



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

MARA RYKELMA DA COSTA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA
NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA: potencialidades e perspectivas**

Rio Branco – AC

2025



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/E9FF.1964.0006.E7A1/4B2E395>
Código verificador: **E9FF.1964.0006.E7A1** CRC: **4B2E395**

MARA RYKELMA DA COSTA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA
NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA: potencialidades e perspectivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) do Polo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

**Rio Branco - AC
2025**



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/E9FF.1964.0006.E7A1/4B2E395>
Código verificador: **E9FF.1964.0006.E7A1** CRC: **4B2E395**

MARA RYKELMA DA COSTA SILVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA
NO EXTREMO OESTE DA AMAZÔNIA: potencialidades e perspectivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) do Polo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Matemática.

Aprovado em: 19/09/2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida – UNIR
Presidente da banca

Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski - UFMT
Examinadora interna

Profa. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt - UNEMAT
Examinadora interna

Profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos - UFMS
Examinadora externa

Profa. Dra. Bárbara Winiarski Diesel Novaes - UTFPR
Examinadora externa



FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S586f	Silva, Mara Rykelma da Costa A formação de professores indígenas que ensinam matemática no extremo oeste da Amazônia : potencialidades e perspectivas / Mara Rykelma da Costa Silva. Manaus : [s.n], 2025. 223 f.: color.; 21.0 cm. Tese - Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025. Inclui Bibliografia. Inclui Apêndice. Inclui Anexo. Orientador: Almeida, Laura Isabel Marques Vasconcelos de. 1. formação de professores. 2. narrativa histórica. 3. saberes docentes. 4. ensino de matemática. 5. Magistério Indígena. I. Almeida, Laura Isabel Marques Vasconcelos de (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título CDU(1997)502:51(043.2)
-------	--



AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal do Acre (IFAC) pela atenção depositada em cada servidor que se propõe a enveredar pelos caminhos da qualificação profissional.

À Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) que, através do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), tem contribuído com o fortalecimento de pesquisas e com a qualificação de professores nesta região.

Ao corpo de funcionários, docentes e técnicos, que atua no PPGECM/REAMEC, em especial na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na figura da Profa. Dra. Josefina Kalhil, coordenadora do programa neste polo, pelo acompanhamento.

À Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) e a Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) pela parceria e acesso aos valiosos documentos que compõe os acervos de ambas.

Ao Núcleo de Estudos em Ensino de Ciências e Matemática (NEECIM), então coordenado pelo Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo, pelo incentivo ao desenvolvimento de pesquisas na Amazônia.

Ao Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil) pela acolhida e saberes partilhados.

A todos os professores indígenas que, direta ou indiretamente, colaboraram com este estudo, em especial: Auricélio Brandão Shanenawa, Edileuda Gomes Shanenawa, Francisco Francineudo Shanenawa, Francisco de Assis Shanenawa, José Luiz Yawanawa e Valdo Barbosa Huni Kuin.

À indigenista Nietta Lindenberg Monte e ao professor Djalcir Rodrigues pelas experiências compartilhadas que vão além do ensino e formação matemática perpassando por questões sociais, culturais e políticas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, profissional comprometida com a Educação, por acreditar na relevância da minha pesquisa. A ela, minha eterna gratidão.

Um agradecimento especial às amigas construídas na turma REAMEC/2021, em especial à Vilma Luísa Siegloch Barros e Orleilson Agostinho Rodrigues Batista, grandes parceiros nessa jornada que, ao longo de quatro anos, dividiram conquistas e angústias.

Por fim, agradeço a Deus, pela família que reservastes para mim e pelas pessoas que passaram pela minha vida durante esta caminhada contribuindo com a construção de uma base sólida que me fortaleceu ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.



RESUMO

No Brasil, a educação escolar pensada para as populações indígenas tem se constituído como um modelo educacional fundamentado em uma série de princípios. A trajetória que parte de ações, inicialmente excludentes e aculturadoras, impulsiona a formalização de um modelo particular que, direta ou indiretamente, influencia no perfil dos profissionais que nele atuam dando origem a figura do professor indígena. Nesse contexto, esta pesquisa direciona-se para a formação matemática de professores indígenas assumindo a seguinte questão norteadora: que processos e estratégias formativas são adotados para preparar professores indígenas para o ensino matemática em comunidades indígenas do Acre, considerando as especificidades étnico-culturais e os desafios enfrentados? No intento de respondê-la, o estudo objetiva analisar os processos e as estratégias assumidos na formação de professores indígenas para o ensino de matemática em comunidades indígenas do Acre, enfatizando as especificidades étnico-culturais e os desafios envolvidos. Para tanto, construímos uma narrativa pautada em elementos da História Cultural fundamentada nas concepções teórico-metodológicas de autores que discutem os conceitos de representação social e prática cultural (Chartier, 2002), cultura escolar (Julia, 2001), interpretação das culturas (Geertz, 2008), saberes docentes (Hofstetter; Schneuwly, 2017), etnomatemática (D'Ambrosio, 2018), formação de professores (Nóvoa, 1992) e formação de professores indígenas (Grupioni, 2006; Monte, 2006; Maher, 2006a). Nessa vertente, as fontes da pesquisa constituem-se por documentos produzidos a partir de experiências formativas locais, em particular do curso Magistério Indígena de nível médio, dedicando especial atenção a relatórios e demonstrativos de ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do ensino e da formação matemática, bem como por depoimentos de personagens que protagonizaram o processo, com destaque para a colaboração de indígenas e não indígenas. Como resultados, a pesquisa aponta um percurso inovador, flexível e dinâmico, que vai se moldando ao longo de sua história como forma de atender a demandas de escolarização e de formação docente; evidencia o protagonismo dos professores no delineamento das próprias propostas formativas, na produção de materiais didáticos e na elaboração de documentos que sustentam o funcionamento das escolas indígenas; como contraponto, denota negligência do poder público em relação à formação desses docentes, marcada pela fragmentação e descontinuidade de ações e, sob o ponto de vista dos saberes necessários à formação docente, revela a centralidade dos saberes do campo disciplinar da matemática, com ênfase no sistema de numeração decimal, nas quatro operações básicas da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão), porcentagem, noções de geometria (perímetro e área de figuras planas) e sistema métrico decimal, que, gradualmente vão dividindo espaço e articulando-se com os saberes para ensinar abordados sob diferentes perspectivas, no intuito de incorporar as especificidades étnico-socioculturais das comunidades à formação docente.

Palavras-chaves: Formação de professores; Narrativa histórica; Saberes docentes; Ensino de matemática; Magistério Indígena.



ABSTRACT

In Brazil, school education designed for indigenous populations has been established as an educational model based on a series of principles. The trajectory that starts with actions that were initially exclusionary and acculturating drives the formalization of a particular model that, directly or indirectly, influences the profile of the professionals who work in it, giving rise to the figure of the indigenous teacher. In this context, this research focuses on the mathematical training of indigenous teachers, addressing the following guiding question: what training processes and strategies are adopted to prepare indigenous teachers to teach mathematics in indigenous communities in Acre, considering the specific ethnic and cultural characteristics and challenges faced? In an attempt to answer this question, the study aims to analyze the processes and strategies adopted in the training of indigenous teachers to teach mathematics in indigenous communities in Acre, emphasizing the ethnic-cultural specificities and challenges involved. To this end, we have constructed a narrative based on elements of cultural history grounded in the theoretical and methodological concepts of authors who discuss the concepts of social representation and cultural practice (Chartier, 2002), school culture (Julia, 2001), interpretation of cultures (Geertz, 2008), teaching knowledge (Hofstetter; Schneuwly, 2017), ethnomathematics (D'Ambrosio, 2018), teacher training (Nóvoa, 1992), and indigenous teacher training (Grupioni, 2006; Monte, 2006; Maher, 2006a). In this regard, the research sources consist of documents produced from local training experiences, particularly from the Indigenous Teaching course at secondary level, with special attention given to reports and demonstrations of pedagogical actions developed in the field of mathematics teaching and training, as well as testimonials from individuals who played a leading role in the process, with emphasis on the collaboration between indigenous and non-indigenous people. As a result, the research points to an innovative, flexible, and dynamic path that has been shaped throughout its history as a way of meeting the demands of schooling and teacher training; highlights the leading role of teachers in designing their own training proposals, producing teaching materials, and drafting documents that support the functioning of indigenous schools; in contrast, it highlights negligence of public authorities with regard to the training of these teachers, marked by fragmentation and discontinuity of actions. From the point of view of the knowledge necessary for teacher training, it reveals the centrality of knowledge in the field of mathematics, with an emphasis on the decimal number system, the four basic mathematical operations (addition, subtraction, multiplication, and division), percentages, notions of geometry (perimeter and area of flat figures), and the decimal metric system, which gradually intersect and articulate with the knowledge to teach addressed from different perspectives, in order to incorporate the ethnic and sociocultural specificities of communities into teacher training.

Keywords: Teacher training; Historical narrative; Teaching knowledge; Mathematics teaching; Indigenous teaching.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem panorâmica das aldeias Morada Nova e Nova Vida	25
Figura 2 – Escola Indígena Estadual Tekahayne Shanenawa	26
Figura 3 – Escola Indígena Estadual Moacir Brandão	28
Figura 4 – Mapa do Sistema Estadual de Áreas Naturais Protegidas do Acre em 2006	58
Figura 5 – <i>Wixi Tãpĩ</i> - Primeira Cartilha Yawanawa (1977)	63
Figura 6 – Atividade – <i>Wixi Tãpĩ</i> - Primeira Cartilha Yawanawa (1977).....	64
Figura 7 – CT Contrato de Trabalho (1992).....	75
Figura 8 – Certificado - III Treinamento para Professores Indígenas Kampa, Kulina, Kaxinawá e Shanenawá (Katukina) do Rio Envira (1995)	84
Figura 9 – Certificado - I Encontro dos Professores Indígenas de Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul (1996)	85
Figura 10 – Proposta Curricular Bilingüe Intercultural para as Escolas Indígenas do Acre – Convênio CPI/AC – SEE/AC (1992).....	86
Figura 11 – Relatório Parcial do Projeto “Análise de Uma Experiencia de Autoria”	89
Figura 12 – Relatório de Atividades - Módulo de: Língua Indígena (2000)	92
Figura 13 – Relatório do I Curso de Formação de Professores Indígenas do município Marechal Thaumaturgo-AC (1999)	93
Figura 14 – Relatório de Acompanhamento Físico-Financeiro (1987)	103
Figura 15 – Jornal Página 20 – Cotidiano - Mestres da floresta: índios concluem curso para se tornar professores (2000)	105
Figura 16 – Proposta Grade Curricular de Iº e IIº graus para o Magistério Indígena no Estado do Acre: Formação Básica ou Geral/Núcleo Comum – Iº Grau (1995).....	106
Figura 17 – Formação Básica ou Geral/Núcleo Comum – IIº Grau (1995)	107
Figura 18 – Relatório de Atividade Pedagógico do Técnico Huni Kuĩ (2016)	115
Figura 19 – O que é medir? - Apostila de Matemática para o Índio/Seringueiro (1987)	128
Figura 20 – Regra de Três - Apostila de Matemática para o Índio/Seringueiro (1987)	129
Figura 21 – Curso de Gerenciamento de Cantinas - Apostila de Matemática (1994)	130
Figura 22 – Cadernos de Matemática: Frações (1987).....	131
Figura 23 – Atividade - Cadernos de matemática: frações (1987)	132
Figura 24 – Esquema da abordagem em espiral (1989)	133
Figura 25 – Baralho Estruturado (1989)	135
Figura 26 – Questões da Avaliação Escrita (1989)	136
Figura 27 – Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta (1990)	138
Figura 28 – A Festa - Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta (1990)	141



