



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



Frank Moreira Carvalho

**SABERES ETNOMATEMÁTICOS NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DE
ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INDÍGENA NO ALTO SOLIMÕES**

Humaitá – AM

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



Frank Moreira Carvalho

SABERES ETNOMATEMÁTICOS NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INDÍGENA NO ALTO SOLIMÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, campus Vale do Rio Madeira, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Elizabeth Tavares Pimentel e coorientação do Prof. Dr. Jonatha Daniel do Santos.

Linha de Pesquisa: Ensino das Ciências Exatas e Naturais

**Humaitá - AM
2026**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C331s	Carvalho, Frank Moreira Saberes etnomatemáticos no contexto dos anos iniciais de escolarização em uma escola indígena no Alto Solimões / Frank Moreira Carvalho. - 2026. 105 f. : il., color. ; 31 cm. Orientador(a): Elizabeth Tavares Pimentel. Coorientador(a): Jonatha Daniel dos Santos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá - AM, 2026. 1. Interculturalidade. 2. Alto Solimões. 3. Etnomatemática. 4. Povo Ticuna. I. Pimentel, Elizabeth Tavares. II. Santos, Jonatha Daniel dos. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. IV. Título
-------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES-PPGECH/HUMAITÁ

FOLHA DE APROVAÇÃO

Defesa da dissertação de mestrado do **“Frank Moreira Carvalho”**, intitulada: **“SABERES ETNOMATEMÁTICOS NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA INDÍGENA NO ALTO SOLIMÕES”**, orientado pela Profa. Dra. **Elizabeth Tavares Pimentel** e coorientado pelo Prof. Dr. **Jonatha Daniel dos Santos** apresentado à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, em fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elizabeth Tavares Pimentel (Presidente)
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Prof. Dr. Jonatha Daniel dos Santos (Coorientador)
(Membro Interno - PPGECH/ PPGECIM/UFAM)

Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Profa. Dra. Yachiko Nascimento Wakiyama
(Membro Externo - PPGECIM/UFAM)

Profa. Dra. Elrismar Auxiliadora Gomes Oliveira
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Profa. Dra. Simone Alves Scaramuzza
(Suplente Externo - PPGECH/UNIR)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, fonte de sabedoria, força e proteção em todos os momentos da minha jornada. Foi ele quem iluminou meus caminhos, sustentou minhas decisões e renovou minha esperança nos dias de desafio. Sem sua presença constante, esta conquista não seria possível.

À minha esposa e à minha filha, que são as maiores bênçãos da minha vida. A vocês, dedico não apenas esta dissertação, mas tudo aquilo que sou e ainda busco ser. Obrigado pelo amor paciente, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo apoio silencioso que me deu coragem para seguir adiante. Vocês são minha inspiração diária.

À minha mãe, mulher de fé, luta e generosidade, que sempre acreditou no meu potencial e me ensinou a nunca desistir dos meus sonhos. Sua força e seu exemplo me acompanham em cada etapa da vida, guiando meus passos com ternura e firmeza. Esta conquista também é sua.

À minha família, que representa meu porto seguro e meu alicerce emocional. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada demonstração de carinho contribuíram para que eu chegasse até aqui. A presença de vocês, mesmo quando distante, foi essencial para fortalecer minha caminhada.

E, por fim, dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória acadêmica e pessoal. Cada incentivo, cada conversa, cada aprendizado e cada desafio superado compõem o tecido desta conquista. Meu agradecimento sincero a todos que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Amazonas, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), pela oportunidade de ingressar no mestrado mesmo residindo no interior, em uma região distante dos grandes centros acadêmicos. Esta inclusão reafirma o compromisso institucional com a democratização do acesso ao conhecimento e com a valorização das múltiplas realidades que compõem o estado do Amazonas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio institucional e financeiro concedido, fundamental para a realização desta dissertação. O investimento da FAPEAM no fomento à pesquisa científica na Amazônia reafirma seu compromisso com a produção de conhecimento contextualizado, socialmente relevante e comprometido com as realidades educacionais dos povos indígenas e das populações amazônicas.

Aos professores doutores que ministraram as disciplinas ao longo da trajetória no PPGECH, registro minha profunda gratidão. Cada aula, cada leitura e cada diálogo acadêmico ampliaram minha visão de mundo e fortaleceram minha formação enquanto pesquisador. Muito obrigado por compartilharem seus saberes, suas experiências e pela generosidade intelectual com que conduziram cada momento formativo.

Agradeço também aos amigos e colegas de profissão, que acompanharam de perto essa caminhada. O incentivo, o apoio nos momentos de incerteza e a força compartilhada ao longo do percurso foram fundamentais para que eu pudesse prosseguir com coragem e determinação. Cada gesto de solidariedade deixou marcas que levarei comigo para além da vida acadêmica.

Expresso meu sincero reconhecimento à minha orientadora, Profa. Dra. Elizabeth Tavares Pimentel, pela dedicação, paciência, rigor acadêmico e sensibilidade que marcaram todo o processo de orientação. Sua escuta atenta, suas contribuições precisas e sua postura ética foram essenciais para o amadurecimento deste trabalho e para minha evolução como pesquisador. À meu coorientador, Prof. Dr. Jonatha Daniel dos Santos, agradeço profundamente pela disponibilidade, pelas sugestões valiosas e pela forma cuidadosa com que acompanhou o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. Cada palavra de incentivo, cada colaboração e cada gesto de apoio representa uma parte importante da construção deste trabalho e da minha trajetória acadêmica.

“Toda forma de saber é um gesto de humanidade. Reconhecer as matemáticas que vivem nos povos é reconhecer que nenhum conhecimento nasce sozinho.”

Ubiratan D'Ambrosio

RESUMO

A valorização dos saberes culturais dos povos indígenas no espaço escolar constitui um dos desafios centrais da Educação Escolar Indígena contemporânea, especialmente no que se refere ao ensino da Matemática. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo geral compreender como as matemáticas são produzidas no contexto dos anos iniciais de escolarização em uma escola indígena no Alto Solimões, localizada na Comunidade de Vila de Betânia, pertencente ao povo Ticuna. Como objetivos específicos, buscou-se: a) verificar como se efetiva o diálogo entre o ensino da Matemática e o contexto sociocultural a partir dos planos anuais de trabalho docente e dos cadernos de planejamento dos professores; e b) investigar como as práticas docentes intensificam ou não a produção de saberes etnomatemáticos no cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na valorização das práticas culturais e dos conhecimentos matemáticos construídos nas vivências cotidianas e escolares do povo Ticuna. O referencial teórico está ancorado na perspectiva da Etnomatemática, especialmente nas contribuições de Ubiratan D'Ambrosio, bem como em autores como Knijnik, Gerdes, Rosa e Santos, que discutem as relações entre cultura, conhecimento e educação matemática. O campo dos Estudos Culturais também é mobilizado para compreender a produção de saberes em contextos socioculturais específicos. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de planejamentos docentes, cadernos de professores e registros de aula, buscando compreender como os conhecimentos matemáticos tradicionais são reconhecidos, incorporados ou tensionados nas práticas pedagógicas formais. Os resultados indicam que, embora os saberes matemáticos estejam fortemente presentes nas práticas cotidianas da comunidade como na agricultura, na contagem, na construção de utensílios e na organização do espaço tais conhecimentos ainda aparecem de forma limitada no currículo escolar. Observa-se que o ensino da Matemática permanece majoritariamente orientado por referenciais tradicionais e pouco contextualizados, o que revela desafios para a construção de práticas pedagógicas interculturais que valorizem os conhecimentos locais e fortaleçam a relação entre escola, cultura e território.

Palavras-chave: Interculturalidade; Alto Solimões; Etnomatemática; Povo Ticuna.

ABSTRACT

Valuing the cultural knowledge of Indigenous peoples within the school context remains one of the central challenges of contemporary Indigenous School Education, particularly in relation to the teaching of Mathematics. In this context, the general objective of this study is to understand how mathematics is produced in the context of the early years of schooling in an Indigenous school in the Alto Solimões region, located in the community of Vila de Betânia, belonging to the Ticuna people. The specific objectives were: (a) to examine how the dialogue between mathematics teaching and the sociocultural context is established through teachers' annual work plans and planning notebooks; and (b) to investigate whether and how teaching practices foster the production of ethnomathematical knowledge in everyday school practices. This qualitative research is grounded in the appreciation of cultural practices and mathematical knowledge constructed through the daily and school experiences of the Ticuna people. The theoretical framework is based on the perspective of Ethnomathematics, specially the contributions of Ubiratan D'Ambrosio, as well as authors such as Knijnik, Gerdes, Rosa, and Santos, who discuss the relationships between culture, knowledge, and mathematics education. Cultural Studies are also mobilized in order to understand the production of knowledge within specific sociocultural contexts. The study was conducted through the analysis of teachers' planning documents, notebooks, and classroom records, aiming to understand how traditional mathematical knowledge is recognized, incorporated, or challenged within formal pedagogical practices. The results indicate that although mathematical knowledge is strongly present in the daily practices of the community — such as agriculture, counting processes, the making of utensils, and the organization of space — these forms of knowledge still appear only marginally within the school curriculum. Mathematics teaching remains largely guided by traditional and decontextualized references, revealing challenges for the development of intercultural pedagogical practices capable of valuing local knowledge and strengthening the relationship between school, culture, and territory.

Keywords: Interculturality; Alto Solimões; Ethnomathematics; Ticuna People.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Escola Municipal Indígena Metacü.....	73
Imagem 2: Mapa dos municípios do Alto Solimões.....	80
Imagem 3: Atividades.....	83
Imagem 4: Planejamento diário.....	83
Imagem 5: Ficha de conteúdos mensais.....	89

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Produções Acadêmicas sobre Etnomatemática e Educação Indígena no Amazonas.....	34
Quadro 2 – Caracterização do corpo docente da Escola Municipal Indígena Metacü (2025).....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação Acadêmica Docente.....	77
Gráfico 2 – Situação Contratual Docente.....	78

LISTA DE SIGLAS

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

DOU – Diário Oficial da União

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GPMSAI – Gabinete do Prefeito Municipal de Santo Antônio do Içá

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPGECH – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Humanidades

SAI – Santo Antônio do Içá

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMED/SAI – Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio do Içá

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

CAMINHOS INICIAIS: DA ESCUTA DOS SABERES INDÍGENAS À FORMULAÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO DE PESQUISA.....	16
SEÇÃO I: BASES TEÓRICAS	22
1.1 Marco conceitual da etnomatemática	22
1.2. A etnomatemática na perspectiva de D'Ambrosio, Knijnik, Gerdes, Rosa e Santos	23
1.3 Mapeamento de práticas etnomatemáticas na Educação Escolar Indígena.....	33
1.4 Diálogos entre Estudos Culturais e Educação	38
1.5 Educação Escolar Indígena.....	51
1.6 Políticas Públicas Educacionais para a Educação Escolar Indígena	56
1.7 Formações inicial e continuada docente no contexto da Educação Escolar Indígena.....	61
1.8 Mitologias de Origem e Memória Ancestral: A História de Criação do Povo Ticuna.....	64
SEÇÃO II: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	667
2.1 Pesquisas Qualitativas	667
2.2 Contextos da Pesquisa	772
SEÇÃO III: INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	80
3.1 Raízes de Resistência: A Trajetória histórica do Povo Ticuna.....	82
3.2 Etnomatemática na Comunidade Indígena Vila de Betânia.....	82
3.3 Diálogos entre ensino da matemática e o contexto sociocultural diante os planos anuais de trabalhos docente e os cadernos de planejamento dos professores.....	85
3.4 Investigando como as práticas docentes intensificam ou não, produções de saberes etnomatemáticos.....	87
3.5 Sínteses analíticas dos resultados: Limites e possibilidades de saberes etnomatemáticos.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	998

CAMINHOS INICIAIS: DA ESCUTA DOS SABERES INDÍGENAS À FORMULAÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO DE PESQUISA

A cidade na qual residi por quase toda minha vida, de nome Santo Antônio do Içá, é uma cidade próxima as Comunidades Indígenas do Povo Ticuna, do Povo Cocama e do Povo Caixana. Os indígenas se deslocam de suas comunidades para a sede do município diariamente para fazerem compras e retornam ao final do dia. Essa proximidade das Comunidades Indígenas com a município faz com que haja uma grande interação cultural entre indígenas e não indígenas.

Toda a minha trajetória na Educação Básica foi em escola pública, espaço que, apesar das limitações estruturais, marcou profundamente minha formação inicial. Entre 2005 e 2007, durante o Ensino Médio, convivi com colegas indígenas, vivência que ampliou minha percepção sobre as desigualdades históricas enfrentadas pelos Povos Originários e fomentou, desde então, um olhar atento e respeitoso às diferentes cosmovisões, saberes tradicionais e formas de organização social.

Em 2008, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), marco importante em minha trajetória acadêmica e pessoal. Na universidade, tive colegas indígenas que assim como eu, tiveram que sair de seus municípios e ir até um centro urbano mais desenvolvido. Foi na universidade que tive contato pela primeira vez com o termo etnomatemática, na disciplina História da Matemática.

Em 2010, trabalhando no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nas Comunidades Indígenas de Belém do Solimões – a maior Comunidade Indígena de aldeados do Brasil –, Bananal, Umariacú 1 e Umariacú 2, convivi vários dias com os Ticunas e pude vivenciar e compartilhar momentos de trocas de saberes.

Desde 2012, sou professor da Rede Estadual de Ensino atuando no Ensino Médio. Todos os anos estudantes indígenas saem de suas comunidades e partem rumo à sede do município para dar continuidade na sua formação escolar básica. O ingresso no mestrado representou um marco decisivo na consolidação da minha identidade como pesquisador e educador comprometido com uma perspectiva alinhada ao processo decolonial da educação. Essa etapa possibilitou o aprofundamento teórico por meio do acesso a obras e autores que se tornaram referências fundamentais no campo da etnomatemática, permitindo-me compreender a matemática como um saber plural, historicamente situado e culturalmente construído. Tais leituras foram cruciais para a construção do referencial teórico que sustenta esta pesquisa,

pois ampliaram minha visão sobre a necessidade de integrar os conhecimentos tradicionais aos processos educativos formais, especialmente no contexto das Populações Indígenas.

Além disso, a participação nos encontros virtuais promovidos pelo Grupo de Pesquisa em Estudos Pós-Críticos e Decoloniais (GRUPED) desempenhou um papel central na minha formação intelectual e política. Esses espaços de diálogo e troca acadêmica fomentaram reflexões profundas acerca das relações de poder que atravessam os processos de escolarização, contribuindo para que eu me reconhecesse como um sujeito político em constante processo de desconstrução e reconstrução de saberes. Por meio das discussões promovidas pelo grupo, aumentou em mim o compromisso com a luta por políticas públicas que não apenas incluam os Povos Indígenas no sistema educacional, mas que valorizem seus saberes, suas línguas, suas epistemologias e seus modos próprios de existência. O mestrado, portanto, não apenas me proporcionou um repertório teórico mais robusto, mas também aprofundou minha consciência ética e social diante das desigualdades que marcam historicamente a educação brasileira.

Com frequência, estudantes indígenas são submetidos à práticas pedagógicas que negligenciam suas identidades étnicas, seus saberes tradicionais e suas línguas originárias, resultando em processos sutis de exclusão e desvalorização cultural. Reconhecer e legitimar os conhecimentos indígenas no espaço escolar é um passo fundamental para consolidar uma proposta educativa verdadeiramente intercultural, capaz de promover a equidade e o respeito à diversidade no ambiente escolar.

Diante dos desafios enfrentados por estudantes indígenas nas escolas, é imprescindível que a proposta de uma educação intercultural vá além da simples presença desses sujeitos nos espaços escolares. É necessário que suas culturas, línguas, modos de vida e formas próprias de produzir conhecimento sejam efetivamente reconhecidos, valorizados e incorporados às práticas pedagógicas.

Isso implica repensar o currículo escolar, muitas vezes centrado em uma perspectiva eurocêntrica, para que se torne mais flexível, contextualizado e sensível às diferentes realidades socioculturais. Nesse processo, ganha destaque a adoção de metodologias que possibilitem a construção do conhecimento a partir das vivências e dos referenciais dos próprios estudantes indígenas. É nesse horizonte que a etnomatemática se apresenta como uma importante proposta pedagógica, pois rompe com a ideia de uma matemática universal e homogênea e reconhece que diferentes povos desenvolvem formas distintas de pensar, organizar e aplicar o conhecimento matemático, de acordo com suas necessidades, contextos e tradições culturais.

Assim, a etnomatemática busca compreender as diversas formas de fazer e pensar a matemática a partir de contextos socioculturais específicos. Conforme D'Ambrosio (2018), a etnomatemática é uma prática que visa entender como os diferentes grupos humanos desenvolvem e utilizam seus próprios meios para lidar com as questões cotidianas, buscando além da simples sobrevivência e transcendendo suas realidades naturais e sociais. A proposta da etnomatemática é, portanto, mais do que uma mera aplicação matemática, é uma maneira de olhar para as soluções criativas e alternativas que diferentes culturas encontram para enfrentar seus desafios, refletindo a pluralidade de raciocínios matemáticos que existem ao redor do mundo. Nesse sentido, a etnomatemática também é vista como uma importante ferramenta para a valorização da diversidade cultural e do conhecimento local, conforme salienta Ribeiro (2012), que destaca a relevância de reconhecer os saberes tradicionais dentro do campo da Educação Matemática.

A etnomatemática reconhece que as diferentes culturas têm maneiras distintas de abordar e resolver problemas, bem como de explicar fenômenos naturais e sociais. O reconhecimento de tais práticas não só amplia a compreensão do campo matemático, como também valoriza a sabedoria tradicional, muitas vezes desconsiderada pelo conhecimento acadêmico dominante. D'Ambrosio (2018) frisa que a etnomatemática não se limita às práticas matemáticas que ocorrem nas escolas, mas se estende às atividades cotidianas de profissionais, artesãos e outros membros da sociedade. Para o presente estudo, será focada a aplicação da etnomatemática ou não em uma escola indígena, como uma forma de enriquecer o aprendizado da matemática, conectando-o à cultura local e aos saberes tradicionais. Segundo Nunes (2014), a integração de práticas culturais no currículo escolar fortalece a identidade dos alunos e amplia suas possibilidades de aprendizagem, ao conectar o conteúdo matemático às suas vivências diárias.

A noção de que as práticas matemáticas não são exclusivas do espaço escolar formal é primordial para a etnomatemática. Em diversas culturas, os saberes matemáticos se manifestam de forma intrínseca nas atividades do cotidiano, como na agricultura, na pesca, na caça, na produção de artesanatos e na contagem do tempo. Esses conhecimentos, embora muitas vezes não formalizados, são tão legítimos quanto os ensinamentos acadêmicos que dominam o ensino tradicional. Como enfatiza Valente (1998), a Educação Matemática tradicional tem falhado em alcançar resultados satisfatórios, especialmente em contextos periféricos, rurais e indígenas. Muitas vezes, os métodos convencionais de ensino não conseguem despertar o interesse dos alunos, resultando em evasão escolar e resistência à matemática, principalmente quando ela não se conecta com a realidade e as vivências dos

estudantes. Isso é reforçado por Silva e Costa (2017), que indicam que a etnomatemática, ao fazer a ponte entre o saber tradicional e o acadêmico, pode melhorar a motivação dos alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e contextualizado.

As escolas indígenas, especificamente na região do Alto Solimões, apresentam uma riqueza cultural que pode ser um ponto de partida para a implementação de práticas pedagógicas significativas. A região é composta por diversas Comunidades Indígenas, com línguas, costumes e tradições próprias, o que torna a abordagem da etnomatemática ainda mais relevante. Em vez de impor um modelo de ensino exclusivamente acadêmico, que muitas vezes se distancia da realidade vivida pelos estudantes, a etnomatemática propõe uma reinterpretação da matemática dentro de um contexto cultural, respeitando e valorizando as práticas locais.

Isso contribui para uma formação que dialoga com o modo de vida dos Povos Indígenas e, ao mesmo tempo, possibilita a construção de conhecimento matemático de forma mais contextualizada e significativa. Segundo Lopes (2015), ao integrar os saberes culturais ao currículo formal, a etnomatemática não apenas torna o ensino mais relevante, mas também contribui para a preservação das culturas indígenas.

A investigação da utilização e aplicação da etnomatemática em uma região de pluralidade cultural como a região do Alto Solimões é uma ação necessária para se conhecer ou reconhecer a importância do conhecimento tradicional indígena, e principalmente no sentido de valorização desse, que por muitas vezes é visto de forma desconexa do conhecimento acadêmico.

Santos (2008) defende que o ensino da matemática no contexto da etnomatemática pode ser apresentado sob dois pontos de vista, sendo o primeiro deles relacionado “à motivação da aprendizagem”, e o segundo “a matemática sob diferentes atos culturais”, caso em que a etnomatemática passa a ser uma relação e não um método de estudo. A aproximação desses se faz tão essencial quanto a necessidade de se abordar conteúdos alheios à realidade dessas sociedades dentro de nossas escolas. Reconhecer a forma etnomatemática de como os indivíduos pertencentes a esse grupo social observam e fazem a leitura de mundo sem a explícita metodologia acadêmica da matemática é um objeto de estudo fascinante para a investigação.

Outro ponto que se leva em consideração é a escassa bibliografia sobre o tema, encontrada e direcionada a grupos indígenas e principalmente na região do Alto Solimões, na busca pela preservação cultural e principalmente na construção de conhecimento. Parafraseando D'Ambrosio (2001), o ensino de etnomatemática preserva culturas, instala a

cidadania, promove a coabitação de etnias, pois revela múltiplas formas de pensar o mundo, haja vista que desenvolve a capacidade do aluno manejar situações reais, que apresentam a cada momento de maneiras distintas, não apenas com simples capacidade de fazer contas nem mesmo com a habilidade de solucionar problemas mecanizados academicamente.

É justamente nesse cenário que se inscreve o problema que orienta esta pesquisa: apesar da riqueza de saberes matemáticos presentes no cotidiano da Comunidade Indígena Vila de Betânia e do discurso legal e teórico que defende uma Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue e contextualizada, em que medida e de que maneira esses saberes etnomatemáticos têm sido (ou não) considerados nas práticas pedagógicas de matemática dos anos iniciais na Escola Municipal Indígena Metacü? Mais especificamente, como os planos anuais de trabalho docente e os cadernos de planejamento expressam, incorporam ou silenciam o diálogo entre o ensino da matemática e o contexto sociocultural Ticuna?

Diante do exposto, tem-se como objetivo geral da pesquisa compreender como as matemáticas são produzidas no contexto dos anos iniciais de escolarização em uma escola indígena no Alto Solimões, Comunidade de Vila de Betânia, etnia Ticuna, e os seguintes objetivos específicos: a) verificar como se efetiva o diálogo entre o ensino da matemática e o contexto sociocultural diante dos planos anuais de trabalho docente e dos cadernos de planejamento dos professores e b) investigar como as práticas docentes intensificam ou não produções de saberes etnomatemáticos.

Nesse sentido, a proposta desta investigação se alinha aos fundamentos da etnomatemática ao buscar compreender de que maneira os conhecimentos matemáticos produzidos no interior da Cultura Ticuna podem ser valorizados e legitimamente incorporados às práticas escolares, promovendo uma abordagem pedagógica que respeite e integre os saberes locais. Dessa forma, a etnomatemática se propõe a criar um ambiente de aprendizagem em que o conhecimento tradicional indígena não seja apenas reconhecido, mas também integrado ao currículo escolar, promovendo a valorização e o respeito pelas práticas e saberes locais. De acordo com D'Ambrosio (2018), esse campo de estudo proporciona uma nova perspectiva para a Educação Matemática, pois possibilita que os alunos vejam a matemática não apenas como uma disciplina abstrata, mas como uma ferramenta útil para a compreensão e resolução de problemas cotidianos em suas próprias comunidades.

A inclusão desses saberes no ensino de matemática é uma forma de combater a invisibilidade e a marginalização cultural das Comunidades Indígenas, que frequentemente enfrentam processos de desvalorização e silenciamento de suas formas próprias de saber e viver. Ao reconhecer e valorizar esses conhecimentos, as escolas podem oferecer uma

educação mais inclusiva e equitativa, respeitando as especificidades culturais dos alunos indígenas. Esse processo de reconhecimento é fundamental para a construção de um currículo que seja significativo para os estudantes, permitindo que vejam na matemática uma ferramenta presente em seu cotidiano, e não algo distante ou alheio à sua realidade. De acordo com D'Ambrosio (2018), essa perspectiva pode ajudar a fortalecer a identidade dos estudantes indígenas, ao mesmo tempo em que amplia suas oportunidades educacionais.

Com base nessa compreensão, a presente pesquisa está estruturada em três seções que aprofundam os temas abordados. A Seção I trata das bases teóricas, apresentando o marco conceitual da etnomatemática, as principais produções acadêmicas sobre o tema e uma análise das práticas etnomatemáticas no contexto da Educação Escolar Indígena na Amazônia. Na Seção II, delinea-se a metodologia adotada para a condução do estudo, fundamentada em abordagens qualitativas. A Seção III, Instrumentos de produção e análise de dados, aborda a trajetória histórica e de luta do Povo Ticuna. Por fim, as considerações finais que delinham a pesquisa evidenciando os achados.

Desse modo, os resultados dialogam diretamente com a perspectiva da Etnomatemática proposta por Ubiratan D'Ambrosio, ao evidenciar que os conhecimentos matemáticos são produzidos em diferentes contextos socioculturais e constituem formas legítimas de organização e interpretação da realidade. As reflexões apresentadas também se aproximam das contribuições de Knijnik, ao problematizar as relações de poder presentes na legitimação de determinados saberes no espaço escolar, bem como das discussões de Gerdes, Rosa e Santos, que ressaltam a importância de reconhecer e valorizar as práticas matemáticas culturalmente situadas. Nessa direção, o diálogo com os Estudos Culturais contribui para compreender a escola como um espaço de produção e circulação de saberes, no qual diferentes conhecimentos se encontram, se tensionam e se ressignificam, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural presente nos contextos da Educação Escolar Indígena.

