ISSN: 2358-8829

IDENTIDADE DOCENTE INDÍGENA E FORMAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS FORMATIVOS NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS[1]

Rejane Maria Caldas Freitas[2]
Carmen Teresa Kaiber[3]

INTRODUÇÃO

O presente artigo, sendo um recorte investigativo, dedica-se à sistematização e à análise dos dados empíricos e documentais construídos ao longo da pesquisa doutoral, promovendo o tensionamento entre os depoimentos dos participantes, análise do aparato normativo e o referencial teórico que ancora este estudo. A partir das inferências analíticas desenvolvidas, busca-se responder ao objetivo geral proposto no estudo: investigar como os professores indígenas que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e constroem sua identidade docente, considerando os processos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED do município de Manaus-Amazonas.

Do ponto de vista normativo e pedagógico, as formações destinadas aos professores indígenas da rede municipal de educação de Manaus devem constituir espaços de afirmação sociocultural, fundamentando-se nos princípios constitucionais da especificidade, diferenciação, interculturalidade e bilinguismo/multilinguismo. Nesse contexto, a reflexão sobre a prática e a constituição docente imbrica-se diretamente na análise dos paradigmas epistemológicos que orientam o ensino da Matemática em territórios indígenas. A pesquisa investiga como os documentos normativos colaboram para o fortalecimento dessa identidade e para a formação docente na rede municipal. Com abordagem qualitativa, a metodologia fundamentada na análise documental e na análise das falas dos participantes, seguindo os pressupostos da entrevista compreensiva.

Sob essa perspectiva, a investigação considera dialeticamente o olhar dos professores em exercício e dos formadores da rede, tomando como corpus documental seis instrumentos

---

[1] O artigo é um recorte da tese defendida em outubro de 2025, no PPGECIM , da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA.

[2] Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA, RS, rejanefreitas76@gmail.com

[3] Professora orientadora: Doutora em Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil-ULBRA, RS, carmen_kaiber@hotmail.com

ISSN: 2358-8829

normativos centrais que regem as práticas e as ações formativas da SEMED/Manaus: 1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2. O Referencial Curricular Amazonense (RCA) – Ensino Fundamental Anos Iniciais; 3. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena); 4. As Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus; 5. O Currículo Escolar Municipal; e 6. A Proposta Pedagógico-Curricular da Língua Indígena.

O exame crítico desse aporte regulatório – cotejado com as falas dos participantes da pesquisa – permite averiguar em que medida as políticas de formação docente da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) efetivamente operacionalizam as garantias legais conquistadas pela Educação Escolar Indígena, ou se ainda reproduzem abordagens monoculturais e hegemônicas no ensino da matemática nos anos iniciais da Educação Básica. Em síntese, os resultados apontam um cenário preocupante no que diz respeito às sociedades indígenas, pois revela lacunas pedagógicas no que tange ao ensino e aprendizagem da Matemática, as quais impactam diretamente o alcance das competências específicas desse componente curricular. O diagnóstico evidencia desafios estruturais na formação específica do docente indígena, sinalizando a urgência de alinhar as diretrizes normativas às especificidades socioculturais e aos pressupostos da Etnomatemática.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho etnometodológico, voltada à apreensão das dimensões objetivas e subjetivas que constituem a práxis dos sujeitos no ambiente escolar. Esse aporte permitiu capturar tanto os discursos explícitos quanto as nuances implícitas e os significados subjacentes às falas e às condutas dos participantes. O campo investigativo constituiu-se de 11 (onze) sujeitos pertencentes à rede municipal de ensino de Manaus, dos quais 6 (seis) declaram-se indígenas, assim distribuídos: 4 (quatro) professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2 (dois) gestores escolares e 5 (cinco) formadores docentes da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus).

O percurso metodológico delineou-se a partir da articulação orgânica entre quatro eixos fundamentais: a análise documental, a observação participante com registros em diário de campo, as entrevistas compreensivas e a triangulação analítico-teórica mediada pelas inferências da pesquisadora. Esse movimento interpretativo integrado assegura que a produção de dados não se resuma a uma compilação ingênua, mas resulte em um diálogo crítico entre a prescrição normativa, a vivência dos sujeitos e o quadro teórico de suporte.