Figura 29 – Cartilha de Matemática: livro 1 (1991).....	145
Figura 30 – Atividades – Cartilha de Matemática: livro 1 (1991).....	145
Figura 31 – Cartilha de Matemática: livro 1 – 2ª versão (1995)	152
Figura 32 – Cartilha de Matemática: livro 2 (1995).....	154
Figura 33 – Atividades - Cartilha de Matemática: livro 2 (1995)	155
Figura 34 – Questão 9 - Avaliação Individual do professor de matemática (1998).....	164
Figura 35 – Projeto Político-Pedagógico: Quadro de horários (2001).....	170
Figura 36 – Projetos Político-Pedagógico: Escolas Indígenas Diferenciadas (2001)	171
Figura 37 – Proposta de Trabalho e Pesquisa no Território Indígena (2000).....	174
Figura 38 – Relatório do Módulo de Matemática (2000)	175
Figura 39 – Atividade - Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta (1990)	181
Figura 40 – Atividade - Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta (1990)	182
Figura 41 – VIII Módulo do Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas (2008)	186
Figura 42 – Texto Seu Zé Caçador - Apostila organizada pelo formador (2008).....	187
Figura 43 – Tabela 44 - Grupo Shawãdawa (2014)	192
Figura 44 – Mapa da Aldeia Japinin (2014)	193
Figura 45 – Nossos Problemas de Matemática (2014)	195
Figura 46 – Problemas de Matemática (2014).....	196
Figura 47 – Problemas de Matemática (2014).....	197
Figura 48 – Nossos problemas de Matemática: Problema de Bayá (2014).....	198
Figura 49 – Quadro dos professores indígena para o próximo curso de formação em Magistério Indígena Ensino Fundamental e Ensino Médio	200



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de professores em escolas indígenas segundo o município acreano	24
Quadro 2 – Produções científicas analisadas.....	48
Quadro 3 – Escolarização/Formação dos professores indígenas do Acre em 2022.....	77
Quadro 4 – Atividades pedagógicas da SEE/AC relativas ao Magistério Indígena	91
Quadro 5 – Estrutura Curricular do Projeto Pedagógico reformulado pela SEE/AC em 2017	112
Quadro 6 – Relação de cursos coordenados pela CPI/AC no período de 1983 a 1999.....	117
Quadro 7 – Relação de cursos coordenados pela SEE/AC no período de 2000 a 2014.....	118
Quadro 8 – Turmas do Módulo Educação Matemática.....	190
Quadro 9 – Relação de saberes <i>a</i> e <i>para</i> ensinar identificados na pesquisa.....	201



LISTA DE SIGLAS

AJACRE	Ajudância da FUNAI no Acre
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CDPI	Centro de Documentação e Pesquisa Indígena
CEB	Câmara da Educação Básica
CFPF	Centro de Formação dos Povos da Floresta
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMIN	Conselho de Missões entre Índios
CORINES	Coordenadoria de Registro e Inspeção Escolar
CP	Conselho Pleno
CPI/AC	Comissão Pró-Índio/Regional Acre
CTA	Centro de Trabalhadores da Amazônia
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Escola Indígena
ERHISE	Equipe de Pesquisa em História Social de Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNASA	Fundação Nacional da Saúde
GHEMAT	Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IMAC	Instituto de Meio Ambiente do Acre
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MPF	Ministério Público Federal
MPAC	Ministério Público do Estado do Acre
OEA	Organização do Estados Americanos



ONU	Organização das Nações Unidas
OPIAC	Organização de Professores Indígenas do Acre
PPPS	Projeto Político-Pedagógico Shanenawa
QVL	Quadro Valor de Lugar
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
REAMEC	Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
SEE/AC	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Território Indígena/Terra Indígena
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNI	União Nacional Indígena
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
A trajetória percorrida ao encontro da temática	13
Alguns aspectos teóricos e metodológicos.....	14
A organização do trabalho.....	30
1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
1.1 Revisitando a história da Educação Escolar Indígena	33
1.2 Princípios da Educação Escolar Indígena	38
1.2.1 A interculturalidade.....	39
1.2.2 O bilinguismo.....	41
1.2.3 A diferença.....	44
1.2.4 A especificidade.....	45
1.2.5 O comunitário das escolas	46
1.3 Um olhar para as pesquisas sobre a formação de professores indígenas	47
2. A PROFISSIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS 55	
2.1 Conhecendo a diversidade indígena acreana	57
2.2 Projetos escolares e seus impactos no perfil de professores indígenas.....	61
2.3 O professor indígena e seu protagonismo	68
2.4 Experiências na formação de professores	78
2.4.1 Identificando atores e revisitando ações no cenário local	82
3. O MAGISTÉRIO INDÍGENA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES A E PARA ENSINAR MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	98
3.1 Concepções sobre o Magistério Indígena.....	100
3.2 A matemática no ensino e na formação de professores indígenas no Acre.....	119
3.2.1 De monitores de ensino a professores que ensinam matemática.....	121
3.2.2 A formação matemática de professores pós a estatização da EEI.....	167
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	203
REFERÊNCIAS	207
FONTES	216



INTRODUÇÃO

A Amazônia Legal brasileira engloba uma região formada por nove unidades da federação, Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão, ocupando uma área de aproximadamente 5 milhões de km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em termos percentuais, a região representa quase 60% do território nacional.

No extremo oeste dessa região, encontra-se o estado do Acre e parte do estado do Amazonas, que fazem divisa com o estado de Rondônia e fronteira com os países da Bolívia e do Peru, particularidades que conferem à região uma pluralidade de saberes estruturados a partir de distintos povos.

Além da localização diferenciada, o estado apresenta características geográficas singulares, como a abundância de florestas, reservas ambientais, territórios indígenas e a presença expressiva de rios e igarapés. Apesar da exuberância natural, o conjunto de especificidades incorre no isolamento de diversas localidades, impondo desafios à prestação de serviços públicos fundamentais, como a educação.

Em relação ao cenário educacional, estudos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021) apontaram que, em 2019, mais de 620 mil alunos estavam em situação de abandono escolar no Brasil e outros seis milhões em distorção idade-série, panorama que se agrava na região Norte do país, onde 29% dos alunos se encontravam nessa condição, segundo o mesmo documento, com índices ainda mais alarmantes, quando observada a situação das comunidades indígenas cuja distorção idade-série ultrapassa os 40% dos estudantes.

Tal contexto evidencia a importância do desenvolvimento de pesquisas educacionais que considerem as especificidades da região e de sua população, especialmente as singularidades de grupos historicamente marginalizados, como os povos originários.

Nesse sentido, esta pesquisa assume como objeto de estudo a formação matemática de professores indígenas para o exercício do magistério em espaços etnoeducacionais, considerando as especificidades da docência junto as comunidades indígenas.

Registrada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 67193323.0.0000.5165, a tese insere-se no campo da História da Educação Matemática, alinhando-se às investigações do Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática (GHEMAT Brasil), associação que, desde sua fundação vem desenvolvendo e promovendo ações coletivas com foco na divulgação de dados, reflexões e informações referentes à História da Educação Matemática.



A trajetória percorrida ao encontro da temática

O interesse pela temática emerge a partir da docência que é iniciada em 2004, após a conclusão do curso Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Recém-formada, comecei a lecionar em uma pequena escola da rede municipal de ensino de Rio Branco-AC, a Escola de Ensino Fundamental Deputado Raimundo Hermínio de Melo, vivenciando, assim, minhas primeiras experiências como professora de matemática.

Decorridos oito anos de atuação na instituição, mudanças em sua organização levaram a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período de 2012 e 2016, lecionando em outras duas unidades de ensino do município. Nessa modalidade, novos desafios se estabeleceram, entre eles, manter os alunos, muitas vezes exaustos de rotinas intensas de trabalho, motivados a continuar os estudos.

Paralelamente, mantive o compromisso com a formação continuada. Em 2006, iniciei uma especialização em Educação Inclusiva, e, em 2013, o Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat), ambos pela UFAAC. Cada etapa contribuindo, de maneira singular, para minha formação e ampliando a compreensão sobre os processos educativos.

Entre as contribuições, destaca-se a oportunidade de atuar, em 2014, como professora formadora no XI Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena promovido no estado do Acre estando responsável pelo componente curricular Educação Matemática com 120 horas/aula ministradas para um grupo de 21 professores do povo Huni Kuin.

Realizado no município de Plácido de Castro, interior do estado, o curso contemplou aproximadamente 295 professores, oriundos de 12 grupos étnicos, sendo uma das mais recentes iniciativas dessa natureza na região, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEE/AC), em parceria com a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC).

Propostas como esta encontram respaldo em legislações, como a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), a qual estabelece, em seu Art. 4º, que a formação inicial de professores indígenas deve ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, excepcionalmente, em cursos destinados ao magistério indígena de nível médio.

A atuação no Magistério Indígena despertou o interesse em compreender o modelo educacional escolar voltado às populações indígenas do Brasil, bem como a formação dos professores que ensinam matemática em contextos interculturais.



Decorrente ao despertar emergiram questionamentos como: quais os princípios que regem a Educação Escolar Indígena (EEI)? Como este modelo educacional tem se estabelecido no país, em especial, na região Norte? Qual sua abrangência no estado do Acre? Quem são os professores que atuam com o ensino de matemática nas escolas indígenas acreanas? Como tem se constituído a formação matemática desses professores?

Movida por algumas dessas inquietações, foi desenvolvida, durante o mestrado, a dissertação intitulada *Educação Matemática no contexto escolar indígena*: experiências de um processo formativo docente no Acre. Trabalho que parte de uma revisão de literatura especializada, abordando as especificidades do modelo educacional escolar indígena e da formação dos professores que nele atuam, e apresenta um panorama da EEI no estado do Acre incluindo relatos da minha atuação como formadora no curso realizado em 2014.