SEÇÃO I - BASES TEÓRICAS

1.1 Marco conceitual da etnomatemática

A etnomatemática constitui uma abordagem que reconhece a produção de saberes matemáticos em diferentes contextos culturais, rompendo com a ideia de que a matemática é universal, homogênea e desvinculada das práticas sociais. Cunhado por Ubiratan D'Ambrosio, o termo designa os modos próprios pelos quais distintos grupos culturais contam, medem, organizam, classificam e interpretam fenômenos naturais, articulando conhecimento, território e experiência (D'Ambrosio, 2002). Essa perspectiva desloca o foco da matemática formal e abstrata para práticas culturalmente situadas, revelando que toda comunidade elabora maneiras próprias de resolver problemas e de construir significados.

Ao compreender o conhecimento matemático como um produto histórico e sociocultural, a etnomatemática evidencia que atividades tradicionais — como agricultura, pesca, cestaria, navegação, construção de artefatos ou manejo do tempo — envolvem raciocínios matemáticos complexos, ainda que não formalizados nos moldes escolares. Assim, práticas consideradas “informais” passam a ser reconhecidas como legítimas expressões de pensamento matemático, contribuindo para ampliar o conceito de matemática e problematizar a hegemonia da perspectiva ocidental.

No campo educacional, a etnomatemática promove uma aprendizagem mais significativa ao aproximar os conteúdos escolares das experiências culturais dos estudantes. Ao considerar o conhecimento que circula nas famílias e comunidades, o ensino deixa de se reduzir à aplicação mecânica de técnicas e passa a dialogar com a realidade concreta dos alunos, valorizando suas identidades e modos de vida. Nessa direção, Fatinato (2009) alerta para o risco de se apresentar a matemática de outras culturas como mera curiosidade ou folclore, reforçando estereótipos e descontextualizando saberes que têm profundidade, rigor e função social.

Outro elemento central é o papel do professor como mediador. Para incorporar a etnomatemática ao currículo, é necessário que o educador disponha de formação crítica que lhe permita reconhecer e acolher a pluralidade de saberes presentes entre os estudantes. Isso implica superar práticas transmissivas e desenvolver metodologias que favoreçam a investigação, o diálogo e a reflexão cultural, aproximando o conhecimento escolar das práticas comunitárias.

A etnomatemática apresenta implicações sociais mais amplas na medida em que se constitui como um campo teórico-metodológico que analisa as relações entre conhecimento

matemático, cultura e formas de organização social. Ao evidenciar a matemática como uma produção histórica e culturalmente situada, especialmente entre povos indígenas e grupos tradicionais, a etnomatemática permite compreender como os saberes matemáticos estão diretamente implicados em processos de organização comunitária, gestão territorial, planejamento das atividades produtivas e manejo sustentável dos recursos naturais. Nessa perspectiva, o conhecimento matemático deixa de ser entendido como neutro ou universal e passa a ser reconhecido como um saber socialmente produzido, articulado às práticas de sobrevivência, aos modos de vida e às relações com o território. Pesquisas no campo da etnoecologia e da antropologia indígena indicam que povos como os Kayapó, Yanomami e Guaraní articulam saberes matemáticos em práticas de rotação de cultivo, delimitação espacial do território e monitoramento ambiental, mobilizando sistemas próprios de contagem, medição e organização do espaço (Posey, 1985; Albert; Le Tourneau, 2007; Diegues, 2000). Tais práticas exemplificam o que D'Ambrosio (2001) denomina matemáticas culturalmente situadas, ao evidenciar que o conhecimento matemático emerge das relações entre cultura, território e modos de vida.

Portanto, o marco conceitual da etnomatemática oferece uma compreensão plural e crítica do conhecimento matemático ao reconhecer que diferentes povos, situados em contextos históricos, culturais e territoriais distintos, produzem diferentes formas de pensar, organizar e operacionalizar saberes matemáticos. Ao deslocar o olhar do universal para o diverso, compreende-se que a matemática escolar, tradicionalmente apresentada como neutra, universal e homogênea, representa apenas uma entre muitas possíveis racionalidades matemáticas, historicamente legitimada pelos processos de colonização e pela ciência moderna.

1.2 A etnomatemática na perspectiva de D'Ambrosio, Knijnik, Gerdes, Rosa e Santos

Ubiratan D'Ambrosio

Ubiratan D'Ambrosio é amplamente reconhecido como o principal formulador do campo da etnomatemática, compreendida como uma perspectiva teórica e pedagógica que questiona a concepção da matemática como um conhecimento universal, neutro e descontextualizado. Para o autor, a etnomatemática refere-se ao estudo das práticas matemáticas produzidas em contextos culturais específicos, expressas nas formas como diferentes grupos sociais contam, medem, comparam, classificam e resolvem problemas em seu cotidiano (D'Ambrosio, 2002).

Ao propor essa abordagem, D'Ambrosio amplia a compreensão do conhecimento matemático, ao evidenciar que ele é historicamente construído e culturalmente situado. Dessa forma, a matemática deixa de ser entendida como um saber homogêneo e passa a ser concebida como um conjunto plural de práticas e racionalidades, produzidas a partir das necessidades, valores e modos de vida de diferentes povos e culturas. Tal perspectiva rompe com a ideia de uma única matemática legítima e reconhece a validade dos saberes locais e comunitários.

No campo educacional, a etnomatemática apresenta implicações pedagógicas significativas. D'Ambrosio defende que o ensino de matemática deve estabelecer diálogo com o contexto sociocultural dos estudantes, articulando os conteúdos formais às práticas matemáticas presentes em suas vivências. Para o autor, uma educação matemática comprometida com a inclusão precisa valorizar os saberes produzidos fora do espaço escolar, possibilitando que os alunos reconheçam a relevância de seus próprios conhecimentos no processo de aprendizagem (D'Ambrosio, 2002).

Essa concepção desafia modelos tradicionais de ensino, marcados pela transmissão de conteúdos abstratos e descontextualizados, e propõe uma prática pedagógica que considere a diversidade cultural como elemento constitutivo do currículo. Nessa direção, Rosa e Orey (2017) afirmam que a etnomatemática contribui para tornar o ensino da matemática mais significativo, ao aproximar os conceitos escolares das realidades vividas pelos estudantes, favorecendo o engajamento e a compreensão dos conteúdos.

Além do aspecto pedagógico, D'Ambrosio compreende a etnomatemática como um movimento com implicações sociais mais amplas. O reconhecimento das práticas matemáticas de diferentes culturas está relacionado à promoção da equidade educacional e à valorização de grupos historicamente marginalizados. Ao evidenciar que todos os povos produzem conhecimentos matemáticos, a etnomatemática questiona hierarquias epistemológicas que tradicionalmente desqualificaram esses saberes, relegando-os à condição de folclore ou conhecimento menor (D'Ambrosio, 2002).

Nesse sentido, a etnomatemática também se vincula a discussões sobre sustentabilidade e relação com o meio ambiente. Gerdes (2009) destaca que, em muitas comunidades tradicionais, os conhecimentos matemáticos estão associados à gestão dos recursos naturais e à organização das atividades produtivas, revelando uma articulação entre matemática, cultura e sustentabilidade.

Para que essa perspectiva se efetive no contexto escolar, D'Ambrosio enfatiza a importância da formação docente. Segundo o autor, os professores precisam ser preparados

para reconhecer a diversidade cultural presente em sala de aula e para desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos sociais dos alunos, promovendo um ensino de matemática mais inclusivo e socialmente comprometido (D'Ambrosio, 2002).

Assim, a etnomatemática proposta por D'Ambrosio configura-se como uma abordagem que ultrapassa o âmbito metodológico, constituindo-se como um referencial crítico para a Educação Matemática. Ao reconhecer a pluralidade de saberes e práticas matemáticas, essa perspectiva contribui para a construção de uma educação mais equitativa, sensível às diferenças culturais e comprometida com a justiça social.

Gelsa Knijnik

A contribuição de Gelsa Knijnik para o campo da etnomatemática destaca-se pelo caráter crítico com que analisa as relações entre conhecimento matemático, cultura e poder. Para a autora, reconhecer as práticas matemáticas de diferentes grupos sociais não se limita à valorização da diversidade cultural, mas implica problematizar os processos de produção, legitimação e exclusão de saberes no interior da matemática escolar (Knijnik, 2012).

Knijnik questiona a hegemonia da matemática ocidental ao evidenciar que ela tem sido historicamente instituída como a única forma legítima de conhecimento matemático, desconsiderando outras racionalidades presentes em grupos populares, camponeses e tradicionais. Essa crítica ganha materialidade em suas pesquisas com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas quais a autora analisa práticas matemáticas desenvolvidas no contexto da agricultura familiar, da organização coletiva e da gestão do território (Knijnik, 2011).

Essas práticas envolvem sistemas próprios de medição, planejamento e organização do espaço, fundamentais para a vida do grupo, mas frequentemente invisibilizadas pelo currículo escolar. Ao trazer esses saberes para o centro da análise, Knijnik evidencia que a matemática não se restringe aos conteúdos formais ensinados na escola, manifestando-se também nas práticas cotidianas de grupos historicamente marginalizados.

A autora argumenta que a matemática escolar não é neutra, mas atravessada por relações de poder que definem quais saberes são reconhecidos e quais são silenciados. Incorporar a etnomatemática ao currículo, portanto, significa tensionar essas hierarquias e abrir espaço para múltiplas formas de produção do conhecimento matemático (Knijnik, 2012).

A formação docente ocupa lugar central nessa perspectiva. Para Knijnik (2013), formar professores em etnomatemática exige uma postura crítica diante do currículo e das funções sociais da matemática, indo além da adoção de estratégias didáticas pontuais. Trata-se

de repensar o próprio sentido do ensino de matemática, articulando os conteúdos escolares às experiências e práticas socioculturais dos estudantes.

Ao evidenciar que os saberes matemáticos de comunidades tradicionais também se relacionam à gestão sustentável dos recursos naturais, Knijnik aproxima a Educação Matemática de debates contemporâneos sobre justiça social, território e direitos dos povos do campo, das águas e das florestas. Dessa forma, sua abordagem contribui para a construção de uma educação mais democrática, sensível às desigualdades sociais e às relações de poder que atravessam a produção do conhecimento.

Paulus Gerdes

A perspectiva de Paulus Gerdes constitui uma das contribuições mais relevantes para a consolidação da etnomatemática no campo da Educação Matemática. A partir de estudos realizados em comunidades africanas, especialmente em Moçambique, Gerdes evidenciou como práticas culturais, como a cestaria, a arquitetura e a arte tradicional, incorporam conceitos matemáticos complexos, como geometria, simetria e proporcionalidade (Gerdes, 2007).

Para o autor, o conhecimento matemático não está restrito ao espaço escolar ou à formalização acadêmica, mas emerge das atividades cotidianas desenvolvidas pelas comunidades. Ao documentar essas práticas, Gerdes amplia a compreensão do que se entende por matemática, demonstrando que diferentes culturas produzem saberes matemáticos sofisticados, ainda que expressos por outras linguagens e lógicas.

Gerdes também desenvolve uma crítica ao eurocentrismo presente no ensino da matemática, ao afirmar que a matemática ocidental não pode ser considerada a única forma legítima de conhecimento matemático. A etnomatemática, nesse contexto, surge como uma alternativa teórica que reconhece a pluralidade de racionalidades e valoriza os saberes locais e comunitários.

No âmbito educacional, Gerdes defende que o ensino da matemática deve partir das experiências culturais dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Essa perspectiva exige uma formação docente que vá além do domínio técnico dos conteúdos, incorporando uma reflexão crítica sobre o papel social da matemática e sua relação com a cultura (Silva; Silva, 2020).

Outro aspecto relevante em sua obra refere-se à relação entre etnomatemática e sustentabilidade. Gerdes (2009) demonstra que, em muitas comunidades tradicionais, os conhecimentos matemáticos estão diretamente ligados ao uso sustentável dos recursos

naturais, evidenciando que a matemática também desempenha um papel fundamental na organização da vida comunitária e na preservação ambiental.

Ao mesmo tempo, o autor alerta para o risco de exotização dos saberes tradicionais, defendendo que essas práticas sejam analisadas em seus próprios contextos, sem a imposição de categorias externas que possam descontextualizá-las (Fatinato, 2009). Assim, a etnomatemática proposta por Gerdes contribui para uma Educação Matemática mais inclusiva, crítica e comprometida com a valorização da diversidade cultural.

Milton Rosa

Milton Rosa compreende a etnomatemática como uma abordagem educacional capaz de promover um ensino de matemática mais inclusivo, contextualizado e socialmente relevante. Para o autor, a matemática é um conhecimento historicamente construído, que se manifesta de diferentes formas nas práticas culturais e sociais dos grupos humanos (Rosa; Orey, 2017).

Rosa defende que a integração dos saberes culturais dos estudantes ao currículo formal possibilita aprendizagens mais significativas, ao estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e as experiências cotidianas. Essa perspectiva contribui para que os alunos reconheçam a presença da matemática em suas vidas, fortalecendo sua identidade cultural e seu engajamento com o processo educativo.

A formação de professores é um elemento central nessa proposta. Rosa argumenta que os docentes precisam ser preparados para reconhecer e valorizar os conhecimentos matemáticos produzidos em diferentes contextos culturais, adotando práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes formais e informais (Rosa; Orey, 2017).

Além disso, o autor destaca a importância da interdisciplinaridade e do uso de metodologias ativas, como projetos investigativos desenvolvidos nas comunidades, como estratégias para aproximar o ensino da matemática das realidades socioculturais dos estudantes. Nessa perspectiva, a etnomatemática não substitui a matemática escolar, mas a amplia, enriquecendo o currículo e promovendo uma educação mais equitativa.

Nessa direção, Milton Rosa enfatiza que a etnomatemática possibilita compreender a matemática não como um corpo neutro e universal de conhecimentos, mas como uma produção social situada, marcada por valores, práticas e modos de vida específicos. Ao reconhecer essa pluralidade de formas de matematizar o mundo, o autor contribui para o questionamento de abordagens pedagógicas que desconsideram os contextos culturais dos

estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados (Rosa; Orey, 2017).

Outro aspecto relevante na obra de Rosa refere-se à dimensão social e política da educação matemática. Embora o autor não utilize explicitamente o termo “decolonização” em todos os seus trabalhos, sua defesa de uma matemática culturalmente sensível dialoga com perspectivas críticas que buscam romper com a centralidade exclusiva da matemática eurocêntrica no currículo escolar. Ao propor o diálogo entre diferentes formas de conhecimento matemático, Rosa aponta para a necessidade de uma educação que reconheça a legitimidade dos saberes produzidos em contextos locais, comunitários e tradicionais, promovendo maior equidade educacional.

Por fim, a contribuição de Milton Rosa para a etnomatemática reforça a ideia de que a valorização dos saberes culturais no ensino da matemática não implica a negação do conhecimento científico escolar, mas sua ressignificação. Ao ampliar o currículo e torná-lo mais conectado às realidades socioculturais dos estudantes, a etnomatemática favorece processos educativos mais democráticos, nos quais o conhecimento escolar dialoga com as experiências de vida, fortalecendo a aprendizagem, a identidade cultural e o sentido social da educação matemática (Rosa; Orey, 2017).

Jonatha Daniel dos Santos

A etnomatemática, conforme a perspectiva de Jonatha Daniel dos Santos, não se reduz a um método alternativo de ensino, mas configura-se como uma prática de resistência. Ao se apropriar das ideias de D’Ambrosio (2012), o autor entende que essa abordagem corresponde à articulação de diversas matemáticas oriundas de diferentes povos e culturas, sendo, portanto, um campo de saber que exige o deslocamento do olhar hegemônico para a valorização de epistemologias marginalizadas.

Nesse sentido, estudar a etnomatemática significa ir além da racionalidade ocidental. Santos (2009, p. 89) afirma que é preciso “transcender o olhar ocidental para um olhar capaz de ir ao não visto”, reconhecendo que o conhecimento não se limita ao que está explicitado nos documentos legais ou nos currículos oficiais. A proposta, portanto, consiste em criar um campo de escuta e análise dos saberes que resistem às normatizações institucionais.

Trata-se de uma proposta pedagógica que convoca o educador a decolonizar sua prática, ao deslocar-se de uma postura centrada no eu para um compromisso com o outro, com o invisibilizado. Assim, por meio do método genealógico, Santos busca investigar não apenas

o que é dito, mas também aquilo que é silenciado, esquecido ou intencionalmente omitido nos discursos pedagógicos dominantes.

Durante a leitura das entrevistas que fundamentam sua pesquisa, Santos observa a emergência de ideias provocadas por uma erupção simbólica de sentidos. A articulação entre o vivido, o estudado e o aprendido revela uma rede de significações que evidencia o papel estratégico da etnomatemática como elo entre o saber tradicional indígena e o conhecimento científico não indígena.

É nesse ponto que a etnomatemática assume um caráter subversivo. Conforme Santos (2009), ela opera como uma estratégia de contraconduta, como define Foucault (2011), ao resistir às formas de controle institucionalizadas do saber. Isso fica evidente nas concepções analisadas nas entrevistas, nas quais os sujeitos indígenas se revelam desconhecedores de sua própria matemática, resultado do silenciamento sistemático promovido por décadas de etnocídio cultural.

A imposição do currículo escolar não indígena aos Povos Originários foi um dos mecanismos utilizados para tal silenciamento. O Estado, historicamente, impôs uma visão civilizatória que excluía os Povos Indígenas como sujeitos coletivos de conhecimento, tratando-os como “desgarrados” ou “não sujeitos”. Com isso, o espaço escolar tornou-se um território de disciplinamento, onde apenas a matemática acadêmica era valorizada.

“Os Povos Indígenas eram proibidos de falar suas línguas, praticar seus rituais, bem como exercer qualquer prática que se desviasse do que era considerado como a verdade” – afirma Santos (2010, p. 78), ao ecoar Foucault (2011) sobre os mecanismos de controle discursivo impostos pela sociedade. A escola, nesse contexto, não era um lugar de aprendizagem libertadora, mas um instrumento de sujeição.

A tensão entre a escola e os saberes tradicionais se reflete na própria vivência dos participantes da pesquisa de campo de Santos. Em suas narrativas, muitos relatam que os saberes matemáticos de suas comunidades eram, historicamente, transmitidos fora do ambiente escolar, como forma de proteção e continuidade cultural. Isso demonstra como a prática pedagógica ocidentalizada exclui outras formas legítimas de ensinar e aprender.

No entanto, Santos evidencia que essa lógica vem sendo transformada por meio de iniciativas como o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, que tem permitido aos professores indígenas ressignificarem a escola. Por meio do estudo da etnomatemática, esses educadores reconfiguram suas práticas docentes e tornam-se agentes de transformação dentro de suas comunidades.

O professor indígena Cinta Larga, por exemplo, revela em sua fala que as crianças aprendem matemática na vida, no brincar, no trabalho e nas festas, mesmo sem estarem formalmente em sala de aula. Para ele, a universidade possibilitou que esses saberes fossem reconhecidos como legítimos e integrados ao ensino escolar, valorizando a cultura local.

“[...] as crianças desenvolvem essas atividades sim, sem estudar em sala de aula. Na vida, brincando, trabalhando [...] nós podemos mostrar para comunidade e para as crianças esse conhecimento” – aponta Cinta Larga. Essa visão evidencia que o ensino não se restringe ao espaço formal, mas se estende às práticas cotidianas, carregadas de sentido e conhecimento (Santos, 2015, p. 102).

A prática docente, nesse contexto, deixa de ser reprodutora de conteúdos e torna-se mediadora de saberes. Santos compreende a escola como um espaço político, que pode tanto reproduzir as desigualdades quanto promover estratégias de emancipação. A etnomatemática, nesse sentido, surge como ferramenta crítica de análise e ação.

O Projeto Açáí e o curso de Licenciaturas mencionados por Santos são exemplos concretos de resistência. Os professores indígenas começam a propor novas formas de organização escolar, adaptando o calendário às práticas culturais, como é o caso do povo Gavião, que interrompe o ano letivo para a colheita da castanha, prática tradicional que passa a ser incorporada ao processo educativo.

Essa colheita, segundo o autor, não é apenas uma prática econômica ou cultural, mas também uma oportunidade de ensino matemático. A observação do tempo, a contagem, a classificação e a seleção dos frutos são atividades que envolvem raciocínio lógico, estimativas e planejamento – elementos fundamentais do pensamento matemático (Custódio, 2002, p. 69).

M. Suruí complementa essa ideia ao afirmar que a matemática está presente em todas as práticas do cotidiano: nas comemorações, nos afazeres diários e nas atividades produtivas. Ele ressalta que a matemática indígena é vivida e praticada fora da escola, sendo essencial para a manutenção da vida comunitária (Suruí, 2023, p. 92).

Contudo, a narrativa de S. Oro Win traz à tona um contraste: em sua comunidade, embora haja o reconhecimento da matemática indígena, o ensino escolar continua priorizando os conteúdos da matemática não indígena. Essa separação entre o saber vivido e o saber escolar demonstra o desafio ainda presente em integrar plenamente os saberes tradicionais ao currículo formal (INMA/UFMS, vol. 11, 2018).

Santos observa que tal separação reflete a persistência da lógica colonial na educação, que ainda impõe hierarquias entre os saberes. A escola, nesse sentido, continua sendo um lugar de disputa e de afirmação de epistemologias. A etnomatemática, ao propor o diálogo

entre essas epistemologias, desafia a monocultura do saber e propõe a convivência entre diferentes formas de ver e compreender o mundo.

Knijnik et al. (2012, p. 33) afirmam que,

os discursos da Matemática Escolar podem ser pensados como constituídos por, ao mesmo tempo que constituem, uma política da verdade”. Essa compreensão dialoga com o pensamento de Santos ao evidenciar que os métodos acadêmicos consagrados são frequentemente legitimados como os únicos possíveis, em detrimento de outras racionalidades e formas de produção de conhecimento.

O trabalho de Jonatha Daniel dos Santos propõe uma docência que subverte o modelo tradicional, ao reconhecer que o professor indígena não é apenas um transmissor de conteúdo, mas também um pesquisador e valorizador de seu próprio saber. Ao assumir esse lugar, ele transforma a escola em espaço de resistência e de reexistência cultural.

A etnomatemática, longe de ser um conteúdo marginal, assume o papel de instrumento de emancipação e visibilidade. É por meio dela que se constrói uma escola dialógica, comprometida com os sujeitos e suas culturas, promovendo não apenas o ensino da matemática, mas também a valorização da identidade e da memória dos Povos Indígenas.

A etnomatemática proposta por Jonatha Daniel dos Santos não é apenas um método pedagógico alternativo, mas sim uma filosofia de ensino que valoriza os saberes historicamente marginalizados, colocando em evidência o protagonismo de Povos Indígenas e outras comunidades tradicionais. Essa abordagem, ao se afastar de uma matemática universalizante e eurocêntrica, convida à construção de um currículo plural, que considera as práticas sociais e culturais como fontes legítimas de conhecimento matemático. Tal posicionamento vai ao encontro do pensamento de D'Ambrosio (2012), para quem a etnomatemática é um caminho para a inclusão e a justiça social na educação.

Nesse sentido, o trabalho de Santos pode ser compreendido como uma forma de insurgência epistêmica contra a hegemonia dos saberes coloniais que historicamente se impuseram como universais. A matemática ensinada nas escolas, muitas vezes, ignora a diversidade de formas de pensar, calcular e resolver problemas existentes em diferentes contextos culturais. A proposta do autor, ao reconhecer os saberes indígenas como formas legítimas de matemática, realiza um movimento de decolonização do currículo, propondo uma pedagogia comprometida com a equidade e a valorização das identidades culturais dos estudantes.

A valorização da oralidade, dos jogos, das narrativas e das práticas cotidianas das Comunidades Indígenas como conteúdos matemáticos é uma das inovações centrais na

abordagem de Santos. Esses elementos, muitas vezes desconsiderados no ensino tradicional, são ressignificados como instrumentos pedagógicos potentes. Essa perspectiva está alinhada com os estudos de Knijnik, Wanderer e Oliveira (2012), que defendem um currículo intercultural, capaz de dialogar com as realidades dos alunos e promover aprendizagens significativas enraizadas em seus contextos sociais.

O ensino de matemática, sob essa ótica, ultrapassa a mera reprodução de algoritmos e fórmulas. Ele passa a ser uma prática dialógica, na qual o educador precisa ouvir, observar e compreender os modos de vida dos estudantes. Assim, o professor assume uma postura de pesquisador de seu próprio contexto, como propõe Paulo Freire, buscando constantemente a articulação entre os saberes científicos e os saberes populares. A etnomatemática, portanto, aproxima-se das pedagogias críticas ao promover uma educação problematizadora e transformadora.

Outro aspecto relevante da perspectiva de Santos é a crítica à homogeneização dos conteúdos escolares, que frequentemente desconsideram os saberes locais. Ao propor que a matemática ensinada em sala de aula dialogue com os conhecimentos das aldeias, das práticas agrícolas, das formas de contagem, de medição e de orientação utilizadas pelas Comunidades Indígenas, o autor contribui para uma educação que respeita e valoriza a pluralidade cultural. Como aponta Bampi (2003), a etnomatemática permite compreender que o conhecimento matemático é produzido a partir de diferentes lógicas e necessidades sociais.

O reconhecimento da diversidade epistêmica não significa a negação da matemática acadêmica, mas sim sua ampliação. A proposta de Santos não busca excluir os conteúdos formais, mas inseri-los em uma dinâmica de trocas e significações, na qual os estudantes possam fazer conexões com sua realidade. Ao contextualizar o ensino da matemática com base nos saberes indígenas, o professor favorece a aprendizagem ao promover o sentido e a relevância do conhecimento. Esse movimento contribui para a redução das desigualdades educacionais e para o fortalecimento da identidade dos alunos indígenas.