ISSN: 2358-8829

A análise documental constitui o ponto de partida da pesquisa, operando como guia principal para a compreensão das políticas de formação docente. Esta etapa envolveu o mapeamento, a leitura reflexiva e a categorização crítica dos instrumentos reguladores das práticas pedagógicas e dos programas formativos da SEMED/Manaus. Os documentos oficiais foram examinados não como verdades absolutas, mas como textos situados historicamente, cujas prescrições foram problematizadas à luz das demandas da Educação Escolar Indígena diferenciada. Em complementaridade, a entrevista compreensiva foi utilizada para acessar a subjetividade e a experiência vivida pelos sujeitos. Por ser um instrumento flexível focado na escuta ativa, permitiu que professores, gestores e formadores reconstituíssem suas trajetórias e percepções acerca do ensino de Matemática e da construção da identidade docente.

Já a observação participante e os registros densos em diário de campo refinaram a apreensão do contexto empírico, revelando contradições, lacunas e consonâncias entre o plano normativo (o prescrito) e o cotidiano escolar (o vivido).

A interpretação do corpus empírico foi balizada pelo referencial teórico — centrado na Etnomatemática, na Educação Escolar Indígena e na formação de professores. Essa lente epistemológica evitou análises meramente descritivas, permitindo problematizar as matrizes coloniais e monoculturais que ainda tensionam o ensino da Matemática na Educação Básica. Nesse cenário, a inferência da pesquisadora atuou de forma transversal e reflexiva: reconhecendo a sua própria implicação no campo, a pesquisadora operou a triangulação entre o texto documental, a voz dos colaboradores e as categorias conceituais, produzindo uma síntese crítica alinhada aos anseios socioculturais dos povos indígenas investigados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das políticas e práticas que orientam a educação escolar indígena no contexto amazonense exige a análise articulada dos marcos legais e normativos que as fundamentam, uma vez que são esses documentos que delineiam os princípios, as diretrizes e as especificidades que sustentam tanto a atuação docente em territórios indígenas quanto as estratégias formativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Nesse sentido, este referencial teórico toma como base os seguintes referenciais legais:1) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2) Referencial Curricular Amazonense (RCA) – Ensino Fundamental Anos Iniciais; 3) Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena); 4) Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus; 5) Currículo Escolar Municipal; e 6) Proposta Pedagógico-Curricular Língua Indígena.

Estes documentos fornecem as diretrizes que sustentam tanto a atuação docente em contextos indígenas quanto as estratégias formativas desenvolvidas pela SEMED, assegurando uma abordagem que respeita as especificidades culturais e educacionais da realidade sociocultural. Para uma melhor elucidação dos documentos legais e de seu papel no fortalecimento das identidades docentes e da formação de professores indígenas, foi realizado uma análise comparativa que articula a legislação pertinente com seus respectivos fundamentos teóricos, sob a perspectiva da educação escolar indígena. Essa organização busca proporcionar uma compreensão mais clara do arcabouço normativo e suas implicações nas políticas formativas direcionadas esses profissionais.

Dessa maneira, apresentamos uma síntese dos bases legais examinadas, estabelecendo relações entre: fundamentos básicos – princípios norteadores de cada documento; fundamentação pedagógica – abordagens educacionais adotadas; processo ensino e aprendizagem do ensino da matemática – estratégias metodológicas específicas e; abrangência em identidades indígenas – dimensões culturais e linguísticas contempladas. Essa sistematização permite visualizar de maneira integrada como a legislação educacional sustenta as práticas pedagógicas quanto a valorização das identidades indígenas no contexto formativo.

Para subsidiar o diálogo sobre a relação da formação de professores, identidade docente e Educação Escolar Indígena e ensino da matemática, recorreu-se aos seguintes teóricos: D'Ambrósio (2007, 2021), Skovsmose (2014, 2015a, 2015b) e Rubim (2017)

DAS ANÁLISES

Para uma melhor compreensão das análises documentais, realizou-se uma análise comparativa dos documentos curriculares relativos à identidade docente indígena e ao ensino de matemática na Educação Escolar Indígena. Dessa maneira, a análise dos marcos legais e curriculares voltados para o ensino da matemática revela um espectro de abordagens que transitam desde uma base nacional homogênea até propostas pedagógicas profundamente enraizadas em territórios culturais e ambientais específicos, como é o caso da Amazônia e das escolas indígenas. A comparação entre os documentos analisados evidencia diferentes concepções sobre os fundamentos, a prática pedagógica e o papel docente.