A dissertação representou o início de uma trajetória investigativa. Ao longo da carreira, diferentes trabalhos permitiram aprofundar meus conhecimentos sobre a formação matemática desses professores, com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), onde passei a atuar, em 2016, como professora de matemática no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Todavia, algumas inquietações persistem e seguem mobilizando o desenvolvimento de pesquisas como esta, que assume o objetivo de analisar os processos e as estratégias assumidos na formação de professores indígenas para o ensino de matemática em comunidades indígenas do Acre, enfatizando as especificidades étnico-culturais e os desafios envolvidos.

Alguns aspectos teóricos e metodológicos

A Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas têm sido amplamente discutidas no Brasil. Para a indigenista Nietta Monte (2000), que atuou por mais de vinte anos no estado do Acre em prol de causas indígenas, a discussão sobre estas temáticas são relevantes e podem contribuir para o fortalecimento político dos professores.

Pesquisar a formação desses professores exige um entendimento profundo sobre suas histórias, as legislações que regem o modelo educacional no qual estão inseridos, os currículos formativos praticados, suas necessidades profissionais, suas práticas e culturas escolares. Discussão que exige uma investigação densa sobre o campo.

Nesse contexto, propomos a presente pesquisa que visa responder à seguinte questão: que processos e estratégias formativas são adotados para preparar professores indígenas para o ensino matemática em comunidades indígenas do Acre, considerando as especificidades étnico-culturais e os desafios enfrentados? A partir deste questionamento, pressupomos que, ao longo



dos anos, ocorreram mudanças no processo formativo dos professores, pautadas na promoção do diálogo intercultural, no sentido de atender às perspectivas desses profissionais relativas ao ensino de matemática.

Diante da intenção, buscamos construir uma narrativa sobre a dinâmica do processo formativo de professores indígenas no estado do Acre, no período de 1983 a 2014, que permita compreender como se constituem os professores para ensinar matemática em escolas indígenas acreanas, considerando as especificidades étnico-socioculturais da docência nas comunidades.

O marco temporal se justifica pelo fato de, em 1983, a Comissão Pró-Índio do Acre ter iniciado um ciclo de cursos voltados para a capacitação de indígenas para atuarem como monitores de ensino em projetos socioeducacionais de suas comunidades. Ações inicialmente voltadas para comunidades indígenas do estado do Acre e parte do estado do Amazonas, região que compreende o extremo oeste da Amazônia, justificando o título desta tese.

Vale acrescentar que esses monitores assumem o papel de professores em suas comunidades, levando os cursos da comissão a voltarem-se para a formação docente, constituindo-se, nestas condições, o Magistério Indígena de nível médio, cuja oferta mais recente que tivemos acesso a documentos ocorrera em 2014, definindo nosso marco temporal.

A figura do monitor indígena ocupa um lugar particular no contexto desta pesquisa. Dada a posição, abordaremos aspectos histórico-sociais relacionados a este personagem no decorrer do estudo.

Considerando os objetivos específicos, buscamos: conhecer os aspectos histórico-legais que mobilizaram a construção de um modelo educacional escolar específico para as populações indígenas do Brasil; investigar a abrangência da Educação Escolar Indígena no estado do Acre, e analisar, em âmbito estadual, as práticas e as estratégias de ensino de matemática desenvolvidas em diferentes etapas do Magistério Indígena.

Para o alcance dos objetivos, a pesquisa fundamenta-se em fontes documentais relacionadas a experiências voltadas para a formação de professores indígenas desenvolvidas no Acre, com destaque para os documentos produzidos a partir das atividades do curso Magistério Indígena, sustentando-se nas concepções teórico-metodológicas de autores que abordam conceitos sobre representação social e prática cultural (Chartier, 2002), cultura escolar (Julia, 2001), interpretação das culturas (Geertz, 2008), saberes docentes (Hofstetter; Schneuwly, 2017), etnomatemática (D'Ambrosio, 2018), formação de professores (Nóvoa, 1992) e formação de professores indígenas (Grupioni, 2006; Monte, 2006; Maher, 2006a).

No que tange ao arcabouço teórico-metodológico, nesta seção, trazemos uma discussão que justifica as escolhas e os direcionamentos adotados neste estudo. Todavia, outros



referenciais são aprofundados ao longo da narrativa, sustentando as análises à medida que as questões do estudo se desdobram.

Considerando o objeto investigado, defendemos que a formação de professores, indígenas ou não indígenas, deve ser compreendida como um processo capaz de incorporar as transformações que ocorrem nas sociedades e atender às demandas que emergem de múltiplos contextos. O processo que exige um compromisso permanente com o movimento formativo.

Em relação a esse compromisso, o pesquisador e educador matemático Ubiratan D'Ambrosio (2009, p. 97) destaca sua relevância ao afirmar: “é muito importante que se entenda que é impossível pensar no professor como já formado”.

Ao buscar conceituar a formação de professores, Carlos Garcia (1999) oferece um conceito pertinente, definindo a formação docente como uma área de conhecimento, investigação e propostas teóricas e práticas, que se preocupam com os processos pelos quais os professores, tanto em formação, quanto em exercício, aprendem e desenvolvem, individual ou coletivamente, competências profissionais específicas.

Entender a formação docente como uma área de conhecimentos permite perceber sua amplitude e distanciá-la de concepções que a reduzem a acumulação de conhecimentos, técnicas e teorias, tradicionalmente abordadas pelas instituições acadêmicas.

Assim, assumimos a formação de professores como um campo de investigação, o que, no caso dos professores indígenas, envolve particularidades que incluem a concomitância do exercício da docência ao processo de escolarização/formação.

No entanto, estas não são as únicas especificidades que permeiam o campo. Terezinha Maher (2006a), pesquisadora dedicada à área de linguística, cultura e identidade, salienta que, em várias comunidades, o professor indígena se configura como um elo entre a sociedade envolvente e o seu povo, assumindo o papel de interlocutor cultural e político em diferentes esferas sociais. Logo, refletir sobre essa formação exige considerar a posição ocupada por esses profissionais nas diferentes sociedades em que interagem.

Ante ao exposto, esta pesquisa, de caráter histórico-social¹, adota elementos da História Cultural na busca por responder questões específicas, voltadas para um público particular de professores, sobre um fenômeno igualmente singular, sua formação matemática. Desse modo, insere-se nas relações sociais, culturais e educacionais que moldam a prática docente.

¹ O caráter histórico-social ao qual nos referimos faz jus a uma abordagem investigativa que busca compreender fenômenos e comportamentos sociais por meio da análise de seu desenvolvimento e contexto ao longo do tempo, combinando elementos da pesquisa histórica e da pesquisa social.



Considerando a formação matemática é importante destacar que compreendemos o conhecimento matemático como um saber produzido por diferentes sociedades.

Nesse enfoque, D'Ambrosio (2018a) ressalta que é fundamental reconhecer que todo indivíduo produz conhecimento, estes, refletidos em seus comportamentos. Assim, comportamentos e conhecimentos estão em permanente transformação com origem na individualidade e interesses humanos, intercambiados por meio da comunicação e do compartilhamento, este último, dando origem à história das sociedades e caracterizando as diferentes culturas.

Sobre a produção de conhecimentos matemáticos, o autor defende a existência de diferentes matemáticas, cunhando o termo etnomatemática para definir esta vertente então defendida como: “matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns” (D'Ambrosio, 2018a, p. 9).

É com o olhar voltado para os conhecimentos matemáticos, produzidos e compartilhados ao longo da formação de professores indígenas, que este estudo se insere no campo da História da Educação Matemática.

Ao levantar questões socioeducacionais e culturais, faz-se necessário destacar as concepções ora assumidas sobre cultura. Nesse aspecto, encontramos apoio nos estudos do antropólogo Clifford Geertz (2008, p. 10), para quem: “Cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade”, e acrescenta que cultura consiste em um sistema de signos interpretáveis e interligados, ou seja, “teias” tecidas pelo homem.

Nesse viés, buscamos entender os contextos, acontecimentos e processos que envolvem a formação de professores indígenas, realizando uma leitura histórica sobre como esses profissionais têm se constituído para ensinar matemática. Logo, percorremos também os caminhos da matemática, então tomada como objeto e ferramenta de ensino e de formação.

O interesse pela história das disciplinas escolares tem se consolidado como uma tendência entre os professores, segundo o historiador francês André Chervel (1990). Nesse contexto, Chervel apresenta uma distinção entre as ciências de referência e as disciplinas que surgem no âmbito da cultura escolar, ao apresentarem objetivos próprios. Sob essa perspectiva, as escolas, ou espaços formativos, são assumidos como locais de produção de saber.



No que se refere à cultura escolar, as concepções de Dominique Julia (2001) destacam-se no cenário desta pesquisa ao ponderar:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (Julia, 2001, p. 10, grifo do autor).

De forma complementar, em referência aos professores, Julia (2001, p. 11) esclarece que os conjuntos de normas e práticas não podem ser analisados sem levar em consideração o corpo profissional dos indivíduos chamados a "obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação".

Para além dos limites da escola, Julia (2001), destaca a possibilidade de identificar os modos de pensar e agir difundidos nas diferentes sociedades moldados por processos formais de escolarização.

A partir dessa concepção, questionamo-nos sobre quais os conjuntos de normas e de práticas presentes na formação dos professores indígenas e se tais conjuntos se restringem aos saberes do campo disciplinar, ou se estendem ao campo do fazer.

A discussão sobre os saberes docentes tem permeado diversas pesquisas sobre a formação de professores. Embora existam múltiplas concepções sobre o tema, neste estudo, nos ancoramos nas contribuições de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017) que, por meio da Equipe de Pesquisa em História Social de Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra, na Suíça, têm se dedicado a investigar os saberes profissionais dos docentes.

Para Hofstetter e Schneuwly (2017), os saberes docentes podem ser analisados sob duas vertentes. A primeira se refere ao ponto de vista da prática, contemplando os saberes que emergem da ação. A segunda considera a objetivação desses saberes, ou seja, a formalização e a sistematização de enunciados reconhecidos socialmente e sancionados profissionalmente, materializando-se, por exemplo, em manuais de ensino, documentos normativos, livros didáticos ou outros materiais que perfazem o cotidiano dos professores.

Buscando compreender o papel dos saberes, os autores os analisam segundo duas concepções inter-relacionadas: “os saberes *a* ensinar, ou seja, os saberes que são os objetos do seu trabalho; e os saberes *para* ensinar, em outros termos, os saberes que são ferramentas do seu trabalho” (Hofstetter e Schneuwly, 2017, p. 131-132, grifo dos autores).