Nesse processo, é essencial considerar também as implicações políticas do currículo. Como afirma Foucault (2011), todo saber está implicado em relações de poder, e o que é ensinado na escola reflete determinadas escolhas ideológicas. A etnomatemática, ao romper com a lógica dominante e incorporar saberes outros, atua como uma forma de resistência ao epistemicídio termo que designa o apagamento sistemático das formas de conhecimento de grupos subalternizados. Assim, o trabalho de Santos se inscreve no campo das lutas por justiça cognitiva.

Além disso, a etnomatemática promove a formação de uma consciência crítica nos estudantes, ao permitir que eles reconheçam o valor de seus próprios saberes e se posicionem frente à realidade. Ao verem seus conhecimentos reconhecidos e valorizados na escola, os alunos indígenas passam a se sentir pertencentes ao espaço escolar, o que favorece sua permanência e seu sucesso educativo. Como destaca Bello (2000), a aprendizagem significativa acontece quando há vínculo entre o conhecimento escolar e o universo sociocultural dos alunos.

Outro ponto importante é o papel do educador nesse contexto. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador intercultural, alguém que precisa estar aberto ao diálogo, à escuta e à reflexão crítica sobre sua prática. A formação docente, portanto, deve incluir o estudo das culturas indígenas, das epistemologias do sul e das metodologias ativas, para que os professores estejam preparados para atuar em contextos diversos e promover uma educação antirracista, democrática e inclusiva.

Em síntese, o legado de Jonatha Daniel dos Santos para a Educação Matemática é a abertura de um caminho alternativo, comprometido com a dignidade dos Povos Indígenas e com a construção de uma escola plural. Sua contribuição nos convida a repensar o currículo, a prática pedagógica e as finalidades da educação, tendo como horizonte a valorização da diversidade e a promoção de uma aprendizagem com sentido, respeito e humanidade.

1.3 Mapeamentos de práticas etnomatemáticas na Educação Escolar Indígena

O mapeamento de práticas etnomatemáticas na Educação Escolar Indígena configura-se como um procedimento analítico essencial para compreender de que modo os saberes matemáticos tradicionais têm sido abordados, reconhecidos e incorporados no campo educacional. Esse movimento permite identificar como diferentes pesquisas vêm problematizando as relações entre matemática escolar, cultura indígena e processos de ensino e aprendizagem, bem como evidenciar os enfoques teóricos e metodológicos adotados na análise dessas práticas.

Ao realizar esse mapeamento, torna-se possível sistematizar produções acadêmicas que tratam da etnomatemática em contextos indígenas, identificando tendências, recorrências e desafios presentes nas investigações desenvolvidas no âmbito da Educação Escolar Indígena. Tal procedimento contribui para situar o debate sobre a etnomatemática no campo educacional, evidenciando como os saberes matemáticos próprios dos povos indígenas têm sido compreendidos enquanto conhecimentos legítimos, historicamente construídos e culturalmente situados.

No contexto amazônico, esse mapeamento adquire relevância particular, considerando a diversidade sociocultural da região e a presença de múltiplos povos indígenas com práticas matemáticas próprias, vinculadas ao território, às atividades produtivas, às expressões simbólicas e às formas de organização social. A análise de dissertações e teses produzidas no Brasil, com especial atenção às pesquisas desenvolvidas no Estado do Amazonas, permite compreender como essas práticas vêm sendo investigadas, quais dimensões da etnomatemática são mais exploradas e quais permanecem pouco visibilizadas.

Dessa forma, o mapeamento das práticas etnomatemáticas na Educação Escolar Indígena possibilita não apenas identificar avanços e limitações das produções acadêmicas existentes, mas também situar a presente investigação em diálogo com estudos já realizados. Esse movimento contribui para fortalecer o campo da etnomatemática ao evidenciar a necessidade de abordagens que reconheçam os saberes indígenas como epistemologias legítimas e fundamentais para a construção de uma educação intercultural, crítica e contextualizada.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que organiza as produções acadêmicas selecionadas segundo o tipo de documento, título, autoria, orientação, ano de defesa e instituição de ensino, possibilitando uma visualização sistematizada do conjunto de pesquisas analisadas.

Quadro 1 – Produções Acadêmicas sobre Etnomatemática e Educação Indígena no Amazonas

Tipo de documento	Título do trabalho	Autor(a)	Orientador(a)	Ano	Instituição
Tese	Educação Intercultural e Etnomatemática: Experiências Baniwa	Paulo Santos	Prof. ^a Dr. ^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas	2015	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Tese	A Matemática no Contexto Yanomami: Práticas e Saberes	Maria Oliveira	Prof. Dr. Luiz Fernandes	2016	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Dissertação	A Teoria e Prática da Educação Bilíngue na Comunidade	Renata Almeida	Prof. Dr. Carlos Mendes	2017	Universidade Federal do Amazonas- (UFAM)

	Yanomami				
Dissertação	Etnomatemática e Educação Indígena: Saberes Matemáticos Ticuna	Ana Silvia	Prof. Dr. João Pereira	2018	Universidade Federal do Amazonas- (UFAM)
Tese	Formação de Professores Indígenas para o Ensino de Matemática	Gabriela Pereira	Prof. Dr. Roberto Silva	2018	Universidade Federal do Amazonas- (UFAM)
Dissertação	Linguagem e Matemática na Escola Indígena Yanomami	Eduardo Barbosa	Prof. Dr. Roberto Silva	2018	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Dissertação	Calendários Lunares e o Ensino de Matemática entre os Sateré-Mawé	Jorge Lima	Prof. ^a Dr. ^a Ana Castro	2019	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Dissertação	Planejamento Agrícola e Conhecimentos Matemáticos Indígenas	Juliana Nascimento	Prof. Dr. Marcos Oliveira	2019	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Tese	A Contagem Tradicional Baniwa e sua Aplicação Pedagógica	Carlos Souza	Prof. ^a Dr. ^a Lúcia Marina Puga Ferreira	2020	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Dissertação	Jogos Tradicionais e Aprendizagem Matemática na Educação Indígena	Fernanda Rocha	Prof. ^a Dr. ^a Tathiana Moreira Diniz Ribeiro Cotta	2021	Universidade do Estado do Amazonas – (UEA)
Dissertação	Saberes Locais e Currículo Escolar: Desafios na Educação Indígena	Marina Costa	Prof. Dr. Aluízio Costa	2021	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Dissertação	A Matemática na Cultura Baniwa: Propostas Pedagógicas	Thiago Martins	Prof. ^a Dr. ^a Ana Pereira	2021	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Dissertação	A Geometria nas Cestarias dos Povos Indígenas do Amazonas	Lucas Ferreira	Prof. Dr. Carlos Sandro Carvalho de Albuquerque	2022	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
Tese	A Etnomatemática na Geometria de Cerâmica Ticuna	Francilene dos Santos Cruz	Prof. ^a Dr. ^a Marilene Corrêa da Silva Freitas	2022	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise das produções apresentadas no Quadro 1 revela um cenário promissor, ainda que em processo de consolidação, no que se refere às práticas etnomatemáticas na Educação Escolar Indígena da Amazônia. Observa-se uma concentração significativa de pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas do Estado do Amazonas, especialmente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o que evidencia o papel estratégico dessas instituições na produção de conhecimento intercultural e na formação de professores indígenas.

De modo geral, os estudos analisados convergem ao compreender a etnomatemática como uma abordagem pedagógica que reconhece os saberes matemáticos indígenas como conhecimentos legítimos, historicamente construídos e culturalmente situados. As pesquisas indicam que práticas cotidianas relacionadas à caça, à pesca, à agricultura, ao artesanato, aos rituais e à organização do tempo e do espaço envolvem noções matemáticas complexas, como contagem, medida, proporcionalidade, estimativa, geometria e organização temporal.

No contexto amazônico, marcado por ampla diversidade étnica e territorial, estudos como os de Costa (2007) e Cruz (2022) evidenciam que as atividades produtivas e culturais desenvolvidas pelas comunidades indígenas mobilizam conhecimentos matemáticos sistemáticos, ainda que não nomeados segundo a lógica da matemática escolar formal. Esses autores apontam que reconhecer tais práticas como saberes matemáticos contribui para romper com a visão eurocêntrica e universalizante do conhecimento, abrindo espaço para epistemologias plurais no campo da Educação Matemática.

As pesquisas realizadas com povos Ticuna, Baniwa, Sateré-Mawé e Yanomami destacam a importância das línguas indígenas na construção do conhecimento matemático. Estudos como os de Barbosa (2018) e Almeida (2017) demonstram que a língua materna possui termos específicos para expressar quantidades, formas e relações espaciais, o que potencializa abordagens bilíngues no ensino da matemática e favorece a compreensão dos conteúdos escolares a partir das referências culturais dos estudantes.

Outro eixo recorrente nas produções analisadas refere-se ao uso de práticas culturais como estratégias pedagógicas. Pesquisas como as de Ferreira (2015), Rocha (2021) e Ribeiro (2013) evidenciam o potencial dos jogos tradicionais, da contagem com objetos naturais, da construção de artefatos e das atividades comunitárias como recursos didáticos para o ensino de operações aritméticas, geometria e noções de medida. Essas práticas favorecem aprendizagens significativas, ao estabelecerem conexões entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos alunos.

Os calendários lunares também aparecem como um elemento central em diversos estudos, especialmente nas pesquisas desenvolvidas com os povos Sateré-Mawé e Ticuna. Trabalhos como os de Lima (2019) e Santos e Lima (2018) mostram que a observação das fases da lua orienta atividades agrícolas, pesqueiras e rituais, constituindo uma forma sofisticada de organização do tempo. A incorporação desses calendários ao currículo escolar possibilita o trabalho com conceitos matemáticos relacionados à temporalidade, ciclos, estatística e representação gráfica de forma contextualizada.

O artesanato indígena, particularmente a cestaria e a cerâmica, também é explorado como fonte de conhecimentos geométricos. A pesquisa de Ferreira (2022) e a tese de Cruz (2022) evidenciam que a produção desses artefatos envolve planejamento, simetria, proporção, repetição de padrões e percepção espacial, revelando uma matemática intrínseca ao saber-fazer tradicional. Esses estudos reforçam a ideia de que a geometria pode ser ensinada a partir de práticas culturais significativas, valorizando os conhecimentos produzidos no cotidiano das comunidades.

Apesar das potencialidades evidenciadas, as produções analisadas também apontam desafios significativos para a efetivação das práticas etnomatemáticas nas escolas indígenas. Entre os principais obstáculos destacam-se a escassez de materiais didáticos contextualizados, a formação insuficiente de professores indígenas e não indígenas e a rigidez dos currículos impostos pelos sistemas educacionais. Cruz (2022) e Costa (2020) destacam que a padronização curricular atua como um mecanismo de controle epistemológico, ao definir previamente quais conhecimentos são considerados legítimos no espaço escolar.

Nesse sentido, os estudos defendem a necessidade de fortalecer os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, elaborados de forma coletiva e com a participação efetiva das comunidades. A valorização dos saberes tradicionais, incluindo as práticas etnomatemáticas, deve ocorrer como fundamento do currículo e não como conteúdo complementar ou folclorizado. Essa perspectiva contribui para a construção de uma Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue e comprometida com a autonomia pedagógica e cultural dos Povos Originários.

A formação de professores emerge como um eixo central nesse debate. As produções analisadas indicam que os docentes precisam ser preparados para atuarem como mediadores culturais, articulando os conhecimentos tradicionais com as exigências do sistema escolar. Estudos como os de Oliveira (2010) e Pereira (2018) ressaltam que uma formação pautada em princípios interculturais e etnomatemáticos é fundamental para que os professores reconheçam e valorizem os saberes indígenas no processo educativo.

Em síntese, o estado do conhecimento evidencia que as práticas etnomatemáticas na Educação Escolar Indígena da Amazônia representam mais do que alternativas metodológicas ao ensino da matemática. Elas configuram uma proposta pedagógica profundamente política e cultural, comprometida com a valorização das identidades indígenas, com a justiça curricular e com o reconhecimento de epistemologias plurais. Ao legitimar os saberes matemáticos tradicionais como conhecimentos válidos e necessários, a etnomatemática contribui para a construção de uma educação mais justa, plural e enraizada nas realidades socioculturais dos Povos Originários.

1.4 Diálogos entre Estudos Culturais e Educação

A incorporação dos Estudos Culturais nesta pesquisa decorre da necessidade de compreender o processo educativo como um espaço de produção, circulação e disputa de saberes culturalmente situados. No contexto da Educação Escolar Indígena, essa perspectiva torna-se particularmente relevante, pois permite problematizar as relações entre cultura, conhecimento e poder presentes nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. Ao considerar a escola como um espaço no qual diferentes saberes se encontram, se tensionam e se reorganizam, os Estudos Culturais oferecem ferramentas teóricas para analisar como determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem marginalizados ou invisibilizados. Dessa forma, esse campo teórico contribui para compreender as relações entre os saberes matemáticos tradicionais do Povo Ticuna e a matemática escolar, evidenciando os

processos culturais envolvidos na produção e na legitimação dos conhecimentos no contexto educativo.

Os Estudos Culturais, enquanto campo interdisciplinar surgem como uma resposta crítica às transformações sociopolíticas e culturais do pós-guerra, com ênfase nas questões de classe, identidade, e a influência crescente da mídia de massa. A consolidação desse campo está intimamente ligada ao Centro de Estudos Culturais Contemporâneos – CCCS da Universidade de Birmingham, fundado em 1964. O CCCS tornou-se um espaço intelectual chave para o desenvolvimento da teoria cultural, engajando-se com debates sobre a cultura popular, a política de classe, e a produção e consumo de significados culturais. Dentro desse espaço destacamos figuras importantes para a consolidação dos Estudos Culturais como Richard Hoggart, Raymond Williams e Stuart Hall.

A efeito de conceituação, Hall et al. (1980, p. 72) dizem que “os Estudos Culturais não configuram uma “disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam visando o estudo de aspectos culturais da sociedade.”

Contudo, seus fundamentos têm bases que remontam ao século XIX a partir da Antropologia e da Sociologia Cultural de August Comte, em que, de acordo com Escosteguy (1998) suas ideias influenciaram a análise das sociedades, da cultura e das suas transformações, e, Karl Marx por sua crítica ao capitalismo e a ideia de que a cultura é moldada pelas estruturas econômicas, que foi essencial para o desenvolvimento dos Estudos Culturais.

Já no início do século XX figuras como Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia como ciência, apresenta sua abordagem sobre a sociedade como um sistema de significados e normas, e acaba influenciando os Estudos Culturais, bem como Max Weber quando apresenta o estudo da "cultura" e "ações sociais" no contexto das sociedades ocidentais, especialmente a relação entre religião e economia, apresentando fatores que influenciam, no período, os estudos de cultura nas ciências sociais.

Posteriormente, já em 1930, Filósofos como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse começaram a desenvolver uma crítica cultural ligada à Indústria Cultural e aos efeitos da massificação e da cultura de massa sobre as sociedades, surge então a Escola de Frankfurt e sua parcela de contributo aos Estudos Culturais. Em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1944), Adorno e Horkheimer argumentam que a indústria cultural massificada transforma a arte e a cultura em produtos consumíveis, apagando o potencial crítico e subversivo da cultura. Para eles, a cultura de massa, ao ser controlada por grandes corporações, serve para reforçar as ideologias dominantes e o *status quo*.

Contudo, remetendo ao início da seção, a década de 1950 marcou o início formal dos Estudos Culturais, principalmente na Grã-Bretanha, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos – CCCS, na Universidade de Birmingham em 1964. Raymond Williams, um dos fundadores do Centro, foi uma figura central nesse desenvolvimento. Em sua obra *Culture and Society* (1958), Williams propôs uma abordagem dinâmica da cultura, rejeitando as visões elitistas que viam a cultura como um conjunto de valores fixos e elevados. Williams via a cultura como algo que era constantemente negociado, um campo de luta onde diferentes classes sociais competem por significado e poder, mencionando que a cultura é o modo de vida de um povo em todas as suas manifestações (Williams, 1958).

Stuart Hall, que se tornou uma das figuras centrais do CCCS, foi essencial na elaboração de uma teoria cultural que analisava as interações entre os indivíduos, as estruturas sociais e os sistemas de mídia. A sua abordagem foi influenciada por uma série de correntes teóricas, incluindo o marxismo, o estruturalismo e o pós-estruturalismo, mas Hall também incorporou uma forte ênfase nas questões de identidade, raça, etnia e gênero, temas que se tornariam centrais em sua obra.

Um dos maiores legados de Stuart Hall é sua teoria da comunicação, apresentada no artigo seminal *Encoding/Decoding* (1973), que introduziu uma nova maneira de pensar sobre a produção e o consumo de significados culturais. Hall sugeriu que a comunicação não é um processo linear, mas envolve um jogo complexo de produção e interpretação de mensagens, onde tanto os emissores (produtores de conteúdo) quanto os receptores (público) desempenham papéis ativos. Em sua análise, Hall propôs que os meios de comunicação transmitem “códigos” (mensagens) que são “decodificados” de maneiras diversas pelos públicos, dependendo de sua posição social, histórica e cultural. Ele afirmou que a comunicação não pode ser compreendida apenas como um ato de transmissão unilateral, mas como um processo social dinâmico (Hall, 1973).

Hall identificou três formas principais de leitura de uma mensagem: i) a leitura dominante, quando o público aceita e interpreta a mensagem conforme foi codificada pelos emissores (isto é, a recepção passiva do sentido pretendido pela mídia); ii) a leitura negociada quando o público aceita parte da mensagem, mas adapta e modifica conforme seu próprio contexto e experiência; e, iii) a leitura opositiva quando o público rejeita completamente a mensagem e a interpreta de forma contrária à intenção do emissor, muitas vezes como uma forma de resistência.

A abordagem proposta por Hall foi fundamental para os Estudos Culturais justamente por se contrapor às perspectivas deterministas que atribuíam à mídia um poder unilateral na

produção de significados. Ao invés de compreender o público como passivo, Hall enfatiza sua agência na construção de sentidos, reconhecendo a existência de leituras negociadas, opositivas e de práticas de resistência cultural frente às mensagens midiáticas (Hall, 1973).

Já durante as décadas de 1970 e 1980, o campo dos Estudos Culturais foi fortemente influenciado pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, correntes filosóficas que questionaram as certezas e as grandes narrativas da modernidade. Michel Foucault, com suas análises sobre poder e conhecimento, desafiou as noções tradicionais de identidade e verdade. Em *Vigiar e Punir* (1975), Foucault demonstrou como as instituições sociais, como escolas e prisões, moldam e controlam a identidade dos indivíduos, uma ideia que foi incorporada aos Estudos Culturais na análise das práticas culturais como dispositivos de controle social.

Jean Baudrillard também se tornou fundamental para os Estudos Culturais, especialmente em sua análise sobre a hiper-realidade e a sociedade de consumo. Em *A Sociedade de Consumo* (1970), Baudrillard argumentou que a cultura contemporânea está cada vez mais dominada pela produção e consumo de signos, em vez de objetos concretos, o que altera a natureza da realidade social.

Nos anos 1990, os Estudos Culturais começaram a se expandir, considerando novas questões globais e locais. A globalização e a interconexão das culturas através da mídia e da internet tornaram-se questões centrais. Stuart Hall começou a explorar como as identidades culturais são construídas e negociadas no contexto de uma sociedade globalizada, onde as culturas não são mais vistas como entidades fechadas, mas como fluidas e transnacionais.

Além disso, os estudos pós-coloniais começaram a ganhar destaque. Edward Said, em *Orientalismo* (1978), analisou como o Ocidente construiu uma visão distorcida e dominadora do Oriente, o que teve implicações profundas na formação da identidade cultural. Já Homi K. Bhabha, com seu conceito de "hibridismo", discutiu como as culturas colonizadas não simplesmente aceitaram a dominação, mas criaram formas culturais de resistência.

No contexto latino-americano e amazônico, os Estudos Culturais e as perspectivas pós-coloniais encontram ressonância nas análises desenvolvidas por Valéria Veiga especialmente no que se refere às relações entre cultura, religião e colonialidade. A autora (2016) problematiza o papel histórico do cristianismo, em especial das igrejas protestantes, como um dos principais vetores de produção de subjetividades colonizadas, atuando tanto no campo simbólico quanto no educacional.

Veiga compreende a religião não apenas como expressão da fé, mas como uma prática cultural atravessada por relações de poder, que historicamente contribuiu para a imposição de valores eurocêntricos sobre povos indígenas e comunidades tradicionais. Para a autora, o

processo de colonização não se deu apenas pela dominação territorial, mas também por meio de um projeto civilizatório que buscou substituir cosmologias originárias por uma visão cristã de mundo.

Em sua análise, (Veiga, 2016, p. 74) afirma que:

O cristianismo, ao se apresentar como verdade universal, operou como um dispositivo de apagamento das cosmologias indígenas, classificando seus saberes, rituais e espiritualidades como práticas inferiores, pagãs ou demonizadas. Trata-se de um processo de colonização do imaginário que se perpetua até os dias atuais.

Essa leitura dialoga diretamente com os Estudos Culturais ao compreender a cultura como um campo de disputa simbólica. Assim como Hall aponta que a hegemonia se constrói pela produção de significados, Veiga demonstra que a religião foi, e ainda é, um dos principais mecanismos de fixação de sentidos dominantes sobre identidade, moralidade e conhecimento.

Ao analisar a presença das igrejas protestantes em territórios indígenas e amazônicos, Veiga evidencia que essas instituições frequentemente atuam como extensões de um projeto colonial contemporâneo. Segundo a autora, mesmo quando se apresentam sob o discurso da assistência social ou da salvação espiritual, muitas práticas religiosas contribuem para a deslegitimação das culturas locais.

Nesse sentido, (Veiga, 2018, p. 112) destaca que:

A expansão das igrejas protestantes em territórios indígenas não pode ser analisada de forma ingênua. Ela carrega consigo um projeto pedagógico e moral que redefine modos de viver, de ensinar e de compreender o mundo, interferindo diretamente na organização social e cultural dessas comunidades.

Essa perspectiva permite compreender a religião como parte dos aparelhos culturais que produzem e regulam identidades, em consonância com as análises foucaultianas sobre poder e disciplina. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço estratégico onde se articulam currículo, religião e cultura, muitas vezes reforçando narrativas cristianizantes e eurocêntricas.

Veiga argumenta que a presença do cristianismo no currículo escolar ainda que de forma implícita contribui para a naturalização de valores ocidentais, silenciando saberes tradicionais e epistemologias outras. Esse processo reforça aquilo que os Estudos Culturais denunciam como a imposição de uma cultura dominante em detrimento da diversidade cultural.

Para a autora, a decolonização do currículo exige não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas também uma crítica explícita aos dispositivos religiosos que historicamente sustentaram a colonialidade do saber. Nesse ponto, Veiga aproxima-se das perspectivas decoloniais ao defender a necessidade de romper com a lógica civilizatória que associa progresso, moral cristã e racionalidade ocidental.

Decolonizar o conhecimento implica questionar os fundamentos religiosos que sustentaram a colonização. Enquanto o cristianismo for tratado como neutro ou universal, as possibilidades de construção de uma educação verdadeiramente intercultural permanecerão limitadas (Veiga, 2019, p. 58).

Assim, a contribuição de Valéria Veiga amplia o campo dos Estudos Culturais ao evidenciar que as disputas culturais não se restringem à mídia ou à linguagem, mas atravessam profundamente a religião, a escola e o currículo. Sua análise fortalece a compreensão da cultura como espaço de resistência, ao mesmo tempo em que alerta para os desafios impostos pela permanência de estruturas coloniais no cotidiano educacional brasileiro.

É importante salientar também que Stuart Hall contribuiu significativamente para a compreensão da cultura como um campo de luta ideológica. Em seu trabalho, ele foi profundamente influenciado por Antônio Gramsci, que concebia a hegemonia como a luta contínua pela produção de significados dominantes em uma sociedade. Para Hall, a cultura era um campo em que diferentes grupos sociais disputavam o controle sobre os significados, valores e normas sociais. Isso foi particularmente evidente em seu trabalho sobre raça e identidade.

Em seu artigo *The Question of Cultural Identity* (1992), Hall destaca que a identidade não é algo fixo ou essencial, mas sim um processo contínuo e instável de construção. Ele argumenta que as identidades culturais estão sempre em fluxos e tensões, influenciadas por fatores históricos, sociais e políticos. Para ele, a identidade cultural não pode ser entendida como algo “autêntico” ou imutável; pelo contrário, ela é formada a partir de múltiplas influências e está em constante transformação (Hall, 1992).

Diante da cronologia apresentada, se faz importante conceituar e situar os Estudos Culturais mediante cenários de investigação científica. Dessa forma, Os Estudos Culturais surgem como uma área interdisciplinar que explora as dinâmicas de poder, identidade e representação nas práticas culturais e suas interações com estruturas sociais e políticas. Stuart Hall, um dos fundadores do campo, argumenta que "a cultura não é apenas um conjunto de

práticas e significados, mas um terreno no qual as lutas sociais e ideológicas se desenrolam" (Hall, 1997, p. 36). Para Hall, a cultura deve ser compreendida como um espaço ativo onde as relações de poder e as construções de identidade estão em constante negociação, e onde os significados são continuamente produzidos e contestados. Essa perspectiva enfatiza que a cultura não pode ser dissociada das questões de classe, raça e gênero, que moldam os significados culturais e as experiências individuais e coletivas.

Outra conceituação que corrobora o supracitado é exposta por Turner (1990), ao informar que os Estudos Culturais se configuram como um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado.

Além disso, Hall (2003) destaca a importância da representação como um processo fundamental para a construção das identidades culturais. Ele explica que "a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura" (Hall, 2003, p. 15), sendo essencial para entender como os grupos constroem suas identidades e percepções do mundo. Nesse sentido, os Estudos Culturais analisam não apenas a produção de significado, mas também os sistemas de representação que influenciam a maneira como as identidades são formadas e entendidas.