No que tange aos fundamentos básicos**,** observa-se uma progressiva descentralização do conhecimento matemático. Enquanto a BNCC (2018) ancora a disciplina na noção de "linguagem e pensamento" e no desenvolvimento de competências específicas, os documentos regionais e interculturais subvertem essa lógica ao conferir estatuto epistemológico aos saberes locais. O RCA e as Diretrizes de Manaus propõem uma adaptação da BNCC por meio da

ISSN: 2358-8829

inclusão de elementos amazônicos, mas são os documentos direcionados às populações indígenas que avançam ao definir a matemática como uma "construção cultural" (Referencial de 1998) ou como "expressão cultural" indissociável da linguagem bilíngue (Proposta de 2021), rompendo com a visão universalista e neutra da matemática.

A fundamentação pedagógica acompanha essa diversidade epistemológica. A BNCC alinha-se à pedagogia das competências e à resolução de problemas como eixo estruturante. Em contrapartida, os currículos locais e interculturais propõem abordagens mais orgânicas: o RCA aposta na pedagogia de projetos e na interdisciplinaridade; o Referencial para Escolas Indígenas elege a Etnomatemática e a pedagogia intercultural como bases; as Diretrizes de Manaus incorporam metodologias ativas; e o Currículo Municipal de 2021 inova ao adotar a pedagogia da alternância, que integra tempos e espaços formativos entre a escola e a comunidade.

O direcionamento do processo de ensino-aprendizagem revela, por sua vez, um gradiente que vai da abstração progressiva à experiência vivencial. Na BNCC, a ênfase recai sobre a progressão por habilidades e a contextualização sociocultural genérica. Nos documentos regionais, contudo, essa contextualização ganha materialidade: o RCA propõe o uso de materiais concretos regionais; as Diretrizes de Manaus estabelecem uma relação triádica entre matemática, natureza e cultura; e o Currículo Municipal de 2021 chega a vincular o ensino às atividades produtivas comunitárias, promovendo uma "matemática vivencial". Nos documentos indígenas, o processo parte dos conhecimentos matemáticos tradicionais, mediado por narrativas orais e jogos culturais, enfatizando o diálogo entre o saber escolar e o saber da tradição.

Por fim, a identidade docente é ressignificada em cada um desses contextos. Na BNCC, o professor é compreendido como mediador do processo de aprendizagem, com ênfase na necessidade de formação continuada. Nos currículos amazônicos e indígenas, no entanto, sua função se amplia e se especializa: no RCA, ele se torna articulador cultural; nas Diretrizes de Manaus, exige-se uma dupla formação (científica e tradicional), com protagonismo docente indígena; no Currículo Municipal de 2021, o professor é convocado a ser pesquisador de sua própria prática e agente de transformação comunitária. O ponto mais radical dessa diferenciação aparece na Proposta Pedagógico-Curricular Língua Indígena (2021), na qual o docente é identificado como "mestre de conhecimentos tradicionais" e mediador intercultural, subvertendo a hierarquia clássica entre saber acadêmico e saber popular.

Vale ressaltar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo obrigatório para todas as redes de ensino e instituições educacionais, públicas e privadas, do território nacional. Sua versão inicial foi aprovada pelo Conselho Nacional de

Educação (CNE) e homologada em dezembro de 2017, com a etapa referente ao Ensino médio sendo submetida ao CNE em abril de 2018. A elaboração da BNCC fundamentou-se em importantes marcos legais do ordenamento jurídico educacional brasileiro, destacando-se: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e; o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Como instrumento normativo central, a BNCC tem como finalidade assegurar um conjunto orgânico e sequencial de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Esse propósito se materializa por meio de dez competências gerais que orientam o processo educativo, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os educandos. Desde sua homologação, a BNCC assumiu o status de referência fundamental para a elaboração de demais documentos normativos no âmbito da política educacional brasileira, servindo como parâmetro obrigatório para a construção dos currículos em todas etapas e modalidades da educação básica no país.

