. Acesso em: 15 maio 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Educação escolar indígena: um olhar sobre a formação de professores. 2. ed. Curitiba: Appris, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKOVSMOSE, Ole. Educação matemática e democracia. Tradução de Beatriz V. D'Ambrosio. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. Insubordinação Criativa em Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.

SOUSA, Robson Simplicio de. O texto na análise textual discursiva: uma leitura hermenêutica do “tempestade de luz”. Revista Pesquisa Qualitativa, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 641–660, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/363>. Acesso em: 24 maio 2025.

UFGD. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. Dourados: Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), 2023.

UNEMAT. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.