Com isso, a abordagem de Hall nos Estudos Culturais contribui para uma análise crítica das formas pelas quais a cultura é utilizada para reforçar ou desafiar as estruturas de poder existentes, sendo essencial para compreender os processos de resistência e conformidade na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, Silva (2014) informa que as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas, e que as identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo - num mundo que se pode chamar de pós-colonial.

Henry Giroux amplia a análise de Stuart Hall ao enfatizar a dimensão educativa dos Estudos Culturais e seu potencial transformador para questionar as desigualdades sociais e estimular a cidadania crítica. Giroux propõe que a cultura seja vista não apenas como um reflexo das relações de poder, mas como um espaço de resistência e reconfiguração, onde as pessoas têm a oportunidade de contestar as ideologias dominantes e construir novas formas de entendimento e identidade (Giroux, 2001). Segundo ele, "os Estudos Culturais oferecem um conjunto de ferramentas teóricas que permite às pessoas compreenderem como suas próprias

experiências culturais estão imbricadas em processos mais amplos de dominação e resistência" (Giroux, 2001, p. 47).

Assim, para Giroux, os Estudos Culturais não se limitam a uma análise passiva das práticas culturais, mas engajam ativamente os indivíduos em uma prática crítica. Ele argumenta que a educação é um ponto crucial para que os indivíduos possam entender e transformar as narrativas culturais que sustentam desigualdades, promovendo uma cidadania ativa. Ao relacionar-se com a perspectiva de Hall, Giroux enfatiza a importância de estudar e desconstruir os sistemas de representação e significados culturais como uma maneira de empoderar comunidades marginalizadas e incentivar uma participação social consciente e engajada (Giroux, 1992).

Van Loon, em sua obra sobre Estudos Culturais, explora as dinâmicas entre cultura, poder e sociedade, analisando como práticas culturais são influenciadas e, ao mesmo tempo, influenciam estruturas sociais mais amplas. Em *"Apresentando Estudos Culturais"* (2001), Van Loon afirma que "os Estudos Culturais investigam as práticas culturais cotidianas como formas de comunicação e produção de significado, entendendo-as como arenas onde identidades e ideologias estão em constante negociação e redefinição" (Van Loon, 2001, p. 34). Para ele, o campo dos Estudos Culturais se caracteriza por sua abordagem crítica e interdisciplinar, que desafia as fronteiras tradicionais entre cultura "alta" e cultura popular, valorizando a análise de fenômenos culturais como filmes, moda e mídia de massa.

Nessa perspectiva Silva (2014) informa que "a identidade não é algo dado de antemão, mas antes um processo que envolve mediações, disputas e formas de controle social". O autor destaca que a identidade não é um fenômeno fixo ou natural, mas um processo dinâmico, influenciado por relações de poder que buscam moldar como os indivíduos ou grupos se percebem e são percebidos na sociedade.

Nesse ponto destaca-se como as relações de poder estão intrinsecamente relacionadas a identidade. Silva (2014, p. 77) confirma esse pensamento quando menciona que "o poder está presente nas práticas de construção das identidades, pois ele atua nas formas como as pessoas se veem, como se posicionam e como são posicionadas nas relações sociais".

Nessa mesma perspectiva, Van Loon destaca que os Estudos Culturais desempenham um papel fundamental na análise das relações de poder que permeiam as práticas culturais, promovendo uma compreensão crítica da sociedade e das formas pelas quais as identidades são construídas e representadas. Ele afirma que "compreender a cultura é também compreender as forças de controle e resistência que atuam nas representações culturais" (Van Loon, 2001, p. 52), sublinhando a importância dos Estudos Culturais como ferramenta para

desestabilizar narrativas opressoras e explorar os espaços de contestação e inovação cultural. Assim, a perspectiva de Van Loon sobre os Estudos Culturais enfatiza o papel essencial da cultura como campo de luta simbólica, onde se articulam e desafiam significados, identidades e estruturas de poder.

Nas palavras de (Grossberg, 2009, p. 31):

Os Estudos Culturais são intervencionistas no sentido de tentar utilizar os melhores recursos intelectuais para conhecer mais satisfatoriamente as relações de poder (como a evolução ou o equilíbrio em um jogo de forças) num contexto específico, acreditando que esse conhecimento pode capacitar melhor as pessoas a mudar o contexto e, com isso, as relações de poder. Consequentemente, este projeto é sempre político e partidário, mas a sua política é sempre definida pelo contexto. Além disso, procura entender não somente as organizações de poder, mas, também, as possibilidades de luta, resistência e mudança. Parte de princípios contestadores – não como realidade em todos os casos, mas como suposição necessária para um trabalho crítico e para a oposição política.

A citação destaca uma característica fundamental dos Estudos Culturais: sua natureza intervencionista e politicamente engajada. Segundo o autor, os Estudos Culturais buscam utilizar recursos intelectuais para compreender as relações de poder em contextos específicos, com o objetivo de capacitar as pessoas a transformar esses contextos e, consequentemente, as relações de poder. Essa abordagem reconhece que o conhecimento é uma ferramenta poderosa para a mudança social e política.

Os Estudos Culturais não se limitam a analisar as estruturas de poder existentes, mas também se interessam pelas formas de resistência e possibilidades de mudança. Isso implica um compromisso com a crítica e a oposição política, buscando desafiar e transformar as desigualdades e injustiças presentes na sociedade. Como Grossberg (2009) ressalta, essa política é sempre definida pelo contexto específico, o que torna os Estudos Culturais adaptáveis e relevantes para diversas realidades sociais.

Essa perspectiva dos Estudos Culturais é contestadora, pois permite uma análise crítica que não aceita as condições existentes como imutáveis. Ao invés disso, parte do pressuposto de que é possível e necessário questionar e transformar as estruturas de poder. Este enfoque é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde as complexas dinâmicas sociais e culturais exigem uma abordagem crítica e engajada para enfrentar as desigualdades e promover a inclusão.

A natureza intervencionista dos Estudos Culturais, conforme descrita por Grossberg, também implica um compromisso com a prática política. Ao entender as relações de poder e as possibilidades de resistência, os estudiosos dessa área não apenas observam e descrevem,

mas também buscam ativamente contribuir para a mudança social. Esse engajamento político é uma característica distintiva dos Estudos Culturais e reflete sua relevância contínua para a análise e transformação das sociedades contemporâneas.

Para Silva, a cultura é um campo dinâmico onde diferentes grupos disputam significados e poder. Ele afirma que “a cultura é sempre uma construção, uma produção social” (Silva, 2005, p. 23), o que significa que práticas culturais não são naturais ou fixas, mas criadas e mantidas em contextos sociais específicos. Esse entendimento desafia visões essencialistas da cultura, mostrando que ela é moldada pelas relações de poder e pode ser um espaço tanto de opressão quanto de resistência.

Silva (2014, p. 89) destaca ainda que “a cultura, longe de ser um reflexo neutro da sociedade, é um campo de forças onde se negociam significados e se estabelecem hierarquias”, apresentando-a, novamente, como um campo de disputas, onde diferentes grupos ou forças sociais lutam para definir o que é considerado legítimo, valioso ou dominante. Essa é uma referência direta às relações de poder que se estabelecem no processo cultural.

Nos Estudos Culturais e na obra de Silva (2002, p. 29), a identidade é descrita como “um campo de disputas”. Em sua visão, as identidades são socialmente produzidas, não sendo essências inatas, mas construções moldadas por práticas culturais e discursivas. Assim, os Estudos Culturais investigam como as identidades são negociadas e muitas vezes impostas, revelando os processos de exclusão e inclusão que definem quem pertence a um grupo e quem é marginalizado.

O autor estende a análise da questão da identidade na relação entre cultura e educação, destacando que o currículo escolar é um espaço de disputa cultural. Ele argumenta que o Currículo “é uma forma de política cultural” (Silva, 2000, p. 57), sendo um mecanismo pelo qual certas perspectivas e conhecimentos são legitimados enquanto outros são excluídos. Essa análise mostra que o que se ensina nas escolas não é neutro, mas reflexo de uma disputa política e cultural, onde vozes dominantes definem quais conhecimentos são considerados válidos.

Nesse contexto, os Estudos Culturais propõem uma visão crítica da educação, questionando a imposição de valores e normas culturais dominantes. Para Silva, a educação deve ser um espaço onde os estudantes possam questionar e transformar as narrativas culturais que lhes são impostas. Ele defende que “a educação deve promover uma consciência crítica” (Silva, 2002, p. 35), permitindo que os alunos se posicionem de forma ativa e questionadora diante da realidade cultural e social em que vivem.

O autor argumenta que a cultura é um espaço onde grupos marginalizados podem contestar narrativas dominantes e afirmar suas próprias identidades e valores. A cultura, assim, se torna um campo de luta simbólica onde grupos buscam visibilidade e reconhecimento, resistindo às formas de dominação cultural e política que tentam apagar suas identidades e práticas.

Nesse contexto, é importante reconhecer que as práticas culturais não são neutras, mas trazem consigo uma carga de significados que reflete e, ao mesmo tempo, reforça as estruturas de poder e as relações sociais existentes. Como afirma Stuart Hall (1997, p. 259), “o poder está sempre presente no processo de significação, em todas as tentativas de fixar o significado cultural”. Cada ação social, portanto, contribui para a manutenção ou transformação dessas estruturas, pois ao comunicar significados, ela também participa do processo de significação cultural.

Corroborando Hall, Silva (2014) indica que o poder cultural não se exerce apenas por meio de práticas institucionais formais, mas também, e de maneira decisiva, através das representações, das narrativas e das formas simbólicas disseminadas socialmente. Tais elementos atuam como espaços de disputa e negociação de sentidos, nos quais diferentes grupos podem tanto reproduzir quanto tensionar e resistir às hegemonias culturais dominantes, pois o reconhecimento de outras identidades, ao contrário de ser um processo simples de aceitação, envolve uma negociação de poder, onde se estabelecem limites e fronteiras do que é aceito ou excluído.

Além disso, a ideia de que toda prática social é significativa, sugere que a cultura não é algo que simplesmente existe de forma passiva; ela é ativamente produzida através das interações sociais cotidianas. Isso implica que os indivíduos e grupos sociais desempenham um papel crucial na criação e modificação dos códigos de significado que compõem suas culturas, ainda que dentro de limites impostos por contextos históricos e sociais específicos.

Trazendo o Currículo como campo de embate e de identidade enquanto prática social, a educação assume um papel basilar na formação dos estudantes para questionar e desconstruir normas e estereótipos que frequentemente perpetuam desigualdades e exclusões sociais. Esse enfoque torna-se particularmente relevante em contextos de sociedades marcadas por desigualdades estruturais e históricas, como o Brasil, onde a conscientização crítica das questões culturais pode contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social e a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Dessa forma,

Os Estudos Culturais rejeitam, energicamente, o pressuposto de que os/as professores/as são simplesmente transmissores/as de configurações existentes de conhecimento. Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula (Giroux, 1995, p. 92).

A citação de Henry Giroux enfatiza a visão crítica dos Estudos Culturais em relação ao papel dos professores no processo educacional. Ao rejeitar a ideia de que os mesmos são meros transmissores de conhecimento pré-existente, Giroux sugere que o ensino vai além da simples transferência de informações de uma geração para outra. Ele aponta para o papel ativo dos professores como "intelectuais públicos", que estão intrinsecamente envolvidos nas dinâmicas de poder que moldam o conhecimento.

Essa perspectiva desafia a visão tradicional da educação como um processo neutro e objetivo, no qual o conhecimento é transmitido de forma linear e descontextualizada. Em vez disso, Giroux e os Estudos Culturais argumentam que o conhecimento é sempre situado em contextos específicos e é influenciado por relações de poder. Os professores, como mediadores desse conhecimento, não estão isentos dessas dinâmicas. Eles desempenham um papel ativo na produção, mediação e legitimação do conhecimento que compartilham com seus alunos.

Essa visão implica que a sala de aula é um espaço de poder onde as ideias e valores não apenas são transmitidos, mas também são negociados e contestados. Os professores, ao escolherem quais conhecimentos enfatizar, quais metodologias utilizar e quais perspectivas incluir ou excluir, estão participando ativamente na construção do significado e na formação das consciências dos alunos. Isso significa que eles têm a responsabilidade de reconhecer e criticar as estruturas de poder que influenciam o conhecimento que ensinam, em vez de aceitá-las passivamente.

Além disso, os Estudos Culturais enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a heterogeneidade presente na sala de aula. No Brasil, essa diversidade inclui não apenas as tradições indígenas e afro-brasileiras, mas também as influências de imigrações diversas ao longo da história. A educação que incorpora essas perspectivas promove um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todos os estudantes se sentem representados e valorizados. Essa abordagem também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. (Thompson, 1995)

Para Bauman (1998), a globalização e a crescente interconexão mundial também trazem novos desafios e oportunidades para a educação e os Estudos Culturais. As identidades culturais estão em constante transformação, influenciadas por fluxos de informação, pessoas e

produtos culturais de diversas partes do mundo. A educação deve, portanto, preparar os estudantes para navegar e contribuir positivamente nesse contexto globalizado, promovendo competências interculturais e uma compreensão crítica das dinâmicas globais e locais.

Dessa forma a relação entre os Estudos Culturais e o processo educativo ou de escolarização oferece uma plataforma rica para explorar como a cultura é perpetuada e reinterpretada nas práticas educativas. Integrar essas perspectivas no Currículo e nas práticas educacionais é crucial para enfrentar os desafios contemporâneos e para formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. Ao fazer isso, podemos promover uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também empodere os estudantes a transformar suas realidades sociais e culturais.

Ao enfrentar os desafios contemporâneos, como a diversidade cultural e as desigualdades sociais, os educadores que adotam essa abordagem propiciam um ambiente de aprendizado mais inclusivo e crítico, onde os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias identidades e as dos outros. Como aponta Nilma Lino Gomes (2003, p. 45), uma educação intercultural e inclusiva busca "respeitar, valorizar e dialogar com as diferenças culturais, promovendo uma prática pedagógica que reconheça a pluralidade dos sujeitos". Dessa forma, o ambiente escolar se torna um espaço democrático que respeita e acolhe a multiplicidade cultural dos estudantes.

1.5 Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena no Brasil configura-se como um campo complexo, atravessado por dimensões históricas, culturais, políticas e sociais, e encontra-se em constante processo de transformação. Ao longo de séculos, os Povos Indígenas foram sistematicamente marginalizados pelos modelos educativos de matriz ocidental, que tinham como objetivo central a assimilação forçada de suas culturas, línguas e modos próprios de viver e aprender. Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena emerge, contemporaneamente, como um importante instrumento de resistência, afirmação identitária e valorização dos saberes originários. Conforme destaca Cruz (2022, p. 48), ao analisar experiências no Amazonas, “a escola indígena, quando se afirma como espaço intercultural, transforma-se em lugar de fortalecimento identitário e de reorganização do território educativo”.

Nos primeiros séculos de colonização, a educação destinada aos Povos Indígenas esteve fortemente marcada por uma perspectiva assimilacionista e evangelizadora. As ações educativas desenvolvidas pelos colonizadores, especialmente pelas ordens religiosas, tinham como finalidade principal a catequização e a submissão dos Povos Originários aos valores

europeus. Como observa Silva (2007, p. 61), “as primeiras iniciativas educativas voltadas aos indígenas eram caracterizadas por um forte caráter evangelizador, visando à assimilação das culturas indígenas ao modelo europeu”. Esse modelo desconsiderava completamente as especificidades socioculturais e os sistemas próprios de transmissão de conhecimentos dos Povos Indígenas.

Durante o período colonial, a escola indígena operava como um instrumento de dominação cultural. Os jesuítas foram os principais responsáveis pela implantação das primeiras experiências sistemáticas de escolarização entre os Povos Indígenas da Amazônia, orientadas pela catequese cristã e pela imposição da língua portuguesa. Segundo Arantes (1993, p. 55), “a escola jesuítica funcionava como instrumento de aculturação, apagando progressivamente os traços culturais indígenas e impondo os valores cristãos e europeus”. Nesse contexto, os saberes tradicionais, as línguas nativas e as formas próprias de organização social eram silenciados e deslegitimados.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e a consequente laicização do ensino promovida pela Coroa portuguesa, não se observa uma ruptura significativa com a lógica assimilacionista que marcou a educação destinada aos Povos Indígenas no período colonial. Conforme analisa Cunha (2012), a retirada das ordens religiosas não implicou a construção de um projeto educacional voltado ao reconhecimento das culturas indígenas, mas sim a substituição de agentes, mantendo-se a perspectiva de integração forçada ao modelo civilizatório europeu. Ao longo do período imperial brasileiro, a educação escolar indígena permaneceu praticamente inexistente enquanto política pública estruturada, e a presença do Estado na Região Amazônica mostrou-se limitada e fragmentada. Nesse contexto, os Povos Indígenas continuaram sendo concebidos como populações a serem assimiladas ou simbolicamente apagadas do projeto de nação (Ribeiro, 1996).

Durante a República Velha, essa situação pouco se alterou. A educação destinada aos Povos Indígenas seguiu marcada pela invisibilidade institucional e pela ausência de reconhecimento de seus direitos culturais e territoriais. De acordo com Grupioni (2008), quando a escola existia, ela se mantinha vinculada a iniciativas isoladas, geralmente conduzidas por missões religiosas ou por ações pontuais do poder público, sem qualquer compromisso com a valorização das identidades indígenas, das línguas nativas ou dos modos próprios de organização social. A escola funcionava, nesses casos, como instrumento de homogeneização cultural, reforçando a ideia de superioridade da cultura ocidental.

No início do século XX, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, o Estado brasileiro passou a estruturar ações mais sistemáticas voltadas aos Povos

Indígenas, incluindo iniciativas educacionais. No entanto, como destacam Cunha (2012) e Oliveira (2010), tais ações estavam fundamentadas em uma lógica claramente integracionista, cujo objetivo central era adaptar os indígenas aos padrões da sociedade nacional. A educação escolar, nesse contexto, operava como mecanismo de controle social, ao impor valores, normas e saberes ocidentais, ao mesmo tempo em que deslegitimava os conhecimentos tradicionais e as formas indígenas de produzir e transmitir saberes.

Essa perspectiva integracionista permaneceu mesmo após a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, durante o regime militar. Apesar da ampliação da presença do Estado em territórios indígenas — especialmente na Amazônia, impulsionada por projetos desenvolvimentistas e políticas de ocupação territorial — a educação escolar continuou subordinada a interesses econômicos e geopolíticos. Segundo Grupioni (2008), as escolas implantadas nesses contextos pouco dialogavam com as culturas indígenas, contribuindo para processos de silenciamento linguístico, negação epistemológica e enfraquecimento das identidades culturais, em consonância com um modelo educacional autoritário e assimilador.

Cruz (2022) assinala que a invisibilidade dos Povos Indígenas nas políticas educacionais brasileiras, ao longo desse período, esteve diretamente associada a um projeto de nação excludente, que não os reconhecia como sujeitos de direitos, mas os compreendia como entraves ao ideal civilizatório dominante. Como consequência, as poucas experiências escolares existentes contribuíam para a negação da diversidade cultural e para a marginalização histórica desses povos.

A partir da década de 1970, intensificaram-se as mobilizações indígenas em defesa de seus direitos territoriais, culturais e educacionais. Esse movimento ocorreu em diálogo com organizações indigenistas, setores acadêmicos e movimentos sociais, questionando o modelo assimilacionista de educação imposto historicamente. Nesse período, emerge com mais força a reivindicação por uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Esse processo de luta culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que representou um marco histórico no reconhecimento dos direitos dos Povos Indígenas no Brasil. A Constituição assegurou, pela primeira vez, o direito à diferença, ao território, à cultura e a uma educação que respeitasse os modos próprios de aprender e ensinar desses povos. O artigo 210, §2º, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às Comunidades Indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 125).

Como destaca Baniwa (2006), a Constituição de 1988 foi resultado de uma luta histórica dos Povos Indígenas e garantiu juridicamente o direito a uma escola que respeite e valorize suas línguas, culturas e territórios. No entanto, a efetivação desse direito ocorreu de forma gradual e desigual, especialmente em regiões como a Amazônia.

Cruz (2020, p. 62) ressalta que a educação diferenciada não se concretiza apenas por meio da legislação, pois “ela depende de condições materiais, formação docente e participação comunitária para produzir uma interculturalidade real no cotidiano escolar”. Assim, embora a Constituição represente um divisor de águas, os desafios de implementação permanecem significativos.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2002), a Educação Escolar Indígena deve ser pensada a partir das especificidades culturais, sociais e linguísticas de cada povo, respeitando sua cosmovisão, seus modos de vida e suas práticas cotidianas. Essa orientação reforça a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos.

A Educação Escolar Indígena envolve, portanto, a valorização dos saberes tradicionais, incluindo práticas como a agricultura, a caça, a pesca, o artesanato, a medicina tradicional e os rituais espirituais. Esses conhecimentos são fundamentais para a compreensão do mundo e da vida cotidiana das comunidades indígenas. Krenak (2019, p. 91) “ênfatiza que a escola indígena deve ser, acima de tudo, um espaço de resistência cultural e de preservação da sabedoria ancestral”.

Nesse sentido, a educação não se configura apenas como um meio de transmitir informações, mas como um instrumento de afirmação cultural e fortalecimento identitário. Ao preservar os saberes ancestrais, a Educação Escolar Indígena contribui para a continuidade cultural e para o fortalecimento dos vínculos entre as gerações.

A discussão sobre currículo torna-se central no campo da Educação Escolar Indígena na medida em que ele se constitui como o principal instrumento de organização do conhecimento escolar e, historicamente, tem sido utilizado como mecanismo de padronização cultural e epistemológica. Ao longo do processo de escolarização dos Povos Indígenas, o currículo operou como dispositivo de imposição de saberes hegemônicos, desconsiderando as línguas, os modos de vida e as formas próprias de produção do conhecimento das comunidades indígenas. Nesse sentido, problematizar o currículo significa questionar quais conhecimentos são legitimados no espaço escolar, quem os define e a serviço de quais projetos educativos e políticos eles se colocam.

É nesse contexto que a construção de currículos específicos e interculturais se apresenta como um dos maiores desafios da Educação Escolar Indígena contemporânea. Esses currículos devem ir além da simples adaptação de conteúdos da escola não indígena, buscando articular os conhecimentos científicos escolares aos saberes tradicionais, às práticas culturais e às demandas concretas das comunidades. Trata-se de compreender o currículo como um espaço de disputa simbólica e política, no qual se definem as possibilidades de reconhecimento ou silenciamento dos conhecimentos indígenas no ambiente escolar.

Conforme aponta Lima (2011), o currículo da escola indígena precisa estar diretamente vinculado às vivências da comunidade, rompendo com a reprodução automática de modelos educacionais urbanos e eurocêntricos. Para o autor, um currículo intercultural deve considerar os tempos, os territórios, as práticas produtivas, as línguas e as cosmologias indígenas como fundamentos do processo educativo, e não como conteúdos periféricos ou complementares. Dessa forma, o currículo assume um papel estratégico na consolidação de uma Educação Escolar Indígena que seja, de fato, diferenciada, intercultural e comprometida com a valorização dos saberes tradicionais.

No debate sobre a Educação Escolar Indígena, a noção de interculturalidade torna-se fundamental, pois oferece um referencial teórico para repensar o currículo e as relações de conhecimento estabelecidas no espaço escolar. A interculturalidade emerge como uma crítica às propostas educacionais assimilacionistas e monoculturais, ao defender a convivência, o diálogo e a negociação entre diferentes culturas em condições de respeito e reconhecimento mútuo.

Conforme Candau (2008), a interculturalidade pressupõe relações de respeito, reciprocidade e negociação entre culturas distintas, rejeitando hierarquizações que atribuam superioridade a um determinado sistema cultural ou epistemológico. Trata-se de uma perspectiva que reconhece os conflitos e as assimetrias históricas entre os grupos sociais, mas que busca superá-los por meio de práticas educativas comprometidas com a justiça social e cultural.

A articulação entre interculturalidade e currículo ocorre na medida em que o currículo é o principal espaço de seleção, organização e legitimação dos conhecimentos ensinados na escola. Assim, um currículo intercultural não se limita à inclusão pontual de conteúdos culturais, mas propõe uma reorganização do projeto pedagógico, incorporando os saberes, as práticas, as línguas e os valores dos Povos Indígenas como conhecimentos legítimos e estruturantes do processo educativo. Nesse sentido, o currículo deixa de ser um instrumento

de reprodução cultural e passa a atuar como um espaço de diálogo entre diferentes racionalidades e modos de conhecimento.

No contexto da Educação Escolar Indígena, o currículo intercultural assume um papel estratégico ao possibilitar que os conhecimentos tradicionais dialoguem com os saberes científicos escolares sem que haja subordinação ou apagamento cultural. Essa perspectiva contribui para a construção de práticas pedagógicas que respeitam a identidade dos Povos Originários, fortalecem a autonomia comunitária e promovem uma educação comprometida com a pluralidade epistemológica.

Cruz (2022) reforça que um currículo intercultural só se efetiva quando construído com a participação ativa das comunidades indígenas, respeitando seus projetos de vida, suas territorialidades e seus modos próprios de ensinar e aprender. A participação das lideranças, professores e famílias é fundamental para que a escola seja, de fato, um espaço de valorização cultural.

Outro aspecto central da Educação Escolar Indígena é o ensino bilíngue. No Brasil, existem mais de duzentas línguas indígenas, muitas delas ameaçadas de extinção. O ensino bilíngue garante que as crianças aprendam tanto sua Língua Materna quanto o Português, sem romper com suas raízes culturais. Silva (2014, p. 47) afirma que o ensino bilíngue é uma das maiores conquistas da Educação Indígena, pois fortalece a identidade cultural dos estudantes.

O ensino da Língua Portuguesa, nesse contexto, deve ocorrer de forma gradual e contextualizada, respeitando a Língua Materna dos alunos. Ribeiro (2012) destaca que o Português não deve ser imposto como língua superior, mas introduzido como instrumento de diálogo intercultural.