Referente à modalidade Educação Escolar Indígena, a BNCC fala brevemente dentro de poucas competências, propondo a valorização dos conhecimentos, das experiências e da utilização dos conhecimentos construídos a partir dos aspectos sociocultural e digital voltados para a compreensão de justiça social, da autocrítica e do senso democrático. De maneira que, as competências aplicadas no contexto educacional reforçam tanto as identidades indígenas do estudante quanto a identidade docente do professor indígena. Isso ocorre porque, ao reconhecer a relevância de uma abordagem pedagógica ancorada no contexto sociocultural e histórico, os professores indígenas, ao buscarem informações para elaborar um planejamento didático contextualizado e bilingue, assumem naturalmente seu lugar de fala como indígenas.

DA DISCUSSÃO

A leitura dos documentos legais que balizam a estrutura pedagógica, curricular e sociocultural da Educação Escolar Indígena das escolas indígenas de Manaus constitui o suporte inicial e sustentável para o funcionamento dessas instituições. Ao delimitarem princípios, diretrizes e orientações específicas, tais documentos não apenas organizam a prática educativa, mas também legitimam as especificidades culturais e os modos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas. Nesse sentido, a análise dos dados aqui compreendida toma marcos normativos como ponto de partida para investigar como se dá, no âmbito formativo e escolar, o fortalecimento das identidades indígenas e quais desdobramentos emergem para a formação continuada dos docentes. Desse modo, busca-se evidenciar as relações entre o

ISSN: 2358-8829

arcabouço legal, as práticas pedagógicas e os depoimentos dos participantes, reafirmando o compromisso com uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade.

Conforme expresso pelo gestor participante G02, as identidades indígenas são consolidadas por meio do trabalho desenvolvido pelos docentes indígenas e pela coletividade comunitária.

> Desde quando a criança nasce hoje, na comunidade Três Unidos, a gente já trabalha essa questão do fortalecimento da identidade da criança indígena e do jovem indígena também. Porque não adianta você trabalhar na escola a escrita, os saberes tradicionais e não fortalecer a identidade. A criança e ao adolescente precisam saber por que ele é indígena, porque ele é do povo Kambeba. É o direito que tem, fazer com que essa identidade seja fortalecida não só na comunidade, mas quando ele sai da comunidade também, pra zona urbana, para ele viajar para outro canto, ele sai com essa identidade fortalecida por ser indígena Kambeba (G02).

Esse esforço não se limita à transmissão de conhecimentos escolares ou tradicionais, mas visa sobretudo, assegurar que os indivíduos compreendam sua pertença étnica e cultural. É fundamental que os estudantes reconheçam as razões de sua identidade como membro de um povo indígena, consolidando esse pertencimento não apenas no espaço comunitário, mas também em contextos externos. Dessa maneira, percebe-se que se trata de uma construção coletiva, envolvendo não apenas os professores, mas toda a comunidade, “é um trabalho coletivo, não só professores, mas assim, toda a comunidade, como pai, mãe, tio, avô, todo mundo, trabalham nessa questão do fortalecimento da identidade da criança” (G02), todos atuam conjuntamente no fortalecimento das identidades indígenas das novas gerações.

A construção da identidade e dos processos educativos indígenas está intrinsicamente ligada às práticas comunitárias cotidianas, nas quais o conhecimento é transmitido de forma orgânica, contextualizada e imersiva. Nesse sentido, Rubim (2017) ressalta que, nas aldeias, o aprendizado ocorre predominantemente por meio da observação e da participação direta, dispensando estruturas pedagógicas formalizadas. Conforme a autora, na aldeia, não existe oficinas para confecção de cerâmica, artesanato, armadilhas ou instrumentos de caça e pesca; o conhecimento é adquirido pela observação e imitação. Os filhos aprendem com os avós e o pai, enquanto as filhas assimilam os conhecimentos transmitidos pelas avós e mãe. Já no contexto urbano, torna-se necessária a realização de oficinas para o ensino dessas práticas, uma vez que as atividades como caça, pesca e cerâmica não fazem parte do cotidiano das comunidades indígenas em Manaus (Rubim, 2017). Dessa forma, evidencia-se que a educação indígena tradicional se fundamenta em uma pedagogia informal, baseada na convivência e no fazer coletivo, contrastando com as estratégias de ensino formalizadas exigidas em contextos urbanos.