Corroborando, o pesquisador Wagner Valente (2019) acrescenta que:



O primeiro deles – os *saberes a ensinar* – referem-se aos saberes produzidos pelas disciplinas universitárias, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação de professores; o segundo, os *saberes para ensinar* têm por especificidade à docência, ligam-se aqueles saberes próprios para o exercício da profissão docente (Valente, 2019, p. 11).

Nesse sentido, os saberes *a ensinar* são entendidos como os objetos de trabalho dos professores estando diretamente relacionados aos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, condicionados pelas instituições de ensino, que definem, de alguma forma, o que deve ou não ser ensinado. Estes saberes se manifestam em documentos como planos de ensino, relatórios e registros de aulas, programas curriculares, manuais de professores, livros didáticos ou outros materiais que orientam e estruturam o trabalho docente.

Já os saberes *para ensinar*, compreendidos como as ferramentas de trabalho dos professores. Relacionam-se, pois, ao processo de ensino e formação, considerando a interação com os alunos, seus conhecimentos, suas formas de aprender, as práticas pedagógicas, os métodos e procedimentos de ensino, bem como a organização das instituições educacionais. Estes saberes abrangem os planos de estudo, as finalidades do ensino, as estruturas políticas e administrativas das instituições, entre outros aspectos que compõem o campo da docência.

A distinção analítica entre os saberes *a ensinar* e os saberes *para ensinar*, proposta pelos autores permite compreender que a docência se estrutura a partir da interdependência entre os conteúdos escolares e os instrumentos profissionais que os tornam ensináveis. Neste sentido, os saberes *a ensinar* não correspondem simplesmente aos conhecimentos científicos ou culturais, eles revelam-se como produtos de processos históricos de escolarização, nos quais currículos, políticas educacionais e práticas docentes transformam determinados saberes em objetos de ensino o que envolve seleções, simplificações, reorganizações e criações.

Nesse processo de transformação os saberes *para ensinar* revelam sua importância permitindo ao professor operacionalizar saberes culturalmente legitimados em situações de aprendizagem. Dessa forma, a articulação entre os saberes *a e para ensinar* não se trata de uma aplicação de técnicas sobre conteúdos previamente definidos, mas de um processo de reconstrução no qual o professor transforma conteúdos em objetos de ensino alinhados às finalidades educacionais e às necessidades dos alunos.

A partir desta perspectiva, percorremos diferentes fontes inseridas no contexto do magistério indígena, tais como projetos pedagógicos, propostas curriculares, livros didáticos, relatórios de ensino, apostilas e jogos pedagógicos, buscando identificar os saberes *a e para ensinar* que permearam à formação matemática de professores indígenas no estado do Acre.



Nessa busca, as vertentes teórico-metodológicas da História Cultural possibilitam identificar estes sabres por meio da construção de uma narrativa histórica sobre o processo formativo dos professores, levando em conta a perspectiva de diferentes protagonistas, em especial dos próprios docentes.

Para compreendermos melhor, podemos acrescentar que a História Cultural emerge como um campo historiográfico enriquecido que abriga diversas possibilidades, em que as contribuições dos historiadores Roger Chartier e Michel de Certeau se destacam.

Para José D'Assunção Barros (2005, p. 130), o avanço de críticas “às concepções monolíticas da Cultura, condenando a pretensão de se estabelecerem em definitivo relações culturais que seriam exclusivas de formas culturais específicas e de grupos sociais particulares” se destaca entre as contribuições dos historiadores ao campo.

O questionar da exclusividade de determinados grupos abre portas para concepções historiográficas mais democráticas que reconhecem as perspectivas de diferentes personagens.

No âmbito dessa discussão, Chartier (2002, p. 16-17) enfatiza um dos principais objetivos da História Cultural: “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada e dada a ler”, o que implica na adoção de diferentes caminhos de análise, em que a percepção do mundo social é organizada em categorias que, embora busquem a universalidade de um diagnóstico, são determinadas pelos interesses dos grupos que as criam.

Nesse contexto, a neutralidade nos discursos (orais ou escritos) é questionada, assim como a representação social imposta de alguns grupos sobre os outros em que os marginalizados têm sua autoridade e discursos sobrepostos, resultando na criação de práticas sociais, escolares e políticas que os menosprezam.

Dessa forma, a História Cultural se apresenta como um campo dedicado ao estudo das representações do mundo social sobre determinados fenômenos, em um dado lugar e momento históricos, e se refere ao universo das práticas culturais que, por sua vez, envolvem os modos de ser e de fazer das pessoas em uma sociedade, organizados conforme percepções próprias.

As contribuições de Chartier (2002) nos convidam a (re)pensar nas relações unilaterais e apartadas que existem, postas ou impostas, na sociedade e que reforçam a existência de uma estrutura independente e única, ignorando ou oprimindo outras formas de representação social e de manifestação cultural. O que, no contexto desta pesquisa, nos ajuda a olhar para a história da formação dos professores a partir de múltiplas perspectivas.

No cenário historiográfico, Peter Burke (1992, p. 3), na mesma linha destaca a importância de se considerar “as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da



mudança social”, o que permite recontar a história com base nas experiências e percepções de diferentes protagonistas.

Sobre as fontes, Barros (2020) pondera que, no campo da História Cultural, podemos considerar como fonte histórica tudo que, produzido pelos seres humanos ou que contenha vestígios de suas ações, permite acessar o passado e entender seus desdobramentos no presente. Assim, ações cotidianas, como o simples ato de torcer um galho, podem carregar vestígios ou registros das ações humanas no mundo social e natural em que viveram.

O conjunto desses vestígios, dos mais simples aos mais complexos, constitui um universo de possibilidades que podem apresentar-se ao historiador. Desse modo, é válido considerar como fonte tradicionais documentos textuais, como relatórios, registros cartoriais, regulamentos, legislações, jornais, obras literárias, bem como quaisquer outros materiais que possam “fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade que um dia foi vivida e que se apresenta como relevante para o presente do historiador” (Barros, 2020, p. 5). Nesses termos, as fontes orais também encontram espaço.

Frente às possibilidades, assumimos como fontes de pesquisa documentos oficiais, arquivos institucionais e pessoais de personagens que protagonizaram o processo formativo de professores indígenas no estado, tais como legislações nacionais e estaduais, propostas pedagógicas de cursos, em especial do Magistério Indígena, demonstrativos de ações, diários de classe, planos de aula, relatórios de formadores que trabalharam o ensino de matemática, materiais didáticos utilizados ou produzidos ao longo do percurso, entre outros.

Para Valente (2021), a perspectiva de assumir documentos produzidos por educadores ao longo de suas práticas educacionais, para fins de pesquisa, tem se apresentado uma tendência crescente no Brasil, dada a valorização e o reconhecimento desses materiais como fontes legítimas de pesquisa. Segundo o autor, a análise dos documentos permite sistematizar os saberes profissionais de professores em um dado momento histórico, além de possibilitar uma “maior aproximação às práticas pedagógicas realizadas e aos saberes mobilizados para a realização dessas práticas” (Valente, 2021, p. 8).

Com base nessas possibilidades, ao longo desta pesquisa, foram realizadas visitas para a coleta de documentos a duas instituições colaboradoras: a Comissão Pró-Índio do Acre e a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Ambas, responsáveis por ações voltadas à formação dos professores no estado revelando-se importantes espaços de consulta e coleta.

As visitas as instituições permitiram inventariar 49 relatórios e demonstrativos de cursos, dos quais 19 são específicos de formadores que atuaram com o ensino de matemática; 37 materiais didáticos como livros, apostilas, cartilhas e jogos pedagógicos; três projetos



pedagógicos do Magistério Indígena, e uma coletânea de 20 projetos pedagógicos de escolas indígenas do estado.

Além desses materiais, foram catalogados 99 relatórios de acompanhamento e assessorias educacionais realizadas em terras indígenas, entre outras produções. Tal conjunto de fontes carregam registros do passado e se apresentam como um importante acervo para compreender a formação matemática dos professores, fornecendo múltiplas concepções sobre as práticas, os saberes e os contextos sobre os quais eles foram formados.

Diante da demanda, priorizamos a análise de documentos diretamente relacionados às experiências desenvolvidas no âmbito do ensino e da formação matemática, dedicando atenção especial aos relatórios produzidos pelos formadores responsáveis por tais práticas.

Para compreender a formação e suas relações com os contextos socioculturais em dado momento histórico, a seleção e o questionamento das fontes mostraram-se etapas fundamentais da pesquisa. Assim, interrogar as fontes e fazê-las “falar” torna-se uma tarefa central da prática historiográfica.

Neste fazer, buscamos apoio nos estudos do historiador francês Jacques Le Goff (2013), que classifica as fontes segundo duas vertentes: os documentos e os monumentos, compreendidos como o que existiu no passado e sobrevive no presente, “quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores” (Le Goff, 2013, p. 536).

Para o autor, a distinção entre documentos e monumentos, reside no fato de o primeiro, representar “tudo aquilo que pode evocar o passado” tendo, de alguma forma, um poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas, e o segundo como uma “escolha do historiador”, que parece apresentar-se como uma prova, um testemunho histórico (Le Goff, 2013, p. 536).

Sob esse olhar, ao considerar os relatórios dos formadores como fontes de pesquisa, defendemos tais escolhas como instrumentos que carregam registros de ações e de acontecimentos reais, bem como discursos, reflexões e interpretações de momentos outrora vividos, então expressos por meio de sequências argumentativas, sejam elas narrativas, sejam descritivas, marcadas pela intencionalidade de integrar relatos das práticas pedagógicas ao planejamento prospectivo do processo formativo dos professores.

Vale esclarecer que esses materiais, especialmente os analisados na terceira seção, não apresentam uma estrutura comum, estando organizados segundo as concepções de seus idealizadores, todavia, carregam registros das ações desenvolvidas e dos saberes mobilizados na formação dos docentes, elementos então considerados.



Nessa vertente, Le Goff (2013) chama atenção para a importância de se analisar com profundidade os documentos deixados pelos homens, com ou sem o propósito de legar um testemunho histórico, ao pontuar que:

As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou noutro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado (Le Goff, 2013, p. 110).

Desmontar aqui entendido no sentido da crítica, do questionar as intenções, analisar a veracidade, interpretar os significados, avaliar a competência de seu(s) autor(es), sua sinceridade, a fim de medir sua exatidão, considerando que eles são “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças” (Le Goff, 2013, p. 545-546).

É importante lembrar que essa investigação se refere a uma história recente, logo, envolve a atuação de testemunhos ainda presentes no contexto analisado, alguns deles, convidados a contribuir com a pesquisa.