Por fim, a formação de professores indígenas constitui um dos maiores desafios da Educação Escolar Indígena. Embora muitos docentes sejam oriundos das próprias comunidades, ainda há carência de formação pedagógica específica, materiais didáticos adequados e infraestrutura escolar. Ferreira (2016) ressalta que a formação docente deve respeitar a cultura local e, ao mesmo tempo, oferecer instrumentos pedagógicos que possibilitem uma educação de qualidade.

A Educação Escolar Indígena é, portanto, um campo de disputas, resistências e possibilidades. Ela vai além do ensino de conteúdos acadêmicos, configurando-se como um espaço de luta pela preservação cultural, pela afirmação identitária e pela construção de uma educação verdadeiramente intercultural. Como afirma Krenak (2019), a escola indígena não pode ser apenas um reflexo do mundo ocidental, mas deve constituir-se como espaço de resistência e fortalecimento das culturas indígenas.

1.6 Políticas Públicas Educacionais para a Educação Escolar Indígena

A Constituição de 1988 inaugura, portanto, uma nova perspectiva na relação entre o Estado brasileiro e os Povos Indígenas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos coletivos e culturais. Segundo Baniwa (2006, p. 49), "a luta dos Povos Indígenas por seus direitos foi essencial para que a Constituição reconhecesse sua organização social, línguas, costumes e tradições como patrimônio nacional a ser protegido". Essa mudança de paradigma fortalece a Educação Escolar Indígena como prática legítima e diferenciada, enraizada na identidade e na cosmovisão de cada povo.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda os avanços constitucionais, ao prever que a Educação Escolar Indígena deve ser bilíngue, intercultural e específica. Como afirma Grupioni (2006, P. 78), "(...) a legislação educacional brasileira passou a tratar a escola indígena como um espaço de valorização da diversidade cultural, assegurando aos Povos Indígenas o direito de construir uma educação que respeite seus modos próprios de ser, viver e aprender".

Segundo Oliveira (2015, p. 76):

A Educação Escolar Indígena precisa ser entendida não como um modelo imposto, mas como uma construção coletiva, baseada nos saberes tradicionais, nas práticas culturais e nas aspirações políticas dos povos indígenas. É fundamental que se respeite a autonomia dessas comunidades na definição do que se ensina, como se ensina e quem ensina, valorizando sua língua e seus mestres tradicionais.

A valorização da Língua Materna como língua de instrução é um dos pilares da Educação Escolar Indígena. Essa dimensão está fortemente relacionada à preservação da identidade étnica e à continuidade histórica dos Povos Indígenas. Conforme Silva (2014, p. 47), "o ensino bilíngue nas escolas indígenas é uma das maiores conquistas da Educação Escolar Indígena no Brasil, pois garante que as crianças indígenas possam aprender tanto sua Língua Materna quanto o Português, sem perder sua conexão com suas raízes culturais".

Sobre essa questão, Ribeiro (2012, p. 83) afirma:

O ensino do Português nas escolas indígenas deve ocorrer de forma gradual e contextualizada, respeitando a língua e a cultura indígena. A introdução da língua portuguesa não deve ser um instrumento de imposição, mas sim uma ferramenta de diálogo entre culturas, permitindo que o indígena transite em diferentes mundos sem que, para isso, precise renunciar a sua identidade.

Candau (2008) distingue diferentes concepções de interculturalidade, entre as quais se destacam a interculturalidade funcional, a interculturalidade relacional e a interculturalidade crítica. Enquanto as abordagens funcional e relacional tendem a enfatizar a convivência entre culturas ou a valorização da diversidade de forma pontual e, por vezes, despolitizada, a interculturalidade crítica assume um posicionamento ético e político diante das desigualdades históricas que marcam as relações entre os grupos sociais.

Opta-se, neste trabalho, pela perspectiva da interculturalidade crítica por compreender que a Educação Escolar Indígena não pode ser pensada apenas como um espaço de coexistência cultural, mas como um campo de disputa epistemológica e de resistência aos processos de subalternização dos saberes indígenas. Nessa abordagem, a interculturalidade implica questionar as relações de poder que hierarquizam os conhecimentos e reconhecer os saberes tradicionais como legítimos e fundantes do currículo escolar.

Nesse sentido, Candau (2008, p. 74) afirma que a interculturalidade crítica na educação exige um diálogo profundo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos, orientado para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias e contextualizadas. É a partir dessa perspectiva que a Educação Escolar Indígena pode se consolidar como um espaço de resistência, transformação social e valorização da diversidade cultural brasileira.

A implementação da educação bilíngue e intercultural, apesar de prevista legalmente, enfrenta entraves estruturais e políticos. Como destaca Lopes da Silva (2005, p. 22), "a ausência de uma política educacional articulada para os Povos Indígenas resulta, muitas vezes, na descontinuidade de projetos, na escassez de recursos e na desvalorização dos saberes tradicionais em contextos escolares". Assim, a falta de um compromisso contínuo entre as esferas federal, estadual e municipal compromete diretamente a efetividade das diretrizes estabelecidas pela LDB.

Outro desafio importante é a formação de professores indígenas que atendam às especificidades culturais e linguísticas de suas comunidades. Segundo Barros (2011, p. 63), "não se trata apenas de formar docentes, mas de reconhecer os professores indígenas como sujeitos políticos e produtores de conhecimento, capazes de mediar os saberes tradicionais e os saberes escolares de forma crítica e contextualizada". A ausência de programas contínuos de formação adaptados às realidades locais prejudica a construção de uma escola indígena autônoma e comprometida com a diversidade.

Além disso, o desenvolvimento de materiais didáticos específicos constitui um elemento central para a efetivação de uma educação escolar indígena significativa e

contextualizada. No Estado do Amazonas, destaca-se o programa Ação Saberes Indígenas na Escola, implementado com o objetivo de fortalecer a formação de professores indígenas e valorizar os saberes tradicionais nos processos educativos, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

No âmbito da formação inicial de professores indígenas, essa responsabilidade é compartilhada por diferentes instituições. A Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM) atua na oferta de cursos de Magistério Indígena, enquanto o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) desenvolve ações formativas em distintos municípios do estado, ampliando o acesso de docentes indígenas à formação específica em seus próprios territórios.

As universidades públicas também desempenham papel fundamental nesse processo. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ofertam cursos de formação inicial específicos para professores indígenas, tanto na capital quanto em diferentes municípios do interior do estado, por meio de programas, licenciaturas interculturais e iniciativas vinculadas às faculdades de educação, como é o caso da Faculdade de Educação (FACED/UFAM). Além disso, essas instituições têm atuação relevante na formação continuada, na assessoria pedagógica e na produção de materiais didáticos, especialmente no âmbito de programas como o Ação Saberes Indígenas na Escola.

Segundo Luciano (2021), o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), implantado na região do Vale do Javari e coordenado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), possibilitou a formação continuada de professores indígenas com foco na valorização dos saberes tradicionais, da Língua Materna e na produção de materiais didáticos contextualizados. A escolha dessa região no estudo do autor justifica-se por sua expressiva diversidade étnica e linguística, bem como pelos desafios históricos de acesso à educação escolar indígena em territórios de difícil mobilidade e forte presença de povos de recente contato.

A experiência do Vale do Javari evidencia o potencial do programa para articular formação docente, territorialidade e valorização cultural, constituindo-se como um caso exemplar, e não isolado, das possibilidades de atuação do ASIE no estado do Amazonas. Nesse sentido, os resultados apresentados por Luciano (2021) dialogam com outras iniciativas desenvolvidas em diferentes regiões do estado.

Cabe destacar que, nos anos mais recentes, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola também vem sendo desenvolvido com a participação de outras instituições. Em 2025, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) passou a coordenar ações do programa, ampliando sua abrangência territorial e institucional. O Instituto Federal do Amazonas

(IFAM) igualmente teve atuação relevante no ASIE, contribuindo para a formação continuada de professores indígenas e para a produção de materiais didáticos contextualizados em distintos municípios do estado.

De acordo com Ferreira (2016, p. 89), "a produção de materiais pedagógicos deve estar ancorada nas práticas culturais, histórias orais e línguas indígenas, assegurando que os conteúdos escolares dialoguem com os modos próprios de conhecer e ensinar de cada povo indígena". O envolvimento direto das comunidades na elaboração desses materiais é uma estratégia essencial para fortalecer o protagonismo indígena no processo educativo.

Nesse sentido, é imprescindível que o Estado brasileiro reconheça a Educação Escolar Indígena como um direito coletivo e de interesse público. Como afirmam Cruz e Oliveira (2018, p. 45), "a Educação Escolar Indígena não pode ser tratada como uma política compensatória ou secundária, mas como parte integrante de um projeto de país que valorize a pluralidade cultural e os direitos dos Povos Originários". Para isso, é necessário um esforço conjunto entre as instâncias governamentais, as Comunidades Indígenas e a sociedade civil, na construção de políticas públicas justas, eficazes e coerentes com a diversidade étnica do Brasil.

A implementação das diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) exige não apenas investimentos estruturais, mas também o reconhecimento da singularidade das práticas pedagógicas indígenas. Como pontua Oliveira (2015, p. 88), "não se trata de adaptar o modelo escolar convencional à realidade indígena, mas de construir, com base no protagonismo das comunidades, propostas pedagógicas próprias e culturalmente situadas". Isso implica valorizar os saberes tradicionais como parte integrante do currículo escolar.

A Resolução CEB nº 3/1999, ao instituir a categoria "escola indígena", promove um avanço conceitual importante, ao reconhecer a especificidade e a autonomia desses espaços educativos. Conforme Lima (2007), "a escola indígena não deve ser apenas um local de ensino, mas sim um espaço de diálogo entre culturas, onde o conhecimento tradicional é respeitado e transmitido de geração em geração, sem subordinação ao conhecimento ocidental".

Segundo D'Angelis (2005, p. 102):

A criação de escolas específicas para Povos Indígenas representa uma ruptura com a lógica assimilacionista da escola nacional. Essas instituições devem ser compreendidas como espaços de resistência e de construção de uma pedagogia própria, voltada para o fortalecimento da identidade étnica, a valorização das línguas indígenas e a articulação com as demandas políticas das comunidades.

Nesse sentido, a formação de professores indígenas torna-se um elemento estratégico. Não basta que o docente conheça a língua da comunidade; é fundamental que ele compartilhe dos valores culturais e compreenda os contextos históricos e sociais de seu povo. Como destaca Baniwa (2006, p. 67), "formar professores indígenas é fortalecer a autonomia dos povos na condução de sua própria educação, garantindo o respeito às práticas pedagógicas próprias e ao modo de aprender de cada etnia".

Além disso, políticas públicas precisam ir além do discurso. É necessário investir em infraestrutura adequada, respeitando o tempo e o espaço das comunidades. Isso inclui escolas construídas segundo os modos de vida locais, alimentação escolar culturalmente apropriada e transporte que atenda às condições geográficas da região. Como defende Silva (2010), "a escola indígena não pode ser tratada com os mesmos parâmetros das escolas urbanas; é necessário considerar as especificidades territoriais, culturais e linguísticas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes".

De acordo com Lopes (2011, p. 134):

O fortalecimento da Educação Escolar Indígena exige o reconhecimento da diversidade dos Povos Originários. Não se trata de uma política uniforme, mas de ações articuladas com as realidades locais. É essencial que os governos estaduais e municipais implementem setores especializados e dialoguem com os representantes indígenas, para que as políticas sejam efetivamente aplicadas.

O desafio da implementação também passa pela elaboração e distribuição de materiais didáticos específicos. Esses materiais devem ser produzidos com a participação ativa de professores e lideranças indígenas, garantindo que os conteúdos reflitam a cosmovisão e os valores das comunidades. Segundo Grupioni (2006, p. 43), "a produção de livros e recursos didáticos bilíngues por autores indígenas é uma conquista significativa, pois contribui para o empoderamento cultural e pedagógico dos povos tradicionais".

Em suma, a efetivação da Educação Escolar Indígena prevista no PNE depende de um compromisso contínuo dos órgãos governamentais, da valorização da cultura indígena e da escuta ativa das comunidades.

1.7 Formação inicial e continuada docente no contexto da Educação Escolar Indígena

A formação inicial e continuada de professores no contexto da Educação Escolar Indígena representa um dos pilares fundamentais para a construção de uma prática educativa que respeite e promova a diversidade cultural dos Povos Originários. Não se trata apenas de preparar professores para atuarem em contextos específicos, mas de reconhecer e legitimar os

saberes e as lógicas próprias das Comunidades Indígenas como elementos centrais no processo educativo.

A Educação Escolar Indígena tem como pressuposto a articulação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos. Nesse sentido, a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja, ao mesmo tempo, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. O respeito às Línguas Maternas, aos sistemas simbólicos, às cosmologias e aos modos de vida dos Povos Indígenas são condições para uma educação que contribua para a manutenção e o fortalecimento das identidades étnicas.

A valorização dos saberes tradicionais na formação docente não implica a rejeição do saber científico, mas sim a construção de uma relação dialógica e respeitosa entre diferentes formas de conhecimento. Essa perspectiva reconhece que os Povos Indígenas possuem modos próprios de ensinar, aprender e interpretar o mundo, que devem ser considerados na prática pedagógica. Assim, o educador indígena torna-se um mediador cultural, capaz de transitar entre distintos universos epistemológicos.

Segundo Fleuri (2003, p. 61), “a interculturalidade se constrói no reconhecimento mútuo e na convivência entre diferentes sistemas culturais, a partir do diálogo e da negociação entre saberes”. Essa abordagem amplia os horizontes da Educação Escolar Indígena, promovendo não apenas a transmissão de conteúdo, mas o fortalecimento da autonomia intelectual e cultural das comunidades.

Segundo Grupioni (2006, p. 52), “a formação dos professores indígenas não deve ser vista apenas como um processo técnico, voltado ao domínio de conteúdos e metodologias escolares, mas como um momento privilegiado de reflexão sobre os projetos de vida de seus povos”.

A formação inicial de professores indígenas tem avançado de maneira significativa nas últimas décadas, sobretudo a partir da implementação de cursos de Licenciatura Intercultural e magistérios indígenas, desenvolvidos em articulação com as especificidades culturais, linguísticas e territoriais dos Povos Originários.

Entre as experiências pioneiras no Brasil voltadas à formação de professores indígenas, destaca-se o Projeto Pira-Yawara, desenvolvido no estado do Amazonas a partir da década de 1980. Considerado um dos primeiros programas sistemáticos de formação docente indígena no país, o projeto foi criado com o objetivo de preparar educadores indígenas para atuarem em suas próprias comunidades, articulando os conhecimentos escolares com as línguas, culturas e formas próprias de organização social dos povos da região. A iniciativa representou um marco importante na história da Educação Escolar Indígena, pois rompeu com

modelos de escolarização impostos externamente às comunidades e passou a reconhecer os próprios indígenas como protagonistas de seus processos educativos. O Projeto Pira-Yawara contribuiu significativamente para a consolidação de políticas de formação docente intercultural no Brasil, inspirando posteriormente a criação de programas institucionais de formação específica para professores indígenas, como os cursos de magistério indígena e, mais recentemente, as licenciaturas interculturais ofertadas por universidades públicas.

No Amazonas, esse processo tem sido impulsionado pela atuação de instituições públicas de ensino superior, com destaque para a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que se consolidou como referência nacional na formação docente indígena. A UEA é reconhecida como a primeira universidade do Brasil a ofertar o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, concebido especificamente para a formação de professores indígenas em contextos amazônicos, respeitando as territorialidades, as línguas maternas e os projetos socioculturais dos Povos Originários. Essa iniciativa representou um marco histórico na Educação Escolar Indígena, ao romper com modelos formativos homogêneos e instituir uma proposta pedagógica fundamentada na interculturalidade e no diálogo de saberes.

No âmbito dessa política, destaca-se que, em dezembro de 2022, uma turma composta por 34 professores indígenas concluiu o curso de Pedagogia Intercultural Indígena no Vale do Javari, resultado de uma parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas e a CAPES. O curso teve início em 2016 e foi desenvolvido em território indígena, evidenciando o compromisso institucional com uma formação docente contextualizada, construída a partir das realidades locais e das demandas das próprias comunidades indígenas.

Essas experiências reforçam o papel da UEA como protagonista na consolidação de políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais e para a formação de professores comprometidos com a valorização dos saberes tradicionais, das línguas indígenas e da autonomia dos Povos Originários, conforme amplamente reconhecido nos debates acadêmicos nacionais, inclusive no âmbito da ANPEd.

Essas formações buscam não apenas qualificar tecnicamente os educadores, mas também fortalecer sua identidade étnica e sua atuação como agentes culturais e políticos em suas aldeias. Segundo Lopes da Silva (2015, p. 95), “a formação docente indígena não pode ser uma simples adaptação de modelos escolares tradicionais; ela deve nascer do diálogo com as comunidades, respeitando seus saberes, línguas e práticas educativas”. Esse movimento contribui diretamente para a construção de uma Educação Escolar Indígena mais autônoma, crítica e conectada aos projetos de vida dos Povos Indígenas. Tais iniciativas têm buscado

assegurar que os futuros professores recebam uma formação alinhada à realidade sociocultural e linguística das comunidades em que atuarão.

Monte (2000, p. 25) observa que "a formação de professores indígenas deve possibilitar a construção de identidades culturais afirmativas, que resistam às imposições hegemônicas e promovam a valorização das culturas indígenas".

Assim, a formação de professores indígenas está longe de ser apenas uma política educacional. Trata-se de uma estratégia de resistência cultural e de reafirmação dos direitos históricos dos Povos Originários à sua educação própria, à sua língua e ao seu modo de vida.

A interculturalidade crítica vai além da simples convivência entre culturas; ela exige o enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais que marcaram a relação entre os Povos Indígenas e o Estado. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo para tornar-se um território de diálogo, reflexão e ação política. A formação docente, ao assumir esse horizonte, precisa contemplar metodologias que incentivem a escuta ativa, o protagonismo dos educadores indígenas e o reconhecimento dos saberes ancestrais como fontes legítimas de conhecimento.

Essa perspectiva exige que os cursos de formação inicial e continuada não sejam padronizados, mas construídos com a participação direta das comunidades. Currículos flexíveis, contextualizados e interculturais são fundamentais para que os professores possam atuar de forma comprometida com os projetos de vida de seus povos. Como aponta Walsh (2009), a interculturalidade crítica propõe uma ruptura com as hierarquias epistêmicas e a construção de novos marcos de conhecimento que envolvam práticas colaborativas entre diferentes saberes.

Refletir sobre a formação de professores no contexto da Educação Escolar Indígena também implica repensar o próprio sentido de ser professor, ensinar e educar em sociedades marcadas pela diversidade cultural. No contexto amazônico e brasileiro, esse debate exige o reconhecimento de que a história da educação está profundamente atravessada pelas contribuições dos Povos Originários, cujos modos de ensinar, aprender e transmitir conhecimentos fazem parte das raízes culturais do país. Assumir essa herança implica compreender que a docência não se limita à reprodução de conteúdos escolares, mas envolve a responsabilidade de valorizar diferentes formas de conhecimento e de aprendizagem presentes nos territórios e nas comunidades. Nesse sentido, ser professor em contextos interculturais significa reconhecer e respeitar as matrizes indígenas que constituem parte fundamental da formação social brasileira, incorporando práticas educativas que dialoguem com as experiências históricas, culturais e territoriais dos povos que habitam esses espaços.

1.8 Mitologias de Origem e Memória Ancestral: A História de Criação do Povo Ticuna

A mitologia de origem do Povo Ticuna constitui um dos principais pilares de sua memória ancestral, articulando explicações sobre a criação do mundo, a organização social, os valores éticos, as relações com a natureza e a constituição da identidade coletiva. Trata-se de um conhecimento transmitido historicamente pela oralidade, mas que, no contexto escolar contemporâneo, vem sendo sistematizado em documentos oficiais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola indígena e registros produzidos em diálogo com lideranças comunitárias e instituições religiosas atuantes na região. Esses registros não substituem a tradição oral, mas buscam fortalecê-la como referência cultural e pedagógica.

Segundo a tradição Ticuna, no princípio do mundo existiam Ngu'tapa e sua esposa Mapana. Ngu'tapa dedicava-se à caça, enquanto Mapana permanecia responsável pelos cuidados domésticos. A ausência de filhos gerava conflitos constantes entre o casal, revelando, já nesse ponto inicial da narrativa, tensões relacionadas à fertilidade, à continuidade da vida e às responsabilidades sociais atribuídas aos gêneros.

Em um episódio central do mito, Ngu'tapa agride violentamente Mapana e a abandona amarrada a uma árvore na floresta, expondo-a ao sofrimento e à morte. Esse momento simboliza não apenas a violência física, mas também a ruptura do equilíbrio social e moral. A floresta, espaço de vida, transforma-se em lugar de dor, e Mapana torna-se vulnerável à ação dos insetos e aos perigos naturais.

A intervenção ocorre por meio do pássaro Cancam, que, ao ouvir os lamentos de Mapana, transforma-se em pessoa para salvá-la. Essa passagem evidencia um aspecto fundamental da cosmologia Ticuna: a possibilidade de transfiguração entre seres humanos, animais e entidades espirituais, reforçando a ideia de que todos os elementos da natureza possuem agência e consciência. Cancam liberta Mapana e lhe oferece um instrumento de proteção e justiça simbólica a casa de caba orientando-a a utilizá-la no caminho percorrido por Ngu'tapa.

Ao retornar da caça, Ngu'tapa é ferido pela caba e sofre intensamente. A ferida, no entanto, não é apenas física. Ao observar o joelho inchado, Mapana percebe, em seu interior, quatro seres produzindo artefatos. A abertura do joelho de Ngu'tapa revela o nascimento de Aicüna, Mowatcha, Ipi e Yo'i, figuras fundamentais para a criação do mundo Ticuna. Esse nascimento simboliza que a cultura, os saberes, a arte e as crenças emergem do próprio corpo ancestral, indicando que o conhecimento é parte constitutiva da existência humana.

Entre esses seres, Yo'i assume papel central como organizador do mundo. Naquele tempo, a terra era escura e fria, coberta pela enorme sumaumeira (wone), que impedia a

entrada da luz. A ausência de claridade representa um mundo ainda incompleto, em estado de gestação. Yo'i e Ipi tentam, inicialmente, perfurar a árvore com sementes, criando as estrelas, mas percebem que isso não é suficiente para iluminar a terra.

A solução ocorre por meio da cooperação entre os seres da floresta. Após várias tentativas frustradas, o pequeno quatipuru taine consegue atingir a preguiça-real que sustentava o céu, fazendo com que a sumaumeira caísse e a luz surgisse. Esse episódio reforça um valor recorrente na mitologia Ticuna: a força não está no tamanho ou na hierarquia, mas na astúcia, na persistência e na colaboração.

Da queda da sumaumeira originam-se os rios, entre eles o Rio Solimões, seus afluentes e igarapés, estabelecendo a ligação direta entre a cosmologia e a geografia amazônica. A natureza, portanto, não é vista como cenário, mas como resultado direto de eventos sagrados.

Mesmo após a queda da árvore, seu coração permanece vivo, dando origem ao umari (tetchi). Desse fruto nasce TetchiarüNgu'i, figura feminina de grande beleza, que passa por transformações entre forma humana e animal, reafirmando a fluidez entre os mundos. As relações entre Yo'i, Ipi e TetchiarüNgu'i introduzem conflitos ligados à sexualidade, à lealdade e às consequências éticas das ações, mostrando que a ordem social se constrói também a partir de erros e punições.

A morte simbólica de Ipi, transformado em massa de jenipapo, dá origem a um dos rituais mais importantes do Povo Ticuna: a pintura corporal dos recém-nascidos com jenipapo, prática de proteção espiritual e afirmação identitária. O mito, assim, fundamenta rituais ainda vivos no cotidiano da comunidade.

A pesca realizada por Yo'i no igarapé de Eware simboliza o surgimento dos animais e dos seres humanos. Dependendo da isca utilizada, os peixes transformam-se em animais ou em gente. Dessa ação surgem os Ticunas, enquanto outros povos, inclusive brancos e negros, também são explicados como descendentes da mesma origem, reforçando uma visão não hierárquica da humanidade, mas baseada na diversidade.

Por fim, Yo'i organiza a sociedade Ticuna por meio da criação dos clãs, associados aos sabores do caldo preparado com diferentes animais. Cada clã passa a orientar as regras de casamento, parentesco e convivência social, estabelecendo normas que garantem o equilíbrio comunitário. A proibição do casamento entre membros do mesmo clã não é apenas biológica, mas profundamente social e espiritual.

Assim, a mitologia de origem do Povo Ticuna não deve ser compreendida como uma narrativa isolada ou simbólica apenas no sentido abstrato, mas como um sistema complexo de

explicação do mundo, da natureza, da organização social, da ética e da educação. Ela constitui um saber estruturante que orienta práticas culturais, rituais, relações sociais e processos educativos, reafirmando a centralidade da memória ancestral na construção da identidade Ticuna.

SEÇÃO II - CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Pesquisas Qualitativas

A pesquisa realizada com Povos Indígenas ou com outros grupos socioculturais específicos demanda do pesquisador ou da pesquisadora uma postura de escuta atenta e sensibilidade epistemológica para compreender as particularidades culturais, os saberes e as cosmologias historicamente constituídos por esses sujeitos. Nesse contexto, é imprescindível reconhecer a existência de múltiplas formas de conhecimento, rompendo com a noção de um saber único e universal, hegemonicamente promovido pela tradição acadêmica ocidental, vinculada aos paradigmas da modernidade e da colonialidade.

A presente pesquisa foi realizada na região do Alto Solimões, especificamente na Comunidade Vila de Betânia, pertencente ao município de Santo Antônio do Içá - AM. O estudo teve como foco a Escola Municipal Indígena Metacü, sendo caracterizado como uma investigação qualitativa e descritiva, centrada na análise documental das práticas pedagógicas de professores de Matemática do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). O lócus da pesquisa foi escolhido por sua relevância como espaço de circulação, negociação e ressignificação de saberes. Nesse ambiente, o ensino da matemática assume características singulares, ligadas às práticas culturais e saberes ancestrais. Como afirma Maher (2009, p. 145), “a escola indígena é um lugar de interações culturais, onde se reelaboram práticas pedagógicas a partir de saberes ancestrais e contemporâneos”.