ISSN: 2358-8829

Segundo a formadora F02, a constituição das identidades docentes indígena inicia-se no momento em que o professor se reconhece indígena e se autodeclara professor indígena. Em suas palavras,

> Eu acredito que quando o professor se identifica como como professor indígena, ele está fazendo um processo de autoafirmação, o processo de autodeclarar, de se autoafirmar e mostrar que ele tem uma identidade. E se demonstra uma valorização da sua identidade e um sentimento de pertencimento a um povo, a uma língua, aos seus costumes tradicionais, aos seus ancestrais (F02).

Ao enfatizar que o professor se "autoafirma e se "autodeclara", F02 ressalta um processo ativo de reconhecimento e resistência, no qual a identidade docente é construída de forma intencional e política. Nesse contexto, D'Ambrósio (2007, 2021) sustenta que a educação deve funcionar como um espaço de sobrevivência cultural, em que a identidade do educador desempenha um papel central na preservação e ressignificação dos conhecimentos tradicionais. Complementando essa perspectiva, Skovsmose (2014), em sua crítica à educação tradicional, argumenta que o ensino nunca é neutro – ele está sempre impregnado de intencionalidades políticas. Assim, quando o professor indígena assume sua identidade como parte de sua prática pedagógica, ele está adotando uma postura crítica que desafia hierarquias epistemológicas e fortalece a autonomia cultural de sua comunidade. Dessa forma, a autoidentificação não é apenas um ato individual, mas um gesto político que reverbera na luta por uma educação decolonizada e emancipatória.

Em sua fala, F02 salienta que a autoidentificação é um ato político de grande relevância. Assim, o docente indígena transcende a função de mero transmissor de conteúdo, assumindo-se como liderança comunitária e pesquisador de seus conhecimentos tradicionais. Conforme seu relato,

> Isso pra mim também demonstra um aspecto pedagógico político. Porque a educação escolar indígena, é uma modalidade muito política, um pedagógico político, e o professor não é só um professor. Ele é uma liderança dentro da comunidade. Ele é um pesquisador do seu próprio costume, de seus saberes. E faz essa articulação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos ocidentais. Isso o coloca num espaço de diálogo, no espaço intercultural. O professor é visto, como uma liderança, os seus alunos se espelham nele. A comunidade se espelha no professor, e quando ele tem essa postura, ele também incentiva outros a ter essa postura. E, esse aspecto só tende a valorizar, o processo educativo escolar indígena, o processo de educação escolar indígena (F02).

Essa concepção encontra respaldo teórico em D'Ambrósio (2007, 2021), para quem o educador indígena desempenha papel crucial de mediador entre os conhecimentos tradicionais e escolares, transformando a educação um espaço de diálogo entre epistemologias. E, Skovsmose (2015a, 2015b), complementa essa visão ao defender que a educação deve ter

ISSN: 2358-8829

caráter emancipatório, capacitando indivíduos e comunidades para questionar estruturas de poder estabelecidas.

Quando o professor indígena assume essa postura política e é reconhecido como referência comunitária, ele não apenas potencializa o processo de aprendizagem, mas também fortalece a consciência crítica coletiva. Como argumenta D'Ambrósio (2007), essa atuação representa um contraponto à homogeneização de conhecimentos imposta pelos modelos educacionais hegemônicos.

Skovsmose (2014) acrescenta que toda prática educacional se insere em um contexto de possibilidades, onde escolhas pedagógicas carregam implicações sociais e políticas profundas. Ao inspirar outros a adotarem postura semelhante, o professor indígena promove uma educação verdadeiramente transformadora – que valoriza identidades coletivas, fortalece resistências culturais e concretiza a democratização do conhecimento. Nesse sentido, a escola indígena se configura um lugar privilegiado para negociação crítica entre diferentes sistemas de conhecimento, conforme proposto por Skovsmose, realizando assim seu potencial como instrumento de emancipação cultural e social.