Ante a oportunidade, foram selecionados para participarem da pesquisa sete professores, cinco deles indígenas e outros dois não indígenas. As contribuições desses personagens se deram por meio da disponibilização de arquivos pessoais e de depoimentos coletados por entrevistas semiestruturadas conduzidas pela própria pesquisadora. Tais personagens, sendo:

- dois professores indígenas que atuam na Escola Indígena Estadual Tekahayne Shanenawa;
- dois professores indígenas que atuam na Escola Indígena Estadual Moacir Brandão;
- uma professora não indígena, militante em defesa dos direitos dos povos originários, apontada como idealizadora do primeiro programa de formação desses professores vinculada a Comissão Pró-Índio do Acre;
- um professor formador não indígena, com experiência no ensino de matemática junto a comunidades ribeirinhas e indígenas, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, e
- um professor indígena com atuação em assessoria pedagógica lotado no núcleo da Secretaria de Estado de Educação do município de Feijó-AC.

A seleção dos professores indígenas ocorreu a partir da identificação de espaços escolares geograficamente acessíveis, baseada em dados do Censo da Educação Escolar Indígena (Acre, 2022), fornecidos pelo Departamento de EEI da SEE/AC.



Segundo o censo, no estado do Acre havia 150 escolas indígenas em funcionamento no ano de 2022, vinculadas à esfera estadual de ensino, e outras dez unidades anexas. Nesses espaços, atuavam 519 professores, 478 deles indígenas, como detalhado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Distribuição de professores em escolas indígenas segundo o município acreano

Município (AC)	Número de professores
Assis Brasil	48
Cruzeiro do Sul	19
Feijó	183
Jordão	14
Marechal Thaumaturgo	6
Mâncio Lima	68
Manoel Urbano	8
Porto Walter	32
Rodrigues Alves	17
Santa Rosa do Purus	19
Sena Madureira	8
Tarauacá	97
Total de professores	519

Fonte: organizado pela autora a partir de dados de Acre (2022).

O número de docentes atuando em escolas do município de Feijó-AC chama atenção no processo de seleção. Além do quantitativo, a localização geográfica do município e as condições de acesso a determinadas escolas dessa região foram tomados como critérios, levando à delimitação deste município como pano de fundo do estudo.

Localizado a aproximadamente 360 quilômetros da capital acreana, o município de Feijó abriga seis dos 34 Territórios Indígenas (TIs) demarcados no estado do Acre: TI Kulina do Rio Envira, TI Kaxinawa de Nova Olinda, TI Kulina do Igarapé do Pau, TI Jaminawa/Envira, TI Kaxinawa do Rio Humaitá e TI Katukina/Kaxinawa. Além disso, compartilha outros três TIs com municípios vizinhos. No total, as terras sediam 39 escolas indígenas estaduais e dez espaços anexos, onde atuam 183 desses professores (Acre, 2022).

Segundo o mesmo documento, dos 183 professores lotados nessas escolas, 166 são indígenas, a maioria oriundos de dois povos, Huni Kuin e Shanenawa, 89 do primeiro e 56 do segundo, ambos com domínio da língua portuguesa, este mais um critério considerado.

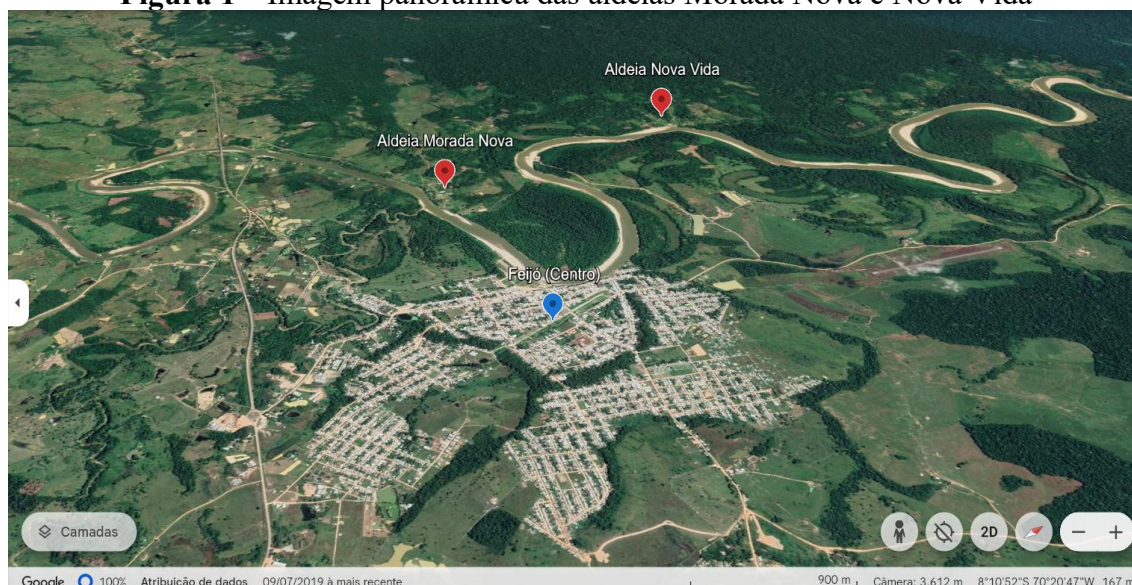
Consultado o censo, identificamos ainda que, entre os professores destes povos, 73 trabalham com o ensino de matemática em regime multidisciplinar, 28 pertencendo ao povo Shanenawa e 45 ao povo Huni Kuin. Tais professores lotados em diferentes escolas em que se



destacam, em termos quantitativos e geográficos, as Escolas Indígenas Tekahayne Shanenawa, Moacir Brandão, Paredão, Huni Kuin Nia Ibui Ysaka, Txana Bixati Hui Bai, Huni Kuin Twe e Buse Tweni.

Em contato com os órgãos responsáveis pela EEI, na capital acreana e em Feijó, identificamos que, dessas escolas, as que apresentam melhor acesso, em termos geográficos correspondiam as escolas de Ensino Fundamental e Médio Tekahayne Shanenawa e Moacir Brandão, localizadas nas respectivas aldeias Morada Nova e Nova Vida, indicadas na Figura 1.

Figura 1 – Imagem panorâmica das aldeias Morada Nova e Nova Vida



Fonte: georreferenciamento realizado pela autora com base em dados do Google Earth².

Dadas as condições, as unidades foram definidas como espaços de coleta. Diante da seleção, foram realizadas visitas às duas comunidades, viabilizadas por intermédio da equipe do núcleo da SEE/AC em Feijó. Nas visitas, tivemos a oportunidade de conhecer as escolas, as lideranças das comunidades e gestores e professores indígenas, e apresentar a proposta deste estudo, iniciando-se, assim, o diálogo com os possíveis colaboradores.

Autorizado o desenvolvimento do estudo nas escolas, nos deparamos com diferentes personagens, cada um detentor de uma gama de saberes sobre o vivenciar à docência em espaços etnoeducacionais, dando início, ali, à recolha de documentos e de depoimentos.

Etimologicamente caracterizado pela junção dos termos *shane* (pássaro azul) e *nawa* (povo), representando, assim, “povo do pássaro azul”, o povo Shanenawa está localizado na

² Disponível em:

<https://earth.google.com/web/data=MkEKPwo9CiExOE5aSDlQbmN3LUc0aWc5M3F3bVprMkh6UURyUmRsZ0cSFgoUMDBDM0Y0M0M0MTMzNjk0RERFNDYgAUoICKLbkesFEAE>.



região do município de Feijó, na Terra Indígena Katukina/Kaxinawa, com aproximadamente 23.474 hectares, identificada pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) em 1976 e incluída no Projeto de Proteção ao Meio Ambiente e das Comunidades Indígenas em 1987.

Originários do alto do Rio Gregório, os Shanenawa estão, atualmente, organizados em 11 comunidades: Morada Nova, Nova Vida, Paredão, Cardoso, Shanenawa, Vitória, Shane Kaya, Aldeia 40, Ni Ũiti – Coração da Floresta, Shaneyhu e Dois Irmãos. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico Shanenawa (PPPS), em 2019, sua população estava estimada em 936 pessoas, a maioria residindo na aldeia mais antiga do povo, a Morada Nova (Acre, 2019).

Sobre as escolas desse povo que foram visitadas, podemos acrescentar que a Escola Estadual Indígena Tekahayne Shanenawa, localizada na aldeia Morada Nova, ocupa um lugar central na comunidade e recebe o nome indígena de Inácio Brandão, um dos fundadores da aldeia e articulador político no processo de demarcação do TI que a sedia. Sua origem remonta aos anos de 1960, assumindo diferentes formatos ao longo do tempo e incorporando distintas demandas da comunidade, quando, então, em 2018, assume a atual estrutura (Acre, 2019).

Atualmente, a escola é composta por uma edificação em madeira com seis salas dispostas em formato octogonal, uma delas maior que as demais, além de banheiros, cantina e espaço de convivência. Alguns desses ambientes podem ser observados na Figura 2.

Figura 2 – Escola Indígena Estadual Tekahayne Shanenawa



Fonte: registros da autora (2023).



A sala central, ou *tapĩmati txike* na língua materna do povo, possui uma dimensão maior que as demais e é utilizada pelos professores para atividades administrativas e pedagógicas. Ao redor dela, estão distribuídas cinco salas menores, que funcionam como salas de aula, denominadas *tapĩmayhu* na língua materna.

Funcionando nos três turnos, a Escola Tekahayne Shanenawa atende cerca de 200 alunos, matriculados em turmas que vão desde a Educação Infantil aos Ensinos Fundamental e Médio. Demanda assumida por um quadro de 17 funcionários, composto por uma merendeira, uma gestora, um coordenador pedagógico, um auxiliar administrativo, um secretário e os demais, professores, todos indígenas da própria comunidade.

Nesta unidade, tivemos a oportunidade de conhecer e registrar os depoimentos de dois professores.: Auricélio Batista Brandão Shanenawa, antiga liderança comunitária, que atuou com o ensino de matemática em diversas escolas indígenas, atualmente, lotado na secretaria da unidade e, Edileuda Gomes de Araújo Shanenawa, mulher indígena, graduada em Licenciatura Intercultural com habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, mestra em Artes Cênicas e atual gestora da instituição.

Quanto à Escola Estadual Indígena Moacir Brandão, sua origem remonta à criação da aldeia que a sedia, a aldeia Nova Vida. Dado o surgimento de uma nova comunidade, as demandas de ensino e a ausência de uma escola local, leva os moradores a reivindicarem junto aos órgãos públicos a instalação de uma unidade escolar na comunidade.

Resultado dessa mobilização, por volta de 2001, é criada a Escola Indígena Moacir Brandão, a princípio, vinculada a escola localizada na aldeia Morada Nova, na ocasião, denominada Escola Morada Nova II. O aumento gradual das demandas de ensino leva a independência e ampliação da escola, em 2006, tornando-se, então, a Escola Moacir Brandão (Acre, 2019).