A pesquisa é um processo de produção de conhecimento que se constrói a partir de uma atitude investigativa, crítica e reflexiva diante de um determinado fenômeno. De acordo com Meyer e Paraíso (2014), a pesquisa não deve ser entendida apenas como um conjunto de técnicas neutras voltadas à descoberta da verdade, mas como um ato político, situado historicamente e atravessado por relações de poder, interesses e disputas de sentidos. Sob a perspectiva pós-crítica, pesquisar é interrogar o mundo, problematizar o que parece natural e evidente, e produzir conhecimentos comprometidos com a transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades e silenciamentos históricos, como o das populações indígenas.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo, significando que os pesquisadores estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando fazer sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem”.

Nesse sentido, a pesquisa em educação não se limita à descrição de práticas ou à comprovação de hipóteses, mas envolve o desvelamento das complexas tramas que constituem os sujeitos, os saberes e os espaços escolares. É um exercício ético e político de escuta e reconhecimento das múltiplas vozes que compõem o cenário educacional, especialmente aquelas historicamente marginalizadas. Na abordagem pós-crítica, a produção de conhecimento se dá por meio da problematização dos discursos hegemônicos e da valorização de saberes plurais, como os saberes ancestrais e comunitários que atravessam a vida e a Educação Escolar dos Povos Indígenas.

Assim, pesquisar no contexto da escola indígena é também colocar em xeque as epistemologias colonizadoras que ainda sustentam grande parte das práticas e teorias educacionais. Trata-se de uma postura investigativa que reconhece os saberes tradicionais como legítimos e relevantes para a construção de uma educação plural. Como destacam Meyer e Paraíso (2014), a pesquisa pós-crítica propõe um movimento de descentralização dos saberes e dos sujeitos, promovendo rupturas com modelos universalizantes de conhecimento e abrindo espaço para narrativas que expressam outras formas de compreender e transformar o mundo.

A pesquisa qualitativa tem se consolidado como uma abordagem significativa para a investigação em contextos socioculturais complexos, como o das escolas indígenas. Mais do que uma escolha metodológica, trata-se de uma postura epistemológica comprometida com a escuta, o diálogo e o respeito à diversidade dos sujeitos pesquisados. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo”, o que significa que o pesquisador busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas experiências e práticas. Essa abordagem é particularmente relevante em contextos indígenas, nos quais os conhecimentos tradicionais, as práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos ao ensino da matemática são profundamente marcados pelas cosmovisões próprias de cada povo.

No caso específico da pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Metacü, a escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender, de maneira sensível e profunda, as interações entre os saberes etnomatemáticos e as práticas docentes. Como aponta Maher (2009, p. 145), “a escola indígena é um lugar de interações culturais, onde se reelaboram práticas pedagógicas a partir de saberes ancestrais e contemporâneos”. Essa constatação reforça a necessidade de métodos que acolham as complexidades e singularidades desses espaços educativos. A pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim uma compreensão densa e contextualizada dos fenômenos. Para Flick

(2009, p. 16), “a pesquisa qualitativa é adequada especialmente quando se trata de reconstruir perspectivas e experiências dos participantes”. No contexto da escola indígena, isso implica acolher os modos de ensinar e aprender que não seguem necessariamente os padrões ocidentais de racionalidade, mas que carregam valores, memórias e formas próprias de organização do conhecimento.

Um dos aspectos da pesquisa qualitativa é a valorização das múltiplas formas de linguagem e expressão dos sujeitos, o que inclui, no caso indígena, narrativas orais, rituais, desenhos, objetos simbólicos e outros suportes que veiculam conhecimento. Dentro dessa abordagem, a análise documental adquire papel importante, especialmente quando se trata de investigar políticas educacionais, projetos pedagógicos, registros escolares e produções docentes que dialogam com os saberes tradicionais. Segundo Cellard (2008, p. 295), “o documento é uma fonte privilegiada de informações sobre os valores, as crenças e as práticas de um grupo social”. Analisar documentos em contextos indígenas requer, portanto, sensibilidade para captar os sentidos ali inscritos, muitas vezes de forma implícita ou simbólica.

A análise documental, na perspectiva qualitativa, não é uma simples leitura técnica ou burocrática dos registros, mas sim um processo interpretativo que busca compreender os sentidos, as omissões e os discursos presentes nos materiais. Como argumenta Bauer e Gaskell (2002, p. 135), “os documentos não são apenas vestígios do passado, mas produções simbólicas que refletem visões de mundo”. Essa concepção amplia as possibilidades de leitura dos documentos escolares como expressões culturais. No caso da Escola Metacü, os documentos pedagógicos como planejamentos, cadernos dos professores, registros de aula e projetos de ensino são analisados como materiais vivos, que expressam a tentativa de articulação entre os saberes escolares e os conhecimentos indígenas.

A perspectiva etnomatemática, proposta por Ubiratan D'Ambrosio (2001, p. 17), contribui diretamente para essa análise, ao reconhecer que “a matemática deve ser compreendida como uma construção cultural, plural e situada”. Assim, ao investigar documentos escolares, é possível identificar como os saberes locais são (ou não) incorporados às práticas pedagógicas e como os professores mobilizam elementos da cultura indígena em suas aulas de matemática. Essa análise documental é complementada por observações em sala de aula e em outros espaços de formação de forma a articular diferentes fontes de informação e aprofundar a compreensão das práticas investigadas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados qualitativos possibilitam compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, o que reforça a importância do

cruzamento entre diferentes fontes de dados, incluindo os documentais. A observação e a leitura sensível dos documentos constituem práticas indissociáveis na pesquisa qualitativa, sobretudo em contextos atravessados por históricas assimetrias de poder, como aqueles vivenciados pelas populações indígenas. Nesse sentido, Meyer e Paraíso (2014) destacam que a pesquisa é um ato político, pois envolve escolhas, posicionamentos e compromissos com determinados projetos de sociedade.

No âmbito desta investigação, tal compromisso se traduz na defesa de uma escola intercultural, entendida como aquela que promove o diálogo sistemático entre diferentes sistemas de conhecimento, reconhecendo a legitimidade dos saberes indígenas, de suas línguas, práticas culturais e formas próprias de organização social. Trata-se de uma escola que não se limita à inclusão simbólica da diversidade, mas que questiona hierarquias epistemológicas historicamente construídas, buscando relações pedagógicas baseadas no respeito, na reciprocidade e na negociação entre culturas distintas. Assim, a interculturalidade assume um caráter crítico, orientando práticas educativas comprometidas com a valorização dos saberes indígenas e com a superação de modelos escolares homogêneos e assimilacionistas.

A análise dos documentos escolares também permite identificar tensões entre o currículo oficial e os conhecimentos locais, revelando os desafios enfrentados pelos professores na tentativa de ensinar matemática de forma culturalmente sensível. Como destaca Santos (2010, p. 34), “é necessário reconhecer a existência de uma pluralidade de saberes e de racionalidades, rompendo com a ideia de uma ciência única e universal”. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, contribui para o reconhecimento dessa ecologia de saberes. O trabalho de análise documental, nesse contexto, se constitui como um exercício, que busca enxergar os documentos não apenas como normas a serem seguidas, mas como arenas de disputa e resistência simbólica.

No âmbito da análise documental, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Indígena Metacü foi compreendido como um documento basilar para a compreensão das intenções formativas, das concepções de currículo e das diretrizes pedagógicas que orientam o trabalho docente. Embora o PPP reconheça a importância da valorização da cultura indígena e da Língua Materna, observa-se que suas proposições ainda se apresentam de forma geral, nem sempre explicitando como os saberes tradicionais e etnomatemáticos se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas, especialmente no ensino da Matemática. Nesse sentido, o PPP é analisado nesta pesquisa não apenas como um documento normativo, mas como um campo de disputas, tensões e possibilidades, no qual se

evidenciam tanto avanços quanto limites na construção de uma educação escolar indígena efetivamente intercultural. Tal posicionamento permite problematizar a distância, por vezes existente, entre o currículo prescrito e o currículo vivido na escola, aspecto fundamental para a compreensão das práticas docentes investigadas.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, com foco na análise documental. Esse procedimento permitiu examinar de forma sistemática os documentos pedagógicos produzidos no contexto escolar, tais como planos anuais de trabalho docente, cadernos de planejamento, fichas de conteúdos e demais registros institucionais relacionados ao ensino da Matemática na Educação Escolar Indígena.

A análise documental possibilita compreender os documentos não apenas como registros técnicos ou administrativos, mas como produções sociais e pedagógicas que expressam concepções de ensino, escolhas curriculares, formas de organização do trabalho docente e modos de legitimação de determinados saberes no espaço escolar. Nesse sentido, os documentos são entendidos como materialidades discursivas que revelam visões de mundo, prioridades educacionais e relações de poder que atravessam o cotidiano da escola.

Conforme destacam Jovchelovitch e Bauer (2002), os textos institucionais organizam experiências e produzem significados no interior de contextos sociais e culturais específicos. Assim, os registros pedagógicos analisados foram considerados como expressões das concepções que orientam o ensino da Matemática, evidenciando como os conhecimentos escolares formais são priorizados, bem como de que maneira os saberes matemáticos tradicionais do Povo Ticuna são incorporados, tensionados ou silenciados no planejamento docente.

O procedimento analítico consistiu na leitura aprofundada dos documentos, buscando identificar recorrências, ausências, ênfases e formas de articulação entre os conteúdos matemáticos prescritos pelo currículo oficial e os saberes produzidos no contexto sociocultural da comunidade indígena. A análise centrou-se, especialmente, na presença ou ausência de práticas etnomatemáticas, na contextualização dos conteúdos e nas estratégias pedagógicas utilizadas para relacionar a Matemática escolar às experiências vividas pelos estudantes.

Essa abordagem permitiu compreender os documentos como produções simbólicas situadas, atravessadas por condicionantes institucionais, normativas curriculares e concepções epistemológicas que influenciam diretamente a prática docente. Dessa forma, a análise documental qualitativa contribuiu para evidenciar os limites e as possibilidades de incorporação dos saberes indígenas no ensino da Matemática, bem como para problematizar

os desafios enfrentados na construção de práticas pedagógicas interculturais no contexto da Educação Escolar Indígena.

A pesquisa qualitativa permite que os dados produzidos e interpretados contribuam não apenas para a compreensão do fenômeno estudado, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas da diversidade cultural. Assim, a análise documental na abordagem qualitativa, quando realizada de forma crítica, sensível e situada, torna-se uma ferramenta potente para revelar as múltiplas camadas de sentido presentes nas práticas escolares, especialmente naquelas que ocorrem em territórios indígenas.

Finalmente, parte-se do entendimento de que os saberes étnico-matemáticos não são periféricos, mas constituem formas legítimas de conhecimento, historicamente produzidas por diferentes grupos socioculturais, que devem ser reconhecidas e integradas ao currículo escolar. A expressão *saberes étnico-matemáticos* deriva do campo teórico da Etnomatemática, sistematizado por D'Ambrosio (2001), que compreende a matemática como uma produção cultural situada, vinculada às práticas, linguagens, técnicas e modos de vida de diferentes povos.

Nessa perspectiva, os saberes étnico-matemáticos referem-se aos conhecimentos matemáticos presentes nas atividades cotidianas, nos sistemas de contagem, nas formas de medir, organizar o espaço e resolver problemas concretos, desenvolvidos no interior de contextos culturais específicos, como os dos povos indígenas. Esses saberes expressam racionalidades próprias e desafiam a visão hegemônica da matemática escolar como conhecimento neutro, universal e descontextualizado.

Ao defender que “valorizar os saberes tradicionais é um ato político e pedagógico, que contribui para a afirmação identitária e para a construção de uma escola mais justa e plural”, Gomes (2019, p. 83) reforça a importância de investigações que reconheçam os saberes étnico-matemáticos como componentes fundamentais de uma educação intercultural crítica, comprometida com a justiça cognitiva e com o respeito à diversidade epistemológica.

2.2 Contextos da Pesquisa

A Escola Municipal Indígena Metacü, está localizada na Avenida Principal Avelino, S/N, Comunidade Indígena Vila de Betânia terra indígena do município de Santo Antônio do Içá, Amazonas. A escola teve sua origem na criação da Escola Municipal Indígena Ngewane, e foi desmembrada no dia 05/08/2008, mas continuou funcionando no antigo prédio da Escola Estadual Dom Pedro I, com quatro salas de aula. Seu nome foi dado em homenagem ao Pastor Jordão Flores, seu clã em Ticuna Metacü, se refere a pele macia e bonita. Funcionou

inicialmente com o Ensino de Alfabetização e de 1ª a 4ª série, na época denominado Ensino Fundamental.

Imagem 01 - Escola Municipal Indígena Metacü



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

No dia 02 de janeiro de 2013 passou a ocupar seu prédio próprio, situado à Rua Avenida Principal Avelino, S/N, Centro. No entanto, a Escola Municipal Indígena Metacü funciona em seu prédio próprio, mas compartilha a cozinha e os banheiros com a Escola Municipal Indígena Ngewane. Com a reorganização administrativa da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) através do Decreto nº 550/09- GPMSAI, a Escola passou a ser vinculada diretamente à SEMED.

Em 06/03/2013, iniciou na Escola Educação Infantil I e II e 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental Não Profissionalizante. No ano de 2014 a escola passa a oferecer também o 5º ano do Ensino Fundamental. Criada legalmente por força de Decreto nº 550/09- GPMSAI, a Escola, passa a denominar-se a partir de 2013, Escola Municipal Indígena Metacü.

No decorrer de seu funcionamento, a escola ofereceu aos alunos de Vila de Betânia os ensinamentos: Educação Infantil I e II, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e entre os anos de 2021 à 2022 ofereceu também a Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1º segmento, no turno noturno. A escola funciona no período matutino (7h - 11h15) e no vespertino (13h – 17h15). No ano letivo de 2023 a escola atendeu um total de 218 alunos matriculados normalmente, sendo 128 no turno matutino e 90 no turno vespertino.

Também no ano de 2023, a escola deixou de oferecer o Ensino da EJA, por motivo da alta evasão escolar nessa modalidade de ensino. No ano de 2024, a escola atendeu 222 alunos

distribuídos nos turnos matutino e vespertino, e foi constituída por 32 professores e 29 servidores administrativos.

No ano de 2025 por determinação da SEMED a escola deixou de oferecer a educação Infantil e passou a oferecer somente o Ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

Desde o seu funcionamento em prédio próprio, de 2013 até março de 2024, a escola teve como gestor o professor Ézaro Saturnino, com a Portaria N° 1.938/12-GPMSAI 02/01/2013, com formação em Licenciatura Indígena, e sendo substituído respectivamente no ano de 2017, por questão de saúde, pelo gestor interino professor Terri Salvador e retornando novamente a gestão em 2018.

A partir de 1º de abril de 2024, na Escola Municipal Indígena Metacü, foi empossado um novo gestor, o professor José Maria Souza Santos com a Portaria 019/24 – GPMSAI de 01/04/2024, pois ele foi aprovado no PROCESSO SELETIVO PARA GESTORES MUNICIPAIS através do Edital 01/2023 – PMSAI. Ele tem formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Artes Visuais, também possui Pós-Graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e em Educação Escolar Indígena.

Seu primeiro e atual secretário, é o Professor do quadro efetivo Massueto Pereira Ricardo, com formação em Licenciatura em Geografia.

No início do ano de 2024, a Escola Municipal Indígena Metacü, juntamente com a Escola Municipal Indígena Ngewane, passaram por uma reforma completa em toda sua estrutura física, então, para que os trabalhos não fossem paralisados, a secretaria da referida escola funcionou em uma casa alugada pela SEMED que foi a casa do então gestor Ézaro Saturnino, situada na Avenida Pastor Eduardo, S/N, Centro de Vila de Betânia, e quando iniciaram as aulas foi preciso improvisar um local para que as atividades escolares não fossem totalmente paralisadas. Então, o cacique da comunidade o senhor Jorge Sebastião Franco, cedeu a Quadra Poliesportiva da Comunidade para que as atividades escolares pudessem ser desenvolvidas naquele local. Na época, o pedagogo da escola, o professor José Maria Souza Santos juntamente com a supervisora Marna Cezário Felipe, elaboraram um cronograma para que as atividades escolares fossem trabalhadas de forma estruturada.

Ficou definido então que os alunos da Escola Municipal Indígena Metacü se encontrariam na quadra com os professores nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, no turno matutino (7h às 9h30) e no turno vespertino (13h às 15h30), para que os professores repassassem e recebessem as atividades escolares. E assim funcionou até o final do mês de julho.

As atividades escolares retornaram para o prédio próprio a partir de agosto de 2024. Mesmos após a reforma, as referidas escolas continuam compartilhando os banheiros, a cantina e o refeitório. O Currículo desenvolvido na escola é o mesmo da Secretaria Municipal de Educação e Cultural – SEMED/SAI, de acordo com as leis educacionais vigentes com suas especificidades, buscando o resgate e a preservação da cultura local. O currículo que está sendo construído pretende atender a necessidade do resgate e da preservação da cultura da Comunidade Indígena Vila de Betânia, principalmente através dos componentes curriculares: Língua Materna e Expressão Cultural, que diz respeito aos saberes tradicionais.

A Escola Municipal Indígena Metacü é fruto direto das reivindicações do Movimento Indígena em Vila Betânia. A criação da Metacü simboliza o esforço da Comunidade Ticuna em construir um espaço educacional que respeite e promova sua cultura, história e saberes tradicionais. Ao longo dos anos, o Movimento Indígena foi determinante na conquista desse direito, garantindo que a Educação Escolar Indígena fosse construída em conjunto com a comunidade, refletindo seus valores e suas necessidades. O Movimento Indígena foi decisivo nesse processo, atuando não apenas como força de pressão junto às autoridades públicas, mas também como agente ativo na concepção de um projeto educacional que respeitasse a identidade cultural do Povo Ticuna. Compreendendo a educação como ferramenta de fortalecimento da autonomia, o movimento buscou assegurar que as futuras gerações tivessem acesso a uma formação que contemplasse, além dos conteúdos formais, a valorização da língua, história e tradições indígenas.

A Escola Municipal Indígena Metacü representa a vitória da autonomia indígena no campo educacional, consolidando-se como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento da identidade indígena na comunidade de Vila Betânia.

Quadro 2 – Caracterização do corpo docente da Escola Municipal Indígena Metacü (2025)

Nº	Nome	Cargo/Função	Habilitação	Tipo de Admissão
01	Adilene Fidelis Júlio	Professora	Licenciatura em Pedagogia	Contratada
02	Alani Salvador Durico	Professora	Ensino Médio	Contratada
03	Arnaldo Gonzaga Bernardino	Professor	Ensino Médio	Contratado
04	Edinoara Gonzaga dos Santos	Professora	Ensino Médio	Contratada
05	Equineuza Gonzaga Tomaz	Professora	Licenciatura em História	Contratada
06	Ezaclaide Gonzaga Saturnino	Professora	Licenciatura em Letras	Contratada

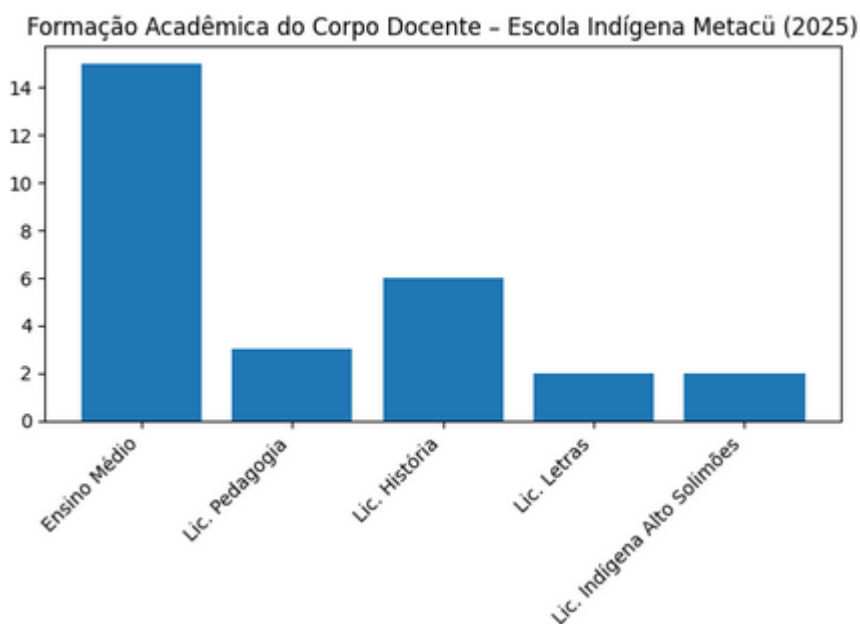
Nº	Nome	Cargo/Função	Habilitação	Tipo de Admissão
07	Genilda Eleutério Martins	Professora	Licenciatura em História	Contratada
08	Genilda Fidelis Júlio	Professora	Ensino Médio	Contratada
09	Nênio Calisto Albino	Professor	Ensino Médio	Contratado
10	Raimundo Franco Clementino	Professor	Licenciatura em Pedagogia	Contratado
11	Adi Manoel Rosindo	Professor	Ensino Médio	Contratado
12	Cilete Arcanjo Cruz	Professora	Ensino Médio	Contratada
13	Doroteia Flores Felipe	Professora	Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões	Efetiva
14	Elizeu Ataíde Manduca Filho	Professor	Licenciatura em Letras	Contratado
15	Minisk Zumbata Flores	Professor	Ensino Médio	Efetivo
16	Néscio Joãozinho Jorge	Professor	Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões	Efetivo
17	Nízia da Silva Jesuíno	Professora	Ensino Médio	Contratada
18	Rotiscleude Saturnino	Professor	Licenciatura em História	Contratado
19	Asciane Eleutério Gonzaga	Professora	Ensino Médio	Contratada
20	Obenei Eduardo Roque	Reforço e Leitura	Ensino Médio	Contratado
21	Onesimo Roque Eleuterio	Professor	Ensino Médio	Efetivo
22	Vanildo Antônio Manoel	Professor	Ensino Médio	Contratada
23	Vanilton Carvalho Crispim	Professor	Ensino Médio	Contratado
24	Dina Chaves Albino	Professora	Licenciatura em História	Contratada
25	Janícia Macário Eleutério	Apoio Pedagógico (Ed. Infantil)	Licenciatura em Pedagogia	Contratada
26	Ladimar Melo Araujo	Apoio Pedagógico	Ensino Médio	Efetivo
27	Paulo Izaque	Professor de Projeto	Licenciatura em História	Contratado
28	Flávio Ribeiro	Professor de Projeto	Ensino Médio	Contratado
29	Equineusa da Silva Maurício	Professora	Ensino Médio	Contratado
30	Verônica Honorato Costólio	Reforço e Leitura	Licenciatura em História	Contratado
31	Celso RosindoZaguri	Apoio Pedagógico	Ensino Médio	Contratado

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Indígena Metacü (2025).

O corpo docente da Escola Municipal Indígena Metacü, no ano de 2025, é composto por 31 profissionais que atuam em diferentes funções pedagógicas, incluindo professores

regentes, professores de projeto, reforço e leitura e apoio pedagógico. Trata-se majoritariamente de docentes pertencentes à própria comunidade indígena, o que constitui um aspecto fundamental para a Educação Escolar Indígena, uma vez que garante maior proximidade cultural, linguística e territorial entre professores e estudantes, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e interculturais.

Gráfico 1 - Formação Acadêmica Docente



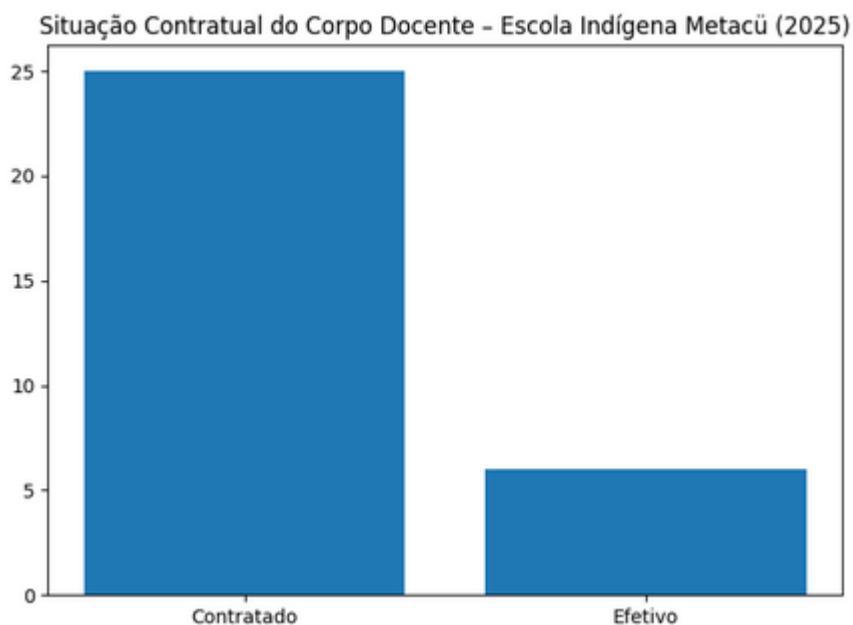
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que se refere à formação acadêmica, observa-se uma heterogeneidade significativa entre os docentes. Conforme demonstrado no Gráfico 1 – Formação Acadêmica do Corpo Docente, a maior parte dos professores possui apenas o Ensino Médio, totalizando 15 profissionais. Esse dado evidencia uma realidade ainda recorrente em escolas indígenas da região amazônica, onde o acesso à formação superior específica para professores indígenas ocorreu de forma tardia e desigual. Por outro lado, identifica-se um contingente de docentes com Licenciatura em História (6), Licenciatura em Pedagogia (3), Licenciatura em Letras (2) e Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões (2), demonstrando avanços importantes na formação inicial, ainda que insuficientes para atender plenamente às demandas da escola.