No que se refere ao ensino da Matemática, a BNCC parte do pressuposto de que a aprendizagem matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, isto é, à interpretação dos significados dos objetos matemáticos e das suas aplicações práticas. Segundo esse documento, os estudantes atribuem significado a tais objetos por meio de relações que estabelecem os próprios conceitos matemático, seu contexto cotidiano e os diferentes tópicos da disciplina. Desse modo, a BNCC assume o compromisso de promover o letramento matemático[4] no Ensino Fundamental, destacando a importância da iniciação à linguagem matemática como base para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área. Isso porque, sem a capacidade de ler matematicamente – ou seja, interpretar e articular conceitos, símbolos e representações matemáticas –, o aluno enfrenta obstáculos significativos no processo de resolução de problemas. Essa limitação, por sua vez impacta diretamente a

[4] Conforme a matriz do Pisa (2012, p. 01), o letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e predizer fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias. Letramento matemático requer o uso de linguagem simbólica, formal e técnica, e operações. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf>. Acessado: 10/10/ 2024.

aquisição das competências especificas previstas para o componente curricular de Matemática, dificultando não apenas a progressão na disciplina, mas também a aplicação dos conhecimentos em situações reais. E, essa dificuldade implica diretamente no alcance das competências específicas do componente curricular de Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a análise comparativa demonstra que, embora a BNCC funcione como um documento aglutinador e referencial para todo o território nacional, os currículos regionais e interculturais não se limitam a uma mera adequação local, mas promovem verdadeiras reinvenções epistemológicas e didáticas. Tais proposições, ao valorizarem os modos próprios de conhecer e de produzir matemática nas comunidades amazônicas e indígenas, não apenas diversificam o repertório metodológico da educação básica, mas também reafirmam o direito à diferença e à autonomia pedagógica como princípios fundantes de uma educação equitativa e culturalmente situada.

Este estudo investigou como os professores indígenas que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental percebem e constroem sua identidade docente, considerando os processos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus. A análise articulada entre o arcabouço normativo, os depoimentos dos participantes e o referencial teórico evidenciou tanto avanços quanto lacunas que ainda permeiam a Educação Escolar Indígena nesse contexto.

Os dados revelaram que a construção da identidade docente indígena se configura como movimento ativo, intencional e político, no qual a autoidentificação assume papel central. O professor indígena transcende a função de transmissor de conteúdo, assumindo-se como liderança comunitária, pesquisador de seus próprios saberes e mediador intercultural, em consonância com as proposições de D'Ambrósio (2007) e Skovsmose (2014; 2015a; 2015b).

Os documentos regionais e interculturais avançam ao conferir estatuto epistemológico aos saberes locais, definindo a Matemática como construção e expressão cultural indissociável da linguagem bilíngue. Entretanto, os resultados apontam lacunas pedagógicas no ensino desse componente curricular, impactando diretamente o alcance das competências específicas previstas na BNCC e demais normativas. O diagnóstico sinaliza a urgência de alinhar as diretrizes normativas às especificidades socioculturais e aos pressupostos da Etnomatemática. Nesse cenário, a formação continuada de professores indígenas emerge como dimensão estratégica. Embora existam marcos legais que assegurem princípios diferenciados,

interculturais e bilíngues, sua operacionalização ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente na articulação entre o prescrito e o vivido no cotidiano escolar.

O resultado final da pesquisa não é, portanto, um mero somatório de informações, mas o produto da integração dialética entre os elementos descritos. A articulação entre análise documental, entrevista compreensiva, referencial teórico e inferência da pesquisadora permite responder ao objetivo geral de forma consistente, contextualizada e crítica, assegurando que a investigação transcenda a descrição superficial para alcançar uma interpretação substantiva do fenômeno estudado.

Palavras-chave: Ensino da Matemática, Identidade Docente Indígena, Processos Formativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Avaliação de Matemática do Pisa**. Disponível: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf> Acessado: 10/10/ 2024.

D'AMBRÓSIO. U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. (2ª Ed. ed.). Belo Horizonte: Autentica, 2007.

D'AMBRÓSIO, U. A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Acessado: 10/04/2021. Disponível: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2287 .

RUBIM, A. C. Professores indígenas e processos de territorialização na cidade de Manaus/AM/Brasil. **América Crítica**. Vol. 1, n° 2, dicembre 2017. Acessado: 15/07/2023. Disponível: file:///C:/Users/58773592234/Downloads/Dialnet-IndigenousTeacherAndProcessOfTerritorializationInT-8081917-1.pdf

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica.** Campinas-SP: Papirus, 2015a.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.** São paulo: Papirus, 2015b.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica** . Campinas-São Paulo: Papirus, 2014.