Atualmente, a escola também funciona em três turnos. Sua estrutura, construída em madeira, conta com espaços administrativos, áreas de convivência e quatro salas de aula. Alguns desses ambientes observados no conjunto de imagens apresentado na Figura 3.

Nesta unidade, aproximadamente, 90 alunos estão matriculados nas etapas que abrangem a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio, a maioria estudando em regime multisseriado, situação em que alunos de diferentes séries/anos compartilham o mesmo espaço e professores, como é o caso, por exemplo, dos alunos dos 1º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental que compartilham espaços simultâneos com os alunos do 2º, 5º, 7º e 9º anos, bem como os alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.



Figura 3 – Escola Indígena Estadual Moacir Brandão



Fonte: registros da autora (2023).

Uma vez presente nessa escola, tivemos a oportunidade de conhecer e contar com a colaboração de dois de seus professores: Francisco Francineudo Batista Brandão, licenciado em Pedagogia, atual liderança da comunidade, que acumula as funções de professor e gestor da escola, e Francisco de Assis Batista Brandão Katukina, licenciado em matemática, com mais de 30 anos de experiência na docência, atuando nesta unidade desde sua fundação, atualmente lecionando as disciplinas de matemática e física.

Além desses educadores, contamos com a colaboração de dois outros professores não indígenas, um deles, referência histórica na formação de professores indígenas; o outro, formador responsável pelo ensino de matemática em diversas etapas do Magistério Indígena.

No que tange ao primeiro, o nome da indigenista Nietta Lindenberg Monte, vinculada a Comissão Pró-Índio do Acre, se sobressai no contexto dessa pesquisa, sendo identificada como a principal idealizadora do projeto *Uma Experiência de Autoria* que dá início a um ciclo de ações voltadas para a formação de professores indígenas no estado do Acre.

Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas, mestra em Educação e especialista em Currículo e Formação de Professores Indígenas, Nietta é indicada como responsável pela coordenação dos primeiros programas curriculares voltados para o magistério indígena na região, atuando por mais de 20 anos nesse segmento.



Atualmente afastada dessa função, a indigenista concedeu-nos uma entrevista durante as visitas realizadas ao Centro de Documentação e Pesquisa Indígena da Comissão Pró-Índio do Acre (CDPI-CPI/AC), em agosto de 2023. Seu depoimento contribui significativamente para compreender os contextos históricos e a dinâmica da formação docente no estado.

Quanto à seleção do professor formador, o nome de Djalcir Rodrigues Ferreira emerge nos documentos. Licenciado em Ciências da Natureza com habilitação em Física e Química, com ampla experiência no ensino junto a comunidades ribeirinhas e indígenas. Djalcir vem, desde os anos 1990, atuando no Magistério Indígena, especialmente no ensino da matemática, o formador, atualmente lotado na sede da SEE/AC, em Rio Branco, apresenta-se como mais um de nossos colaboradores, concedendo-nos entrevistas e o acesso a arquivos pessoais que registram ações desenvolvidas na trajetória formativa dos professores.

Completando a relação de colaboradores, foi selecionado um professor indígena com experiência na assessoria pedagógica atuando no Núcleo de Educação Escolar Indígena da SEE/AC em Feijó. Entre os quatro docentes indígenas que compõem o setor, Aldeni Nunes de Matos, José Luiz Yawanawa, Reneide Brandão Shanenawa e Valdo Fernandes Barbosa, o último foi selecionado para contribuir com a pesquisa ante a disponibilidade e o interesse demonstrados, trazendo, assim, um importante olhar sobre o acompanhamento pedagógico prestado às escolas indígenas da região.

A contribuição deste grupo permitiu o acesso a dois tipos de fontes históricas, as fontes escritas: representadas por documentos como relatórios de ensino e de assessorias pedagógicas, contratos de trabalho e certificados de conclusão de cursos, e as fontes orais: constituídas por testemunhos presentes nos depoimentos coletados por meio das entrevistas. Ambas carregando registros de ações desenvolvidas em favor da formação dos professores.

As entrevistas foram conduzidas sob o uso de roteiros flexíveis composto por perguntas previamente elaboradas pensadas segundo a participação e as vivências de cada colaborador.

Os encontros ocorreram em locais definidos por cada colaborador: nas aldeias Morada Nova e Nova Vida, no caso dos professores das escolas; na sede da Comissão Pró-Índio/AC, com a idealizadora das primeiras propostas; na sede da SEE/AC em Rio Branco, com o formador, e no núcleo da SEE/AC em Feijó, com o assessor pedagógico indígena.

Os depoimentos foram registrados em arquivos de áudio, resultando em pouco mais de sete horas de gravação, transcritas e analisadas em duas frentes de discussão: a profissionalização do magistério indígena e a formação matemática dos professores indígenas. Análise ocorreu de forma articulada ao estudo das demais fontes e à luz dos referenciais teóricos assumidos.



A integração dos diferentes tipos de fontes, escritas e orais, permitiu uma análise mais ampla e profunda das práticas pedagógicas e dos saberes mobilizados na formação matemática dos professores, possibilitando interpretações contextualizadas e multifacetadas.

Acreditamos que a combinação analítica dos documentos produzidos por educadores, dos relatórios institucionais e das entrevistas com os professores, alinhada aos referenciais da História Cultural e da Educação Matemática, permite entrecruzar discursos, práticas e representações, trazendo confiabilidade e densidade ao estudo.

Assim, a triangulação não apenas amplia o escopo interpretativo da pesquisa, como também fortalece o compromisso com uma abordagem que valorize múltiplos olhares, especialmente a ótica dos próprios professores indígenas, entendidos aqui como protagonistas na construção da própria formação.

Cabe ressaltar que, sob a perspectiva da História Cultural, não cabe ao pesquisador emitir julgamentos, mas construir uma narrativa que dê conta da complexidade do processo histórico, pautada em escolhas, intenções e ações interpretadas à luz das fontes e do referencial teórico definido. Nesse sentido, a análise busca extrair significados dos fragmentos selecionados e organizá-los em um enredo que assegure a cientificidade do estudo.

O resultado deste movimento encontra-se sistematizado nesta tese, cuja estrutura será apresentada a seguir.

A organização do trabalho

A presente tese encontra-se estruturada segundo três seções. A primeira, produzida a partir uma revisão teórica de uma literatura especializada, versa sobre a Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas no Brasil. Nela, apresentamos o panorama histórico-legal em que se constituiu o modelo educacional escolar pensado para as populações indígenas do país; uma discussão sobre princípios e pressupostos que regem o modelo, finalizando com algumas considerações sobre a formação desses professores, sustentada em produções científicas brasileiras dedicadas à temática.

Aproximando-nos do contexto local, na segunda seção, iniciamos com uma apresentação da diversidade indígena acreana; na sequência, revisitamos projetos de escolas vivenciados pelas populações indígenas do estado a partir do movimento de ocupação da Amazônia, analisando como estes refletiram no delineamento do perfil dos professores indígenas; retomamos o contexto histórico-legal que se estabeleceu em prol do reconhecimento e da profissionalização do professor indígena e, por fim, apresentamos diferentes ações desenvolvidas no estado voltadas para a escolarização e a formação dos professores.



Complementar à revisão, a discussão encontra suporte na análise de documentos produzidos a partir de ações voltadas para a formação dos professores e em depoimentos coletados junto a personagens que protagonizaram o percurso formativo no estado, então colaboradores deste estudo.

Na terceira e última seção, direcionamos o foco para a constituição e as concepções da proposta pedagógica mais antiga e ainda praticada no estado, voltada à formação desses professores: o Magistério Indígena de nível médio.

Sob este contexto, a narrativa é dedicada à análise das estratégias e experiências vivenciadas no âmbito do ensino e da formação matemática dos professores, considerando diferentes etapas, ciclos e módulos do curso, com ênfase na mobilização dos saberes *a ensinar* e *para ensinar*, a luz de Hofstetter e Schneuwly (2017).

Nessa seara, as principais fontes utilizadas na análise são os relatórios elaborados por formadores responsáveis pelo ensino de matemática, vinculados tanto à instituição precursora das ações, quanto à instituição que a sucede, cuja discussão é enriquecida com os depoimentos de professores, gestores e lideranças indígenas do povo Shanenawa e com os relatos de idealizadores, coordenadores e formadores não indígenas.

Os resultados deste processo estão apresentados nesta narrativa, que se encerra levantando algumas considerações sobre o movimento analítico empreendido ao longo da pesquisa.



1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreendendo a Educação como parte constitutiva do sistema cultural de quaisquer sociedades e como resultado das ações socioculturais sobre seus sujeitos, é natural inferir que o exercício de viver e conviver nas sociedades também educa seus membros. Logo, concebemos que educação e escola se distinguem.

Nesta perspectiva, convém iniciarmos a discussão diferenciando Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A este respeito, abordarmos a questão a partir das concepções do líder indígena, ativista e educador do povo Baniwa, Gersem Luciano (2006), para quem:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (2006, p. 129).

Reforçar projetos culturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos, são alguns dos objetivos que permeiam o modelo educacional escolar pensado para as populações indígenas estabelecido no Brasil, cuja trajetória é marcada por uma série de mudanças e pela participação de distintos atores, algumas discutidas nesta seção.

Com esse olhar, na primeira subseção, a discussão volta-se para a constituição da Educação Escolar Indígena como um modelo educacional inserido no sistema nacional de ensino que assume características particulares e em suas implicações na formação dos professores que nele atuam.

Para tanto, revisitamos a história do modelo, destacando marcos históricos como os processos de catequização e de civilização das populações indígenas e o movimento de integração desses povos à sociedade nacional associados a ações educacionais em determinados períodos, quando então chegamos a concepções atuais.

Sendo um estudo de revisão, encontramos respaldo em uma bibliografia especializada que discute especialmente a EEI e a formação de professores indígenas como Grupioni (2006) e Maher (2006a), em um contexto mais amplo, e Monte (1987; 1996; 2000), Silva (2015), Cunha (2009) e Falcão (2019), em um contexto local.

Na subseção seguinte, levantamos uma discussão relativa aos princípios que regem a EEI e vêm resguardar o direito a essas populações de reconhecerem e terem reconhecidas suas



diferenças, resgatarem e preservarem suas línguas, culturas e saberes, refletindo diretamente na formação de seus professores, a interculturalidade, o bilinguismo, a diferença, a especificidade e o comunitarismo das escolas.

Tais princípios, discutidos à luz de uma bibliografia particular que considera legislações, referenciais de ensino e orientações como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007 e a Declaração Americana da Organização dos Estados Americanos, de 15 de junho de 2016, em âmbito internacional; a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Educação, em âmbito nacional, esta última, tangendo a formação dos professores.