A presença de professores formados em cursos específicos para a Educação Escolar Indígena, como a Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, representa um avanço qualitativo relevante, pois esses cursos são estruturados a partir de uma perspectiva intercultural, valorizando os saberes tradicionais, as línguas indígenas e os modos próprios de

ensinar e aprender. No entanto, o número reduzido de docentes com essa formação específica revela a necessidade de ampliação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores indígenas, especialmente no interior do Amazonas.

Gráfico 2 - Situação Contratual Docente



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que diz respeito à situação contratual, o Gráfico 2 – Situação Contratual do Corpo Docente evidencia um predomínio expressivo de professores contratados, totalizando 25 profissionais, enquanto apenas 6 docentes possuem vínculo efetivo. Essa configuração revela um quadro de instabilidade funcional que impacta diretamente a continuidade das ações pedagógicas, o planejamento de longo prazo e o fortalecimento do projeto político-pedagógico da escola. A alta rotatividade de professores contratados pode comprometer a consolidação de práticas educativas interculturais e etnomatemáticas, que exigem vínculo com a comunidade, tempo de permanência e aprofundamento do trabalho pedagógico.

A precarização dos vínculos de trabalho também afeta as condições de atuação docente, uma vez que professores contratados, em geral, enfrentam insegurança profissional, ausência de planos de carreira e limitações no acesso à formação continuada. No contexto da Educação Escolar Indígena, essa situação se torna ainda mais sensível, pois a construção de uma escola diferenciada depende do protagonismo dos professores indígenas e da valorização de sua atuação enquanto agentes culturais e educacionais.

Dessa forma, a análise do corpo docente da Escola Municipal Indígena Metacü revela avanços importantes, como a presença de professores indígenas e de profissionais com

formação superior, mas também expõe desafios estruturais relacionados à formação acadêmica e à estabilidade profissional. Esses elementos reforçam a necessidade de políticas educacionais que assegurem tanto a ampliação do acesso à formação intercultural específica quanto a realização de concursos públicos que garantam vínculos efetivos, contribuindo para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena e para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos saberes, às culturas e às necessidades do Povo Ticuna.

SEÇÃO III - INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Raízes de Resistência: A trajetória histórica do Povo Ticuna

O Povo Ticuna é reconhecido como um dos mais numerosos grupos indígenas da Amazônia brasileira, com uma população aproximada de 52 mil pessoas (IBGE, 2022). Concentrados majoritariamente na região do Alto Solimões, na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, os Ticunas desenvolveram uma organização social complexa, profundamente articulada ao território, à espiritualidade e aos ciclos da natureza. Sua trajetória histórica é marcada por processos contínuos de resistência, adaptação e reafirmação cultural diante das sucessivas investidas coloniais e estatais.

Imagem 2 - Mapa dos Municípios do Alto Solimões



Fonte: Portal Barrancas (2026)

Os primeiros contatos com colonizadores europeus remontam ao século XVI, quando expedições portuguesas e espanholas passaram a ocupar áreas da Amazônia. Esses encontros desencadearam profundas transformações socioculturais, marcadas por conflitos, deslocamentos forçados, exploração e violência, afetando significativamente o modo de vida tradicional ticuna (SANTOS, 2023). Ainda assim, tais processos não resultaram na submissão completa do Povo Ticuna, mas estimularam a construção de estratégias coletivas de resistência, tanto no plano territorial quanto no simbólico e cultural.

Durante o período colonial, os Ticunas enfrentaram tentativas de escravização e dominação, respondendo por meio da preservação de seus saberes, de suas práticas culturais e da organização comunitária. Essa resistência ultrapassa o enfrentamento físico e se expressa, sobretudo, na manutenção de uma identidade cultural dinâmica, construída a partir da

memória coletiva, da língua, dos rituais e das práticas cotidianas. Conforme Hall (2006), a identidade não é fixa, mas produzida historicamente por meio de discursos culturais. Nesse sentido, os Ticunas reatualizam constantemente suas narrativas de origem, espiritualidade e saberes tradicionais como formas de enfrentamento aos discursos hegemônicos coloniais que tentaram silenciar suas vozes.

No século XX, novos desafios se impuseram com a intensificação da exploração econômica da Amazônia. A chegada de seringalistas, madeireiros e, posteriormente, mineradores agravou conflitos territoriais e ambientais, colocando em risco a integridade sociocultural ticuna. Diante desse cenário, as mobilizações indígenas se fortaleceram, ampliando a organização política do Povo Ticuna em defesa de seus territórios, de sua cultura e de seus direitos coletivos.

A partir da década de 1980, o Movimento Indígena Ticuna consolidou-se como força política relevante, com o surgimento de lideranças comprometidas com a demarcação de terras e com a garantia de direitos sociais, especialmente nas áreas da educação e da saúde. Esse período marcou uma inflexão histórica, caracterizada pela ampliação da participação indígena nos espaços institucionais e pela reivindicação de autonomia político-cultural. As conquistas relacionadas à demarcação de Terras Indígenas e à formulação de políticas públicas específicas resultaram, em grande medida, dessa mobilização persistente.

A resistência ticuna manifesta-se, portanto, na articulação entre tradição e inovação. Ao mesmo tempo em que preservam seus costumes e saberes ancestrais, os Ticunas dialogam com o mundo contemporâneo, utilizando instrumentos jurídicos, políticos e educacionais para fortalecer sua autonomia. Em cada território reivindicado, em cada ritual celebrado e em cada escola construída, reafirmam a centralidade de sua cultura e a legitimidade de seus modos próprios de existir (Santos, 1999).

Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena tornou-se um dos eixos centrais da mobilização ticuna nas últimas décadas do século XX. A educação passou a ser compreendida como instrumento de emancipação e preservação cultural, fundamentada na valorização da língua materna, dos saberes ancestrais e das práticas tradicionais. A criação de escolas indígenas específicas expressa esse projeto político-pedagógico, ao articular os conhecimentos acadêmicos aos elementos identitários do Povo Ticuna.

A Comunidade Indígena de Vila de Betânia, denominada em língua ticuna como Mecürane, insere-se nesse processo histórico de resistência e organização. Fundada em 15 de dezembro de 1960, localiza-se a aproximadamente 14,5 km da sede do município de Santo Antônio do Içá, na foz do Rio Içá. Sua origem está associada à mediação de conflitos entre

indígenas e não indígenas, relacionados à destruição de lavouras tradicionais, o que levou à aquisição do terreno pelo missionário Eduardo Harrel, também interessado na evangelização da população indígena.

Com o crescimento da comunidade, implantaram-se as primeiras experiências educacionais, inicialmente de forma improvisada, culminando na criação da escola Esperança e, posteriormente, da Escola Dom Pedro I. Nessas instituições, o ensino era realizado exclusivamente em Língua Portuguesa, evidenciando a ausência de materiais e políticas voltadas à valorização da língua materna e dos saberes indígenas. Apenas mais tarde, com a intensificação da organização política local e regional, consolidou-se a Escola Municipal Indígena Metacü, resultado direto das lutas do movimento indígena ticuna.

A demarcação da Terra Indígena Vila de Betânia foi homologada em 1995, assegurando juridicamente o território da comunidade. Atualmente, o Povo Ticuna segue enfrentando desafios relacionados à preservação territorial, à pressão de projetos econômicos e à manutenção de suas tradições em um contexto de globalização. Ainda assim, sua trajetória evidencia uma notável capacidade de adaptação sem renúncia à identidade cultural, reafirmando-se como guardiões da floresta e detentores de saberes ancestrais.

3.2 A Etnomatemática na Comunidade Indígena de Vila de Betânia – Mecürane

Na Comunidade Indígena de Vila de Betânia – Mecürane, os saberes matemáticos constituem parte indissociável das práticas culturais, produtivas e organizacionais do Povo Ticuna. Esses conhecimentos manifestam-se no cotidiano comunitário por meio das atividades agrícolas, da pesca, da confecção de artefatos, da organização espacial da aldeia e da relação com o território, evidenciando modos próprios de contar, medir, classificar e comparar. Tais práticas confirmam o entendimento de que a matemática, longe de ser um saber universal e neutro, é uma produção cultural historicamente situada, conforme defende D'Ambrosio (2001).

A criação da Escola Dom Pedro I e, posteriormente, da Escola Municipal Indígena Metacü, resultou de mobilizações locais em defesa de uma educação que respeitasse a identidade cultural Ticuna e dialogasse com seus saberes tradicionais. A escola indígena, nesse sentido, representa um importante marco de resistência e afirmação identitária. No entanto, a análise documental revela que essa trajetória histórica não se traduz, necessariamente, em autonomia pedagógica efetiva, sobretudo no que diz respeito ao ensino da Matemática.

Atualmente, a Escola Municipal Indígena Metacü encontra-se submetida a um modelo de planejamento pedagógico padronizado, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santo Antônio do Itá. Esse planejamento homogêneo tende a desconsiderar as especificidades socioculturais da comunidade, impondo conteúdos, sequências didáticas e formas de avaliação que pouco dialogam com os modos próprios de produção de conhecimento do Povo Ticuna. Tal cenário evidencia uma tensão estrutural entre o projeto político da Educação Escolar Indígena e as exigências administrativas do sistema educacional oficial.

Embora professores indígenas reconheçam, em nível discursivo, o potencial pedagógico de práticas como o uso de sementes na contagem, o trançado de artefatos, os ciclos naturais e as práticas de pesca, a análise dos documentos pedagógicos indica que esses saberes raramente se materializam como elementos estruturantes do ensino da Matemática. Em vez disso, predominam conteúdos formais e descontextualizados, organizados segundo uma lógica curricular externa à realidade comunitária. Essa constatação reforça o argumento de Knijnik (2012), ao afirmar que a valorização dos saberes tradicionais no currículo escolar indígena enfrenta limites impostos por estruturas institucionais que reproduzem epistemologias hegemônicas.

Imagem 03 - Atividades

O número 715741 é de 6ª ordem: ele pertence à classe dos milhares.

715741

- Este algarismo 1 representa uma unidade.
- O algarismo 4 representa 40 unidades ou 4 dezenas.
- Este algarismo 7 representa 700 unidades ou 7 centenas.
- O algarismo 5 representa 5.000 unidades ou 5 milhares.
- O algarismo 1 representa 10.000 unidades ou uma dezena de milhar.
- O algarismo 7 representa 700.000 unidades ou 7 centenas de milhar.

2º Passo: Vamos pensar Juntos

- O número 5672 é de que ordem? 4ª ordem.
- A qual classe pertence o número 345? Classe das unidades simples.
- O número 32760 pertence a qual classe? Classe dos milhares.

Exemplo: 1

Observe os números e complete conforme o exemplo.

Número	CLASSE DOS MILHARES			CLASSE DAS UNIDADES			Escrita por extenso
	CM	DM	UM	C	D	U	
782.465	7	8	2	4	6	5	Setecentos e oitenta e dois mil, quatrocentos e sessenta e cinco
57.600	5	7	6	0	0	0	Cinquenta e sete mil e seiscentos
326.014	3	2	6	0	1	4	Trezentos e vinte e seis mil e quatorze
100.000	1	0	0	0	0	0	cem mil
998.572	9	9	8	5	7	2	Novecentos e noventa e oito mil, quinhentos e setenta e dois

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Imagem 04 - Planejamento diário

Plano diário

Escola Municipal Indígena Metacü

Professor(a): Celso Rosendo

Série: 5 ano Turma: 14ª, 13ª Turma: Vespertina

Componente Curricular: Matemática

Hora/Aula: 4h Data: 01/09/2025

"Objetivo"

- Representar números racionais na forma decimal ou na fracionária.
- Comparar e decompor números racionais na forma decimal e utilizar a reta.
- Resolver situações-problema envolvendo operações com números naturais e racionais, utilizando diversas estratégias de cálculo.

"Objeto de conhecimento"

- Números decimais e operações.
- Reconhecendo os números decimais adição e subtração de números naturais e de decimais multiplicação de um número decimal por um número natural. Divisão.

Habilidades: (EF05MA02) Ler, escrever, ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando como recurso a comparação e decomposição na reta numérica.

(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias.

FORONI

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As imagens analisadas referentes a atividades e planejamentos diários devem ser compreendidas não como evidências de uma prática etnomatemática consolidada, mas como

documentos que revelam os limites e contradições do processo educativo. Nelas, observam-se conteúdos como classe e ordem dos números, decomposição numérica, leitura de grandes números e uso da reta numérica, organizados de acordo com o currículo oficial. Não se identificam, de forma explícita, referências diretas às práticas matemáticas tradicionais da comunidade Ticuna, tampouco uma sistematização pedagógica desses saberes no ensino da Matemática.

Essa constatação é central para a análise proposta neste estudo. A teoria da etnomatemática, conforme D'Ambrosio (2001) e Rosa e Orey (2011), defende que o ensino da matemática em contextos culturais específicos deve partir das práticas sociais dos grupos, reconhecendo-as como formas legítimas de produção de conhecimento. Contudo, os documentos analisados indicam que, no contexto da Escola Metacü, a matemática escolar permanece ancorada em uma concepção universalizante, na qual os saberes ancestrais aparecem, quando muito, de forma marginal ou implícita.

Os achados da pesquisa evidenciam esse descompasso entre teoria e prática, o que não deve ser interpretado como falha dos docentes, mas como expressão de um modelo educacional que limita a autonomia pedagógica das escolas indígenas. A ausência de uma matemática ticuna sistematizada no currículo revela que a etnomatemática, nesse contexto, ainda se configura mais como um horizonte teórico do que como uma prática efetivamente incorporada ao ensino. Como afirma Cruz (2022), a decolonização do currículo indígena exige a integração transversal dos saberes tradicionais, e não sua restrição a disciplinas específicas ou abordagens pontuais.

Assim, a análise evidencia que a etnomatemática na Comunidade Indígena de Vila de Betânia – Mecürane existe de forma viva no cotidiano comunitário, mas encontra dificuldades para se afirmar no espaço escolar, especialmente na disciplina de Matemática. Esse choque entre o conhecimento vivido e o conhecimento escolarizado constitui um dos principais achados da pesquisa, revelando os desafios ainda presentes para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena intercultural, epistemologicamente plural e comprometida com a valorização dos saberes ancestrais Ticuna.

3.3 Diálogos entre o ensino da matemática e o contexto sociocultural diante dos planos anuais de trabalho docente e os cadernos de planejamento dos professores

O ensino da Matemática em contextos indígenas, à luz da perspectiva intercultural, pressupõe a articulação entre os conhecimentos escolares sistematizados e os saberes produzidos nas práticas socioculturais dos Povos Originários. A etnomatemática, nesse

sentido, parte do reconhecimento de que os conhecimentos matemáticos não se limitam às abstrações formais do currículo escolar, mas se constituem historicamente nas relações com o território, com o trabalho coletivo, com a organização social e com as experiências cotidianas das comunidades (D'ambrosio, 2001).

No contexto da Comunidade Indígena de Vila de Betânia, marcada pela presença do Povo Ticuna, essa articulação configura-se como um desafio central para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada. A análise dos planos anuais de trabalho docente e dos cadernos de planejamento dos professores revela que, embora o discurso institucional enfatize a interculturalidade, o ensino da Matemática permanece fortemente ancorado em diretrizes curriculares padronizadas, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santo Antônio do Içá.

Os documentos analisados evidenciam a adoção de uma organização curricular homogênea, estruturada a partir de conteúdos, objetivos e metodologias previamente definidos, sem considerar as especificidades culturais, linguísticas e socioterritoriais da Comunidade Ticuna. Essa padronização produz um distanciamento significativo entre o currículo prescrito e os saberes vivenciados pelos estudantes, limitando as possibilidades de diálogo entre a matemática escolar e a matemática presente no cotidiano comunitário.

Do ponto de vista analítico, observa-se que os planos e registros docentes privilegiam conteúdos formais como operações aritméticas, sistemas de numeração, resolução de problemas abstratos e sequências didáticas lineares — orientados por livros didáticos e referenciais externos à realidade indígena. Não se identificam, nos documentos, proposições pedagógicas que reconheçam explicitamente práticas culturais Ticuna como fontes legítimas de conhecimento matemático, tampouco o desenvolvimento sistemático de uma matemática contextualizada à vida comunitária.

Essa constatação evidencia um descompasso entre a teoria que fundamenta a Educação Escolar Indígena e a prática efetivamente registrada nos documentos pedagógicos. Conforme aponta D'Ambrosio (2002), o ensino da Matemática desvinculado do contexto cultural do educando tende a reforçar aprendizagens fragmentadas e desprovidas de significado, o que se confirma no cenário analisado, em que o currículo escolar se sobrepõe às experiências socioculturais dos estudantes.

Embora se identifiquem tentativas pontuais de alguns professores em exemplificar conteúdos a partir do cotidiano dos alunos, essas iniciativas aparecem de forma isolada, não planejada e sem continuidade nos registros analisados. Do ponto de vista do pesquisador, tais ações não configuram práticas etnomatemáticas, mas estratégias intuitivas de

contextualização, que não rompem com a lógica central do currículo escolar hegemônico nem produzem uma reorganização epistemológica do ensino da Matemática.

Cruz (2022) problematiza que a imposição de currículos homogêneos em escolas indígenas opera como um mecanismo de controle epistemológico, ao definir previamente quais conhecimentos são considerados legítimos no espaço escolar. Essa lógica se manifesta nos documentos analisados, nos quais os saberes matemáticos presentes nas práticas comunitárias — como o trançado de cestarias, a contagem com sementes, a organização do tempo a partir dos ciclos naturais, bem como as atividades de pesca e agricultura — permanecem ausentes ou invisibilizados no planejamento docente.

Santos e Oliveira (2016) destacam que a padronização curricular constitui uma forma de colonização epistêmica, pois subordina os conhecimentos locais aos saberes escolares hegemônicos. No contexto de Vila de Betânia, essa colonização se expressa no fato de que professores indígenas, mesmo pertencentes à comunidade, encontram-se condicionados a seguir rigidamente planos, materiais didáticos e avaliações que pouco dialogam com a Cultura Ticuna, limitando sua autonomia pedagógica.

A análise dos cadernos de planejamento evidencia a priorização de exercícios abstratos, exemplos descontextualizados e situações-problema distantes da realidade sociocultural dos estudantes. Tal abordagem compromete a aprendizagem significativa, uma vez que, conforme Moreira (2004), o conhecimento só se torna relevante quando se ancora nas experiências prévias do educando, aspecto pouco explorado no ensino da Matemática analisado.

Observa-se, ainda, o abandono sistemático do uso pedagógico de materiais presentes no cotidiano da comunidade, como sementes, palhas, artefatos artesanais e instrumentos tradicionais. Essa ausência não decorre da inexistência desses recursos, mas da lógica curricular que privilegia materiais padronizados e conteúdos abstratos, reforçando a dissociação entre a matemática escolar e a matemática vivida pelos estudantes ticunas.

Knijnik (2004) afirma que a Educação Escolar Indígena deve constituir-se como espaço de diálogo entre saberes, e não de substituição dos conhecimentos originários por saberes externos. Contudo, a análise documental revela que, no contexto investigado, predomina um modelo pedagógico que, embora se apresente como intercultural, opera na prática pela subordinação dos saberes tradicionais à matemática escolar formal.

A estrutura curricular vigente também dificulta a inserção de práticas etnomatemáticas mais consistentes, como o uso de jogos tradicionais envolvendo contagem, a relação entre os ciclos agrícolas e o calendário escolar ou a exploração da organização espacial do território

como conteúdo matemático. Essas possibilidades, embora presentes na vida comunitária, não são reconhecidas como parte constitutiva do planejamento docente.

Rosa e Orey (2015) destacam que a produção artesanal indígena envolve conceitos matemáticos complexos relacionados à simetria, à geometria e à proporcionalidade. Entretanto, os documentos analisados não evidenciam a exploração pedagógica dessas potencialidades, reforçando a ausência de um trabalho intencional voltado à valorização da etnomatemática Ticuna.

Assim, conclui-se que o diálogo entre a Matemática escolar e o contexto sociocultural da Comunidade Indígena de Vila de Betânia permanece, predominantemente, no plano discursivo. A análise dos planos anuais e dos cadernos de planejamento demonstra que a etnomatemática ainda não se constitui como prática pedagógica efetiva, mas como um princípio teórico pouco operacionalizado no cotidiano escolar.

À luz da análise realizada, essa realidade evidencia a necessidade urgente de revisão das estruturas curriculares, do planejamento docente e das políticas educacionais que orientam o ensino da Matemática nas escolas indígenas. A cultura Ticuna, longe de representar um obstáculo, configura-se como um campo fecundo de possibilidades pedagógicas ainda não exploradas. Reconhecer os saberes tradicionais como conhecimentos matemáticos legítimos é condição fundamental para que o ensino da Matemática se torne, de fato, significativo, intercultural e emancipador.

3.4 Investigando como as práticas docentes intensificam ou não, produções de saberes etnomatemáticos

A teoria que fundamenta a Educação Escolar Indígena e a Etnomatemática parte do pressuposto de que o ensino da matemática deve dialogar com os modos próprios de produção de conhecimento dos Povos Indígenas, reconhecendo seus saberes como epistemologias legítimas e estruturantes do currículo (D'Ambrosio, 2002) e (Knijnik, 2004). Nessa perspectiva, as práticas docentes assumem papel central, pois é no cotidiano da sala de aula que se materializa ou se frustra a proposta de uma educação intercultural e diferenciada. No entanto, a análise das práticas docentes desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Metacü revela um cenário marcado por tensões entre o que a teoria anuncia e o que, de fato, se concretiza no contexto escolar da Comunidade Indígena de Vila de Betânia.

Embora os professores sejam, em sua maioria, indígenas e profundamente conhecedores das práticas culturais do Povo Ticuna, suas ações pedagógicas encontram-se fortemente condicionadas por um currículo padronizado, instituído pela Secretaria Municipal

de Educação (SEMED). Esse currículo, estruturado a partir de referenciais externos à realidade sociocultural local, impõe limites concretos à incorporação sistemática dos saberes tradicionais no ensino da Matemática, deslocando a prática docente para um campo de cumprimento de exigências formais, em detrimento da valorização epistemológica da cultura indígena.

As fichas de conteúdos mensais, os planos semanais e os roteiros de aula analisados (Imagem 4) evidenciam uma organização curricular centrada em operações matemáticas formais adição, subtração, multiplicação, divisão e resolução de problemas — organizadas de maneira linear, sequencial e descontextualizada. A análise desses documentos revela que os conteúdos seguem rigorosamente a matriz curricular estabelecida pela SEMED, sem registros que indiquem a utilização intencional de práticas culturais ticunas como fundamento do ensino matemático. Tal configuração confirma a crítica elaborada por Cruz (2022), ao afirmar que a adoção de currículos homogêneos em escolas indígenas mantém ativa uma racionalidade escolar eurocêntrica, mesmo em contextos legalmente reconhecidos como diferenciados.

Segundo Cruz (2022, p. 97), quando a escola indígena adota currículos padronizados, ela “passa a operar como um espaço de controle epistemológico”, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem silenciados. Essa lógica se manifesta de forma evidente na realidade observada em Vila de Betânia: as práticas matemáticas tradicionais do Povo Ticuna como a contagem com sementes, os cálculos implícitos na pesca e na agricultura, a organização espacial presente no artesanato e a marcação do tempo a partir dos ciclos naturais não aparecem como eixos estruturantes do planejamento pedagógico, sendo relegadas a um plano periférico ou invisível.

Imagem 5 -Fichas de conteúdos mensais

FICHA DE CONTEÚDOS MINISTRADOS	
COMP. CURRICULAR: Matemática	SÉRIE: 7º ano
DOCENTE: Edmaria Gonçalves Santos	TURMA: "A"
	MÊS: NOVEMBRO
	TURNO: Matutino
	ANO LETIVO: 2025
DIA	CONTEÚDOS
3/11/2025	Os problemas sistema monetário
5/11/2025	HTP
6/11/2025	Leitura de tabuada de multiplicação e divisão
7/11/2025	Leitura de multiplicação e divisão
10/11/2025	Fazer uma lista de compra
12/11/2025	HTP
13/11/2025	Como os seguintes estão organizados e completos
14/11/2025	Resolva um problema de 7 e 5 reais
17/11/2025	Leitura Lista de compra
19/11/2025	HTP
21/11/2025	Vamos calcular 4 operação
24/11/2025	Complete o total
26/11/2025	HTP
27/11/2025	Trabalho na feira e Monte moedas em sequências lógicas com 4 moedas em cada semana
28/11/2025	Resolvendo o problema de acordo ao sistema monetário

AULAS PREVISTAS: 15 AULAS DADAS: 11 APOIO PEDAGÓGICO

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise das imagens dos planejamentos docentes (Imagens 4 e 5) não se limita à descrição dos conteúdos registrados, mas permite compreender a concepção de ensino subjacente a essas práticas. O que se observa é a predominância de uma matemática escolar concebida como conhecimento neutro, universal e abstrato, dissociado das experiências concretas dos estudantes. Ainda que os professores demonstrem esforço em cumprir o calendário escolar e atender às exigências institucionais, esse cumprimento ocorre, muitas vezes, em detrimento da autonomia pedagógica e da possibilidade de ressignificar os conteúdos a partir da realidade sociocultural local.

A etnomatemática, conforme proposta por D'Ambrosio (2002), reconhece que todos os grupos culturais desenvolvem modos próprios de contar, medir, comparar, classificar e organizar o mundo. No entanto, no contexto analisado, esses modos não são reconhecidos como matemática legítima no espaço escolar. Ao contrário, permanecem ausentes dos registros oficiais de planejamento, o que evidencia uma dissociação profunda entre a matemática vivida na comunidade e a matemática ensinada na escola.

Essa dissociação torna-se ainda mais evidente quando se observa que práticas culturais ricas em conceitos matemáticos como a cerâmica Ticuna, analisada por Cruz (2022), que envolve conhecimentos complexos de geometria, simetria, proporção e organização espacial não são incorporadas ao ensino da Matemática. Ignorar essas práticas significa, conforme alerta a autora, fragilizar a identidade cultural dos estudantes e aprofundar a ruptura entre escola, território e comunidade.

A menção à disciplina “Expressão Cultural”, apontada pela gestão escolar como espaço de valorização da cultura local, revela outro elemento central dessa análise. Embora a existência dessa disciplina represente um avanço simbólico, sua atuação ocorre de forma fragmentada e isolada, não se estendendo às demais áreas do conhecimento. Essa compartimentalização da cultura confirma a crítica de Cruz (2022), ao afirmar que a criação de disciplinas específicas para tratar da cultura indígena, sem sua transversalização no currículo, reforça hierarquias epistemológicas e mantém a Matemática ancorada em uma lógica colonial.

As práticas docentes observadas revelam, portanto, um movimento ambíguo. Por um lado, há professores conscientes da importância da cultura local e sensíveis à necessidade de contextualizar o ensino; por outro, há a imposição de um currículo rígido que limita as possibilidades de inovação pedagógica. Essa tensão resulta em um ensino que pouco intensifica a produção de saberes etnomatemáticos, priorizando a repetição de exercícios mecânicos e a execução de tarefas desprovidas de significado cultural.

Conforme destaca Moreira (2004), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se ancora nas experiências prévias do educando. No entanto, a ausência sistemática dessas referências no ensino da Matemática compromete não apenas a aprendizagem, mas também o vínculo dos estudantes com a escola. Nesse sentido, a matemática escolar passa a operar como instrumento de exclusão simbólica, conforme problematiza Knijnik (2004).

Apesar desse cenário, identificam-se movimentos sutis de resistência docente. Alguns professores adaptam oralmente os conteúdos, recorrem a exemplos do cotidiano ou estabelecem conexões informais com a experiência comunitária. Essas ações, embora relevantes, não aparecem nos registros oficiais e permanecem fragilizadas pela ausência de respaldo institucional. Tais práticas se aproximam do que Giroux (1997) denomina de agenciamento pedagógico, no qual os professores atuam como mediadores críticos mesmo em contextos de forte restrição curricular.

Entretanto, conforme enfatiza Cruz (2022), a valorização dos saberes indígenas não pode depender exclusivamente da iniciativa individual dos docentes, mas deve estar assegurada nas políticas curriculares e nas orientações pedagógicas do sistema educacional. Enquanto isso não ocorre, a etnomatemática permanece como uma possibilidade latente, constantemente tensionada pelas exigências formais do currículo.

Dessa forma, a investigação das práticas docentes na Escola Municipal Indígena Metacü revela que a produção de saberes etnomatemáticos ocorre de maneira limitada, fragmentada e, muitas vezes, invisibilizada. A permanência de um currículo padronizado e eurocêntrico impede que a etnomatemática se consolide como eixo estruturante do ensino da Matemática, mantendo a escola indígena em um campo de contradições entre o discurso intercultural e a prática pedagógica efetiva.

Conclui-se que a intensificação da produção de saberes etnomatemáticos em Vila de Betânia depende menos da disposição individual dos professores e mais da transformação estrutural do currículo e das políticas educacionais. Enquanto essas mudanças não se efetivarem, a etnomatemática continuará resistindo no cotidiano escolar, mas sem se afirmar plenamente como fundamento epistemológico do ensino da Matemática na Educação Escolar Indígena.

3.5 Sínteses analíticas dos resultados: limites e possibilidades da produção de saberes etnomatemáticos

A análise integrada dos documentos pedagógicos, dos planejamentos docentes, do currículo oficial e da caracterização do corpo docente da Escola Municipal Indígena Metacü

permite compreender que a produção de saberes etnomatemáticos na Comunidade Indígena de Vila de Betânia se desenvolve em um campo atravessado por tensões estruturais, epistemológicas e institucionais. Embora a escola esteja inserida em um território profundamente marcado por práticas matemáticas próprias do Povo Ticuna, os resultados evidenciam que tais saberes permanecem, majoritariamente, em posição periférica no ensino formal da Matemática, subordinados às exigências de um currículo padronizado e de matriz eurocêntrica.

Os documentos analisados indicam que o planejamento pedagógico segue, de forma predominante, as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), organizando o ensino da Matemática a partir de conteúdos formais, sequenciais e descontextualizados. Essa estrutura curricular, ao priorizar operações abstratas e exercícios mecânicos, limita a incorporação sistemática dos saberes matemáticos presentes no cotidiano da comunidade, como aqueles vinculados à agricultura, à pesca, ao artesanato, à cerâmica e à organização do tempo a partir dos ciclos naturais. Tal constatação confirma a crítica formulada por D'Ambrosio (2002), segundo a qual a matemática escolar, quando desvinculada da cultura, tende a operar como um conhecimento excludente e distante das experiências concretas dos sujeitos.

Nesse sentido, os resultados revelam um distanciamento significativo entre a concepção teórica de etnomatemática defendida ao longo do trabalho e a realidade observada no contexto empírico da escola investigada. A etnomatemática, embora reconhecida teoricamente como uma abordagem intercultural capaz de valorizar os saberes tradicionais, não se configura como eixo estruturante do currículo escolar, permanecendo como uma possibilidade latente, frequentemente dependente da iniciativa individual dos professores.

Ainda que o corpo docente seja composto, em sua maioria, por professores indígenas pertencentes à própria comunidade, a autonomia pedagógica desses sujeitos encontra-se fortemente condicionada pela rigidez curricular e pela exigência de cumprimento de conteúdos previamente definidos. Conforme problematiza Cruz (2022), a permanência de currículos homogêneos nas escolas indígenas opera como um mecanismo de controle epistemológico, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem invisibilizados, reforçando lógicas coloniais de produção do saber.

A análise dos cadernos de planejamento e das fichas de conteúdos evidencia que as práticas docentes concentram-se, sobretudo, na execução do currículo prescrito, o que dificulta a transversalização da cultura indígena no ensino da Matemática. Mesmo com a existência da disciplina “Expressão Cultural”, destinada à valorização dos saberes

tradicionais, observa-se que essa valorização ocorre de forma fragmentada e compartimentalizada, não se estendendo às demais áreas do conhecimento. Tal organização reforça a hierarquização epistemológica entre os saberes escolares e os saberes indígenas, conforme aponta Knijnik (2004), ao destacar que a separação entre cultura e matemática contribui para a invisibilização das racionalidades não hegemônicas.

Os resultados também demonstram que as práticas matemáticas vivenciadas na comunidade como a contagem com sementes, a construção de artefatos, o uso de padrões geométricos na cerâmica Ticuna e a organização espacial do território possuem elevado potencial pedagógico, especialmente para o ensino da geometria, da proporcionalidade, da simetria e da noção de número. Contudo, tais práticas raramente aparecem formalizadas nos planejamentos docentes, permanecendo à margem do currículo oficial. Como destaca Cruz (2022), ignorar esses saberes significa negar aos estudantes indígenas o direito de aprender a partir de sua própria cultura, fragilizando o vínculo entre escola, território e identidade.

Apesar desses limites, a pesquisa evidencia a existência de movimentos sutis de resistência pedagógica. Alguns professores, mesmo diante das restrições institucionais, buscam adaptar oralmente os conteúdos, utilizar exemplos do cotidiano e estabelecer relações entre a Matemática escolar e a vida comunitária. Esses gestos, ainda que não sistematizados nos documentos oficiais, configuram formas de agenciamento pedagógico (GIROUX, 1997), nas quais os docentes atuam como mediadores críticos entre o currículo prescrito e a realidade vivida. No entanto, a ausência de respaldo institucional faz com que essas iniciativas permaneçam isoladas e fragilizadas, sem se consolidarem como práticas curriculares efetivas.

A caracterização do corpo docente reforça esse cenário de tensões. A heterogeneidade na formação acadêmica e a predominância de vínculos contratuais precários impactam diretamente a continuidade das ações pedagógicas e a consolidação de propostas interculturais. A instabilidade funcional compromete o planejamento de longo prazo e enfraquece a construção de projetos pedagógicos comprometidos com a valorização dos saberes etnomatemáticos. Conforme ressalta Freire (1996), o respeito aos saberes dos educandos exige condições objetivas de trabalho docente, incluindo formação adequada e estabilidade profissional.

Dessa forma, a síntese dos resultados aponta que os limites para a produção de saberes etnomatemáticos na Escola Municipal Indígena Metacü não decorrem da ausência de conhecimento cultural ou da falta de compromisso dos professores, mas de condicionantes estruturais que atravessam o currículo, a gestão educacional e as políticas públicas. A padronização curricular, aliada à fragmentação da cultura no espaço escolar, impede que a

Matemática seja vivenciada como um conhecimento situado, plural e culturalmente significativo.

Por outro lado, as possibilidades identificadas residem justamente na riqueza dos saberes tradicionais presentes na comunidade, na atuação de professores indígenas e na existência de espaços institucionais que, ainda que limitados, reconhecem a importância da cultura local. A etnomatemática apresenta-se, assim, como um caminho potente para a reconstrução do ensino da Matemática, desde que incorporada de forma transversal, estruturante e legitimada no currículo escolar. Como afirmam Rosa e Orey (2015), reconhecer a etnomatemática implica repensar profundamente as concepções de conhecimento, currículo e avaliação.

Diante do exposto, a síntese analítica dos resultados evidencia que a produção de saberes etnomatemáticos na Escola Municipal Indígena Metacü ocorre em um cenário marcado por limites estruturais, curriculares e institucionais, mas também por possibilidades concretas de resistência pedagógica e valorização cultural. Os entraves identificados não decorrem da inexistência de práticas matemáticas tradicionais na comunidade, tampouco da falta de compromisso docente, mas de um modelo educacional que ainda privilegia epistemologias externas ao território indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que os saberes etnomatemáticos do Povo Ticuna, embora amplamente presentes no cotidiano da Comunidade Indígena de Vila de Betânia, ainda não ocupam um lugar estruturante no ensino formal da matemática na Escola Municipal Indígena Metacü. As práticas matemáticas vinculadas à agricultura, à pesca, ao artesanato, à cerâmica e à organização do tempo e do espaço configuram racionalidades próprias, socialmente compartilhadas e culturalmente significativas, mas permanecem, em grande medida, subordinadas às exigências de um currículo escolar padronizado e orientado por epistemologias externas ao território indígena.

Observa-se que o ensino da Matemática é fortemente condicionado pelas diretrizes institucionais que organizam o planejamento pedagógico a partir de conteúdos formais, sequenciais e descontextualizados. Tal organização curricular privilegia operações abstratas e exercícios mecânicos, limitando a incorporação sistemática dos saberes matemáticos vivenciados na comunidade. Essa dinâmica reforça a dissociação entre a matemática escolar e a matemática praticada no cotidiano, comprometendo a construção de aprendizagens

culturalmente significativas e o reconhecimento das racionalidades indígenas como formas legítimas de conhecimento.

Embora o corpo docente seja majoritariamente composto por professores indígenas pertencentes à própria comunidade, a autonomia pedagógica desses sujeitos mostra-se restrita. A rigidez curricular e a exigência de cumprimento de conteúdos previamente definidos dificultam a construção de propostas interculturais que integrem, de maneira intencional e planejada, os saberes tradicionais ao ensino da Matemática. Nesse contexto, a etnomatemática não se consolida como eixo estruturante do currículo, permanecendo como uma possibilidade latente, frequentemente dependente de iniciativas individuais e não institucionalizadas.

A existência de componentes curriculares específicos voltados à valorização cultural, como a disciplina de Expressão Cultural, evidencia um reconhecimento formal da importância da cultura indígena no espaço escolar. No entanto, tal reconhecimento ocorre de forma compartimentalizada, não se estendendo de modo transversal às demais áreas do conhecimento. Essa fragmentação contribui para a hierarquização epistemológica entre os saberes escolares e os saberes indígenas, mantendo a Matemática ancorada em uma lógica universalizante e pouco sensível às experiências socioculturais dos estudantes.

As análises indicam, ainda, que práticas matemáticas tradicionais — como a contagem com sementes, os padrões geométricos presentes na cerâmica ticuna, a organização espacial do território e os ciclos naturais que orientam as atividades produtivas — possuem elevado potencial pedagógico, especialmente para o ensino de conceitos relacionados à geometria, à proporcionalidade, à simetria e à noção de número. Contudo, a ausência dessas práticas nos registros formais de planejamento revela a permanência de um currículo que invisibiliza saberes locais e fragiliza o vínculo entre escola, território e identidade.

Apesar das limitações estruturais identificadas, observam-se movimentos sutis de resistência pedagógica, expressos em adaptações orais dos conteúdos, no uso de exemplos do cotidiano e na tentativa de aproximar o ensino da Matemática das experiências comunitárias. Tais práticas evidenciam a agência docente frente às restrições institucionais, ainda que permaneçam frágeis, isoladas e sem respaldo curricular que permita sua consolidação como práticas educativas sistemáticas.

Outro elemento relevante refere-se às condições de trabalho e à formação docente. A heterogeneidade formativa e a precariedade dos vínculos profissionais impactam negativamente na continuidade das ações pedagógicas e dificultam a construção de projetos educativos comprometidos com a valorização dos saberes etnomatemáticos. A ausência de

condições institucionais estáveis limita o planejamento de longo prazo e a efetivação de propostas interculturais consistentes.

Dessa forma, os limites à produção de saberes etnomatemáticos no contexto escolar analisado não decorrem da inexistência de conhecimentos matemáticos tradicionais, tampouco da falta de compromisso dos professores, mas de condicionantes estruturais que atravessam o currículo, a gestão educacional e as políticas públicas. A padronização curricular e a fragmentação da cultura no espaço escolar impedem que a Matemática seja vivenciada como um conhecimento situado, plural e culturalmente significativo.

Por outro lado, as possibilidades identificadas residem na riqueza dos saberes tradicionais presentes na comunidade, na atuação de professores indígenas e no potencial pedagógico das práticas matemáticas cotidianas. A etnomatemática apresenta-se, nesse sentido, como uma perspectiva capaz de contribuir para a ressignificação do ensino da Matemática, desde que reconhecida como fundamento epistemológico legítimo e incorporada de forma transversal ao currículo escolar.

Conclui-se que a efetivação de uma Educação Escolar Indígena intercultural exige a superação de modelos curriculares homogêneos e a valorização dos saberes tradicionais como conhecimentos constitutivos do processo educativo. O reconhecimento das racionalidades matemáticas do Povo Ticuna no ensino da Matemática configura-se como condição essencial para a construção de uma escola comprometida com o território, com a identidade cultural e com o direito dos povos indígenas a uma educação que dialogue com seus modos próprios de aprender e produzir conhecimento.

IMPACTOS DA PESQUISA

Os impactos desta investigação manifestam-se, sobretudo, no campo acadêmico e pedagógico, ao aprofundar a compreensão sobre as relações entre currículo prescrito, práticas docentes e produção de saberes etnomatemáticos na Educação Escolar Indígena. A análise sistemática de documentos pedagógicos evidenciou as tensões existentes entre as diretrizes curriculares padronizadas e os conhecimentos matemáticos produzidos no contexto sociocultural do Povo Ticuna, contribuindo para o debate crítico acerca da persistência de lógicas eurocêntricas no ensino da Matemática em territórios indígenas. Ao evidenciar essas contradições, o estudo fortalece o Campo da Etnomatemática ao reafirmar a necessidade de reconhecer os saberes tradicionais como epistemologias legítimas, ampliando as bases teóricas que sustentam propostas interculturais no âmbito da educação indígena.

No plano educacional e institucional, a pesquisa oferece subsídios para a reflexão sobre a organização curricular, o planejamento docente e as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena ao demonstrar que a efetivação de práticas etnomatemáticas depende de condições estruturais que ultrapassam a iniciativa individual dos professores. Os resultados indicam a urgência de processos formativos continuados, de maior autonomia pedagógica e da integração transversal dos saberes indígenas no currículo, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas culturalmente situadas e socialmente significativas. Dessa forma, o estudo impacta não apenas a produção de conhecimento científico, mas também a reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação matemática intercultural, comprometida com o território, a identidade e os modos próprios de aprender dos Povos Originários.

Além das contribuições acadêmicas e analíticas, os resultados produzidos também se configuram como um retorno reflexivo ao contexto investigado, ao sistematizar informações que podem subsidiar discussões no âmbito da escola e da gestão educacional local. O conjunto de análises realizadas permite evidenciar caminhos possíveis para a aproximação entre os saberes matemáticos tradicionais do Povo Ticuna e o ensino formal da matemática, contribuindo para a reflexão docente sobre o planejamento pedagógico e sobre as possibilidades de contextualização dos conteúdos escolares. Nesse sentido, o estudo oferece elementos que podem apoiar processos de revisão curricular, práticas formativas e debates institucionais voltados ao fortalecimento de uma educação matemática mais sensível às especificidades culturais da comunidade. Ao tornar visíveis as práticas, os limites e as potencialidades identificadas no cotidiano escolar, a pesquisa também busca colaborar para a valorização dos conhecimentos locais e para o fortalecimento do diálogo entre escola, cultura e território.

A realização da pesquisa trouxe impactos significativos para a trajetória do pesquisador, ampliando a sua visibilidade acadêmica e institucional. Os resultados e a relevância do estudo despertaram interesse de diferentes setores, o que levou o pesquisador a ser convidado para participar da inauguração do Museu Tchirugüna e da apresentação do inventário rápido biológico e social do Alto Rio Içá na Maloca Magüta na Comunidade Indígena Vila de Betânia.

Como consequência direta dessa visibilidade, o pesquisador foi indicado para integrar o Conselho Consultivo da Área de Relevante Interesse Ecológico Javari-Buriti - área de conservação ambiental -, e outro importante impacto da pesquisa foi o avanço profissional do pesquisador. O reconhecimento de sua capacidade de liderança, articulação institucional e

produção de conhecimento contribuiu para que assumisse responsabilidades maiores. Atualmente, o pesquisador ocupa a função de Gerente Acadêmico do Núcleo de Ensino Superior de Santo Antônio do Içá da Universidade do Estado do Amazonas.

Dessa forma, os impactos da pesquisa ultrapassaram o âmbito da produção científica, refletindo também no fortalecimento da liderança acadêmica do pesquisador e na ampliação de sua contribuição para o desenvolvimento institucional da Universidade do Estado do Amazonas.

Assim, pode-se afirmar que a pesquisa não apenas produziu conhecimento relevante para a área estudada, mas também desempenhou papel fundamental no crescimento profissional do pesquisador e na ampliação de sua participação em espaços institucionais.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALBERT, Bruce; LE TOURNEAU, François-Michel. Etnogeografia e territorialidade indígena na Amazônia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 1-28, 2007.
- ALMEIDA, Renata. **A teoria e prática da educação bilíngue na comunidade Yanomami**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pira-Yawara: formação de professores indígenas no Amazonas**. Manaus: SEDUC-AM, 1990.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BAMPI, Lisete. **Etnomatemática e educação matemática: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- BANIWA, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD, 2006a.
- BANIWA Gersem José dos Santos. A construção de uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas. In: BRAND, Antonio Carlos; CRUZ, Valéria Ferreira da (org.). **Direitos indígenas e políticas públicas**. Florianópolis: UFSC, 2006b. p. 55–72.
- BANIWA, Gersem José dos Santos. **Povos indígenas e educação: subsídios para políticas públicas**. Brasília: MEC/SEF, 2006c.
- BARBOSA, Eduardo. **Linguagem e matemática na escola indígena Yanomami**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- BARROS, José Márcio. **Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BELLO, Samuel Edmundo López. **Etnomatemática: relações e tensões com a educação matemática**. Campinas: Papirus, 2000.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Frank Moreira; LIMA, Renato Abreu; PIMENTEL, Elizabeth Tavares. A relevância dos estudos culturais no Brasil: identidade, diversidade e mídia no contexto contemporâneo. *Revista de Ensino de Ciências e Humanidades*. v (9) nº 1 (9), 2025.

Disponível em:

<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/search/index?query=FRANK+MOREIRA+CARVALHO&dateFromYear=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateToYear=&dateToMonth=&dateToDay=&authors=> Acesso em: 20/01/2025

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Aluizio. **Educação indígena e interculturalidade na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2007.

COSTA, Marina. **Saberes locais e currículo escolar: desafios na educação indígena**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

CRUZ, Francilene dos Santos. **A etnomatemática na geometria de cerâmica Ticuna**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

CRUZ, Francilene dos Santos. **Educação intercultural indígena na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2020.

CRUZ, Francilene dos Santos; OLIVEIRA, Marcos. **Educação escolar indígena e políticas públicas**. Manaus: EDUA, 2018.

CRUZ, M. S. **Decolonização do currículo indígena e educação intercultural**. 2022.

- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CUSTÓDIO, José Francisco. **Educação indígena e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação escolar indígena: avanços e desafios**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FATINATO, Maria Cristina. **Etnomatemática e práticas culturais: implicações para o ensino**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FERREIRA, Lucas. **A geometria nas cestarias dos povos indígenas do Amazonas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.
- FERREIRA, Lúcia Marina Puga. **Educação indígena e formação docente**. Manaus: EDUA, 2016a.
- FERREIRA, Lúcia Marina Puga. **Educação matemática em contextos interculturais**. Manaus: EDUA, 2015b.
- FERREIRA, D. M. Saberes indígenas e a produção de materiais didáticos interculturais: por uma educação que valorize a diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 85–98, jan./mar. 2016c. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016160933>.
- FERREIRA, M. S. **Etnomatemática: uma abordagem para o ensino da Matemática em contextos culturais diversos**. Rio de Janeiro: FGV, 2016b.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática: reflexões sobre matemática e cultura**. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 2007.

GERDES, Paulus. **Geometria e cultura: conexões matemáticas em contextos africanos**. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 2009.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Práticas pedagógicas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Brasília: MEC, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GROSSBERG, Lawrence. **Cultural studies in the future tense**. Durham: Duke University Press, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas no Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

HALL, Stuart et al. **Culture, media, language**. London: Hutchinson, 1980.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Encoding/decoding**. In: HALL, Stuart et al. *Culture, media, language*. London: Hutchinson, 1980.

INMA/UFMS. **Revista do Instituto de Matemática da UFMS**. Campo Grande: UFMS, v. 11, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação matemática, cultura e poder**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação matemática, cultura e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KNIJNIK, Gelsa. **Formação de professores e etnomatemática**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Currículo e diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Educação escolar indígena: políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

LIMA, Jorge. **Calendários lunares e o ensino de matemática entre os Sateré-Mawé**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 2005.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Formação de professores indígenas e interculturalidade**. São Paulo: Global, 2015.

LOPES, Ana Maria. **Educação indígena e práticas pedagógicas interculturais**. São Paulo: Cortez, 2015.

LOPES, Ana Maria. **Políticas públicas e educação indígena**. Brasília: MEC, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Manaus: EDUA, 2021.

MAHER, Terezinha Machado. Educação indígena: práticas interculturais e políticas linguísticas. In: _____. **Educação indígena: práticas interculturais e políticas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 139-156.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Educação indígena: identidade e resistência**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Centauro, 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Educação matemática e diversidade cultural**. Campinas: Papirus, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

OLIVEIRA, Marcos. **Educação escolar indígena e políticas públicas**. Manaus: EDUA, 2015.

OLIVEIRA, Marcos. **Educação intercultural indígena**. Manaus: EDUA, 2010.

OLIVEIRA, Maria. **A matemática no contexto Yanomami: práticas e saberes**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

PEREIRA, Gabriela. **Formação de professores indígenas para o ensino de matemática**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

POSEY, Darrell Addison. **Indigenous management of tropical forest ecosystems: the case of the Kayapó Indians of the Brazilian Amazon**. *Agroforestry Systems*, v. 3, p. 139-158, 1985.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, José Pedro Machado. **Etnomatemática e práticas culturais: contribuições para o ensino da matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

RIBEIRO, Maria Luiza. **Educação bilíngue e interculturalidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Tathiana Moreira Diniz. **Educação matemática e diversidade cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROCHA, Fernanda. **Jogos tradicionais e aprendizagem matemática na educação indígena**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Etnomatemática e educação matemática: conexões e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Etnomatemática e educação matemática: conexões e práticas pedagógicas**. 2015.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Etnomatemática: papel, valor e significado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **Etnomatemática: práticas e perspectivas**. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.

SANTOS, Jonatha Daniel dos. **Educação indígena e práticas etnomatemáticas**. Campo Grande: UFMS, 2010.

SANTOS, Jonatha Daniel dos. **Etnomatemática e educação indígena: saberes em movimento**. Campo Grande: UFMS, 2009.

SANTOS, Jonatha Daniel dos. **Saberes indígenas e ensino de matemática**. Campo Grande: UFMS, 2015.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; LIMA, Jorge. **Saberes matemáticos e temporalidade indígena**. Manaus: EDUA, 2018.

SANTOS, Paulo. **Educação intercultural e etnomatemática: experiências Baniwa**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SILVA, Aracy Lopes da. **Educação indígena no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, João. **Educação escolar indígena e território**. Manaus: EDUA, 2010.

SILVA, João; SILVA, Maria. **Etnomatemática e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Maria José; COSTA, Ana Paula. **Etnomatemática e ensino: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Maria. **Ensino bilíngue em contextos indígenas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Cultura e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SURUÍ, M. **Saberes matemáticos indígenas e práticas culturais**. Porto Velho: EDUFRO, 2023.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TURNER, Graeme. **British cultural studies: an introduction**. London: Routledge, 1990.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Educação matemática: uma história**. Campinas: Papirus, 1998.

VAN LOON, Borin. **Apresentando os estudos culturais**. São Paulo: Loyola, 2001.

VEIGA, Valéria. **Decolonização do currículo e epistemologias indígenas**. Manaus: EDUA, 2019.

VEIGA, Valéria. **Educação, religião e poder em contextos indígenas**. Manaus: EDUA, 2018.

VEIGA, Valéria. **Religião, cultura e colonialidade na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nossa época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and society**. New York: Columbia University Press, 1958.