Conhecidas as particularidades da EEI, na terceira subseção, apresentamos uma revisão que considera pesquisas científicas desenvolvidas em programas de pós-graduação brasileiros, que assumem como foco de interesse a formação de professores indígenas no Brasil, no intuito de situarmos a presente proposta em seu campo investigativo e nos apropriarmos de referências e estudos teóricos dedicados a temática.

Desse modo, propomos um estado do conhecimento na perspectiva de Marília Morosini e Cleoni Fernandes (2014), sustentado nas pesquisas depositadas no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), identificadas segundo critérios específicos cujos processos de mapeamento, seleção, catalogação e análise encontram-se detalhados e justificados na própria subseção.

1.1 Revisitando a história da Educação Escolar Indígena

No Brasil, a construção de um modelo educacional escolar voltado para os povos indígenas é marcada por um processo de dominação e exclusão cultural que remonta à chegada de europeus no território nacional, tendo forte ligação com a presença da Igreja. Fausto Mandulão, educador e líder indígena do povo Macaxi, ao contextualizar esse processo, cita que “A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural” (Mandulão, 2006, p. 219).

Sobre a introdução da escola enquanto instituição de ensino no seio de comunidades indígenas acreanas, Monte (2006) pondera que estes espaços assumiram diferentes concepções ao longo do tempo atendendo a objetivos de múltiplas naturezas.



Ao contextualizar historicamente a introdução de tais espaços, Maher (2006a), os classifica em três modelos, considerando as práticas educacionais neles desenvolvidas: o modelo assimilacionista de submersão, o assimilacionista de transição e o modelo de enriquecimento cultural e linguístico. A respeito do primeiro, a autora pontua que:

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística (Maher, 2006a, p. 20).

As perspectivas negacionistas, arraigadas ao período colonial, se prolongaram durante o período imperial. Apesar da discussão em torno da relevância da educação para o desenvolvimento da nação, a criação de modelos educacionais voltados para estas populações não se constituiu como políticas imperiais, prevalecendo a perspectiva de integrar o indígena à sociedade nacional, como destacam os estudos de Gustavo do Amaral (2016) e José Alessandro Silva (2015), ambos sobre contextos da EEI na região Norte do país.

Somente no período republicano, o Estado passa a sistematizar uma política educacional para essas populações e surgem órgãos governamentais assistencialistas, como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 e extinto em 1967. Em sua permanência, o SPI manteve-se à frente do assistencialismo às populações indígenas, dividindo responsabilidades educacionais com as ordens religiosas até sua extinção, quando suas demandas são assumidas pela FUNAI, mantendo-se o elo entre o Estado e as ordens religiosas (Silva, 2015).

No início do século XX, o então Ministério da Saúde, Educação, Desenvolvimento Agrário e Meio Ambiente acaba incorporando essas demandas, adotando modelos educacionais menos excludentes. Apesar da perspectiva integracionista do período mudanças nos processos de ensino podem ser pontuadas como, por exemplo, a incorporação do uso da língua materna.

Modelos nesse sentido, mas que mantém o foco aculturador são tratados por Maher (2006a) como Modelos Assimilacionistas de Transição, sobre o qual a autora pondera que:

Nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, que é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente



excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (Maher, 2006a, p. 21).

Ao final dos anos de 1970, durante o regime militar, surgem, no Brasil, as primeiras organizações não governamentais defensoras de pautas indígenas. Os movimentos indigenistas, assessorados por segmentos sociais comprometidos com as causas dessas populações, têm um papel fundamental no delineamento da EEI, na percepção de Mandulão (2006).

Para o autor, este movimento emerge “fomentando um quadro expressivo de organizações indígenas, essencialmente na Amazônia, caracterizando um novo marco histórico no que se refere a problemáticas sociais e políticas governamentais até então conduzidas para os indígenas, como foi a educação escolar” (Mandulão, 2006, p. 220).

Frente ao surgimento e fortalecimento desses movimentos no país, a criação de órgãos protecionistas e a compreensão de que perspectivas educacionais integracionistas conduziram ao fim da diversidade cultural da nação, o Estado passou a sistematizar políticas educacionais pensadas segundo os anseios dos povos originários.

A exemplo, o Programa de Educação Bilingue criado em 1970 através da FUNAI que preconiza a alfabetização de indígenas em suas línguas maternas e o ensino da língua portuguesa como segundo idioma nos espaços escolares.

Modelos educacionais que defendem a valorização cultural e linguística das populações indígenas são tidos como modelos enriquecidos culturalmente e linguisticamente. A esse respeito, Maher (2006a) esclarece que:

Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (Maher, 2006a, p. 22).

A formulação de políticas educacionais neste viés encontra incentivo no fortalecimento de associações e organizações indigenistas e do próprio movimento indígena. Sobre este último, Maher (2006a, p. 22) pondera que “Apoiadas por entidades da sociedade civil, as populações indígenas passaram, no final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro. É por isso que vimos o índio ressurgir das cinzas nos anos 80”.

No que tange às contribuições destes movimentos, Amaral (2016) aponta o papel da União Nacional Indígena (UNI), entidade não governamental criada em 1979, na criação e



aprovação de um capítulo específico dedicado às populações indígenas no texto da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Feito relevante, segundo Iara Bonin, Daniela Ripoll e José Vicente Aguiar (2015) considerando que constituições federais anteriores, quando mencionavam os indígenas, o faziam sob o ponto de vista integracionista, pressupondo a dissolução das diferenças como forma de produção de uma nação unificada e homogênea.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, vem reconhecer aos povos originários o direito de preservarem seus costumes, línguas, crenças e tradições e o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam, além de sustentar diversas políticas públicas educacionais.

Em um contexto regional, o processo de ocupação da Amazônia, impulsionado pelos ciclos da borracha, é apontado como um dos fatores que desencadeou a introdução de espaços escolas na região Norte do país.

Mobilizado pela expansão mercantilista que se inicia a partir do século XVI, o processo de colonização da região amazônica impulsiona a definição de núcleos populacionais em torno de rios estratégicos para a exploração das chamadas “drogas do sertão”. Em decorrência, um cenário de violência se estabelece entre os povos indígenas e os colonizadores que passaram a disputar a posse de territórios, cuja exploração das riquezas incorre na exploração da força de trabalho indígena (Falcão, 2019).

No início do século XIX, um novo ciclo migratório se intensificou com a exploração da borracha. A abertura de novos seringais, marcada pela violência contra as populações indígenas, levou à expulsão e morte de diversos povos e a expropriação de terras imemorialmente ocupadas por essas populações.

Ocupadas por grandes seringalistas, os novos proprietários firmaram acordos, estabeleceram limites de exploração e sistemas de trabalho na região, cedendo posses a seringueiros e a caucheiros peruanos, sujeitando indígenas resistentes a migrarem para outras áreas ou a submeterem-se ao julgo de seringalistas dentro de suas próprias terras.

Ao investigar este movimento no estado do Amazonas, Mauro Costa (2012, p. 61) destaca, em sua tese de doutorado, a participação do governo nesse processo, ao afirmar que “após a Segunda Guerra Mundial, uma das preocupações do governo brasileiro era a integração da Região Amazônica ao restante do país”, mobilizando projetos de ocupação territorial com vistas ao desenvolvimento econômico e à expansão regional, o que atrai diversas frentes extrativistas, como as da borracha.

De forma similar, ao revisitar a história do município de Guajará-Mirim, em Rondônia, Amaral (2016) aponta o mesmo motivador como impulsionador da ocupação da região.



Embora os objetivos da colonização possam variar ao longo do tempo, analisando os cenários, nacional e local, observa-se que a dominação das populações indígenas são marca registrada na história da nação.

É de se considerar que o processo de ocupação da Amazônia teve como impulsionador a corrida mundial que se estabeleceu em torno da borracha no final do século XIX e início do século XX, mas é importante refletir quanto às consequências de uma atividade intensa como a que ocorrera.

No contexto do estado do Acre, Silva (2015, p. 70-71) denuncia que, através do sistema de funcionamento de seringais, as populações indígenas foram submetidas a atos de opressão e regimes de escravidão, “cada povo que ali habitava teve seus sonhos e culturas dizimados pelos desbravadores que não hesitaram em derramar sangue nos assassinatos (genocídios) ocorridos por ocasião do Ciclo da Borracha nos seringais”.

Denúncia similar permeia o estudo de Amaral (2016, p. 114) ao discorrer que “Os indígenas sofreram um extermínio, um genocídio”, chamando atenção para as incontáveis mortes que ocorreram na região em decorrência das doenças adquiridas e dos atos de violência.

A violência contra estas populações também é citada por Célia Bettiol (2017), ao investigar a formação de professores indígenas no estado do Amazonas. Atribuídas a diferentes frentes, estas ações teriam sido praticadas por missionários religiosos, seringalistas, posseiros e até mesmo por membros da própria FUNAI, como apontam Amaral (2016) e Silva (2015) ao denunciarem situações nesse sentido nos estados de Rondônia e do Acre, respectivamente.

Outrora justificada em nome da catequização ou da civilização, a opressão passa a ser fundamentada pela necessidade de integrar os indígenas à sociedade nacional e, até mesmo, em nome da educação escolar.

Um exemplo de expropriação cultural praticada no interior de espaços escolares assenta-se na proibição aos indígenas de comunicarem-se em suas línguas maternas. Além disso, agressões físicas e psicológicas cometidas nos processos educativos por membros da FUNAI, são relatados em estudos como o de Amaral (2016).

Múltiplas são as experiências e modelos escolares vivenciados. No Acre, Silva (2015) destaca três projetos, diferenciados a partir do gerenciamento dos espaços: as Escolas das Empresas Seringalistas, que remontam ao início do século XX; as Escolas das Missões de Fé, introduzidas a partir da década de 1960, e as Escolas da FUNAI que remontam aos anos de 1970. Marcados pela dominação e a expropriação cultural, estes projetos serão discutidos de forma mais abrangente nas seções seguintes.



Positivamente ou não, tais experiências contribuíram para a construção de modelos educacionais diferenciados que consideram os anseios e as necessidades dos povos indígenas, bem como para o delineamento do perfil profissional dos professores que neles viriam a atuar, consequentemente influenciando na formação destes docentes.

A exemplo, podemos citar o programa de formação para o magistério indígena iniciado por ações do projeto educacional da CPI/AC *Uma Experiência de Autoria*, pioneiro no país segundo Silva (2015) e Matos e Monte (2006).

A atuação de entidades como a Comissão Pró-Índio, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Conselho de Missões entre Índios (COMIN) se destaca, no campo da formação de professores, no assessoramento de escolas indígenas, na elaboração de currículos escolares e na produção de materiais específicos. Algumas dessas ações discutidas em outras seções.

Em termos de políticas públicas educacionais, avanços podem ser observados, contudo, as condições para se alcançar a qualidade educacional almejada para as escolas indígenas ainda são questionadas.

Amaral (2016, p. 68), ao avaliar ações das secretarias de educação, hoje principais responsáveis pela condução do modelo, destaca que “o descaso e o descompromisso caracterizam as políticas públicas da educação escolar indígena”, criticando a falta de empenho em incorporar novos preceitos constitucionais às ações desenvolvidas.

Diante da discussão, verifica-se que várias experiências influenciaram na constituição do atual modelo educacional escolar atendendo a uma multiplicidade de cenários, significados e valores sob a influência de diferentes atores.

1.2 Princípios da Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena trata-se como um modelo educacional diferenciado, regulamentado por uma série de documentos. Ante a posição, é natural nos perguntarmos o que de fato a torna diferenciada? Quais suas especificidades? Quais os princípios que a regem? Pensando nestes questionamentos, levantamos uma discussão em torno de seus fundamentos.

Expressos em textos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, aprovado em 1998, o direito ao uso da língua materna no processo educacional escolar, o respeito a modos próprios de aprendizagem e a valorização cultural garantem algumas particularidades ao modelo e chamam atenção para o pertencimento desta nova escola no sistema educacional brasileiro.



Em âmbito internacional, a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, à luz da Carta das Nações Unidas, pode ser apontada como outro dispositivo na garantia de direitos a esses povos. Em seu Art. 14, por exemplo, a declaração afirma que “Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem” (ONU, 2008).

De forma similar, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou, em 15 de junho de 2016, a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que, em seu Art. 15, garante o direito a todos os níveis e formas de educação aos povos e pessoas indígenas, com destaque na delegação de responsabilidades aos Estados na promoção de relações interculturais que assegurem currículos de ensino que reflitam a natureza pluricultural e multilíngue dessas sociedades (OEA, 2016).

A interculturalidade, sendo um dos fundamentos que regem a Educação Escolar Indígena. Para melhor compreender tais particularidades, na seção seguinte, levantamos uma discussão sobre os princípios que torna a EEI um modelo educacional diferenciado.

1.2.1 A interculturalidade

Retomando a discussão sobre cultura, novamente recorremos a Geertz (2008), para quem as relações existentes nas distintas sociedades podem ser compreendidas como fios que compõem determinadas teias, com novos fios sendo tecidos a partir das relações sociais e do encontro com as diferenças, o que, consequentemente, desencadeia novas teias.

Nesta perspectiva, desvendar os significados e perceber os sentidos assumidos nas relações sociais apresentam-se como um processo interpretativo. No campo da educação escolar indígena, as interações estabelecidas entre os diferentes atores que compõem os sistemas escolares promovem um intercâmbio vasto de conhecimentos e experiências.

Contudo, a interação entre diferentes culturas muitas vezes resulta em uma polarização que limita a compreensão da complexidade de cada cultura. Para Maria Izabel Souza e Reinaldo Fleuri (2003), esta visão dicotômica impede que reconheçamos a reciprocidade das relações e a pluralidade dos significados de cada cultura, gerando hierarquizações entre elas.

No contexto escolar, a relação se manifesta, por exemplo, na tendência de pensar no modelo educacional europeu como superior, desvalorizando-se, assim, outras formas de ensino. Todavia, é fundamental adotar uma postura que considere as diferenças culturais como construções sociais capazes de dialogar.



Diálogo que se estabelece como primícia no processo de ensino-aprendizagem em escolas indígenas, ante a compreensão de que o intercâmbio cultural pode beneficiar ambas, reconhecendo a positividade na diversidade outrora negada.

A perspectiva de uma educação escolar intercultural surge, então, com base na promoção do diálogo entre distintas sociedades. Sobre a questão, a pesquisadora Célia Collet (2006) sugere que:

Não só na América, mas em grande parte do mundo, a noção de interculturalidade passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 70, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos. A escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias. Assim, os governos estão recorrendo à proposta de educação intercultural como parte de suas políticas com relação aos grupos étnicos e nacionais que se fazem presentes nos diversos países. No Brasil houve o crescimento, na última década, nos meios oficiais, da educação intercultural, principalmente no que se refere às populações indígenas; o RCNEI é um exemplo dessa política (Collet, 2006, p. 121).

Quanto ao fortalecimento das políticas, o princípio da interculturalidade, assim como outros, encontra amparo em dispositivos como a Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 231, assegura às comunidades o direito a uma educação escolar específica ao declarar: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 2005).

Direitos, então, ratificados pela LDBEN ao preconizar que os povos indígenas devem ter acesso não apenas à recuperação de suas memórias históricas e à reafirmação de suas identidades, mas também ao conhecimento técnico e científico da sociedade nacional e das demais sociedades, destacando, em seu Art. 78, incisos I e II, os seguintes objetivos:

- I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Brasil, 2021).

Atentemos à garantia do acesso às informações e conhecimentos das diversas sociedades, indígenas ou não.

Em conformidade com a LDBEN, em 1998, a aprovação do RCNEI vem apontar a interculturalidade como um dos princípios para a garantia de projetos escolares capazes de atender as demandas das populações indígenas.



Como contraponto, em estudos sobre as apropriações que os povos indígenas fazem da escola, Mariana Paladino e Gabriela Czarny (2012) indicam a importância de compreendermos as vertentes do conceito de interculturalidade, de modo que as propostas escolares não venham legitimar processos de exclusão social justificados pelo respeito às diferenças.

Neste viés, as autoras destacam duas nuances do conceito, o primeiro, relacionado à construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos, orientados pela ideia da descolonização. O segundo, como um dispositivo para disciplinar as diferenças entre as sociedades sem, de fato, incorrer em uma transformação nas relações de poder e nas desigualdades sociais.

Uma preocupação que se estabelece nos discursos baseados no respeito às diferenças, mas que desconsideram as tensões geradas nas relações entre distintas culturas é a homogeneização e a ruralização³ de escolas indígenas.

Uma reflexão sobre a homogeneidade, apresentada pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) que merece ser levantada, se refere à continuidade de um padrão e de uma ordem mundial baseada em um sistema hierárquico de classificação social, de saberes e de visões de mundo traduzidos pela personificação do homem branco europeu, muitas vezes, estruturado por meio das próprias políticas públicas.

A manutenção de padrões estabelecidos mundialmente ajuda a traduzir o que o autor apresenta como colonialidade do poder, ou seja, mecanismos através dos quais determinados padrões sustentam-se na visão de que o não-europeu representa “o passado e desse modo inferior” (Quijano, 2005, p. 127).

De encontro à manutenção, ao assumir como primícia o diálogo intercultural, o movimento produzido pela escola indígena vem tensionar e questionar a imposição curricular ancorada em padrões definidos por culturas dominantes no país.

1.2.2 O bilinguismo

Para refletir sobre o bilinguismo, devemos antes desconstruir pensamentos restritivos a respeito da realidade linguística mundial e nacional. Sobre este campo, os estudos de Maher (2006a) apontam mais de 5.000 línguas faladas nos 193 países. Logo, “Atentar para esses números (5.000 línguas, 193 países) significa, de imediato, chegar à conclusão de que o

³ No contexto, a ruralização trata-se da tendência de conceber as escolas indígenas de forma homogênea, reduzindo-as a espaços isolados, tipicamente rurais, que supostamente atendem às diferenças culturais, mas que, na prática, podem contribuir com processos de exclusão socioeducacional, limitando o acesso a oportunidades equivalentes às de outros contextos. A ruralização, portanto, não se restringe à localização física das escolas, estende-se à padronização de práticas educacionais, currículos e recursos.



multilingüismo é o estado de normalidade no mundo contemporâneo. O monolingüismo é exceção” (2006a, p. 29).

No contexto da EEI, quando falamos em bilinguismo, geralmente pensamos na língua portuguesa, língua oficial do país, e em uma língua indígena única, mas a realidade linguística é bem diferente. Sobre a temática, Maher (2006a) faz uma análise pertinente:

Pouquíssimos brasileiros sabem que no Brasil existem 180 línguas indígenas. Há, além disso, 30 línguas de imigrantes: há crianças brasileiras que, antes de entrarem na escola, falam exclusivamente a língua origem de seus pais. Temos também, no país, 2 línguas de sinais: temos a língua de sinais brasileira (LIBRAS) e a língua de sinais dos Urubu-Kaapor. E, evidentemente, há a língua oficial do país: a língua portuguesa. Feitas as contas, são utilizadas hoje, por cidadãos brasileiros natos, pelo menos 213 línguas como línguas maternas (Maher, 2006a, p. 29-30).

A estimativa aponta a existência de pelo menos 213 línguas maternas. Dados mais recentes do censo demográfico realizado pelo IBGE em 2022, chegam a apontar cerca de 295 línguas indígenas faladas no Brasil, número expressivo contudo, distante de estimativas históricas que indicam, aproximadamente, 1.200 línguas faladas no território nacional quando da chegada dos europeus.

Quanto à realidade acreana, mapeamentos apontam a existência de pelo menos oito línguas indígenas. Diversidade que, para Maher (2006b), deve ser preservada. Em entrevista concedida a um jornal local, em fevereiro de 2006, a pesquisadora enfatiza que:

O Acre é um estado muito, muito rico do ponto de vista lingüístico – além da língua portuguesa, são faladas, hoje, em seu território oito línguas indígenas! O desaparecimento dessas línguas seria uma perda lastimável, não apenas para os povos indígenas, mas para o estado e para o país [...]. (Maher, 2006b, p. 23).

Durante o processo de colonização, o apagamento de línguas indígenas foi um dos mecanismos de aculturação utilizados pelos povos dominantes para submeter as populações indígenas a condição de servidão. Violências que se reproduziram até mesmo no interior de aldeias refletindo-se nos espaços escolares.

Sobre estes episódios, Maher (2006a) destaca que o objetivo das ações educacionais consistia, inicialmente, em educar os indígenas para assim, deixarem de ser indígenas, logo, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas almejava a abdicação de línguas, crenças e manifestações culturais e a incorporação de valores, inclusive, lingüísticos, da sociedade nacional, seja por meio da submersão ou pela transição.

É preciso compreender que a língua materna de um povo representa uma herança cultural por meio da qual são transmitidos conhecimentos que perpassam gerações. Por muitos



anos, as línguas foram tidas como obstáculos ao progresso, sendo excluídas de currículos implementados pelo Estado nas escolas indígenas e substituídas pela língua portuguesa.

Somente a partir de 1988, com a promulgação da constituição, os povos indígenas têm reconhecido o direito ao uso de suas línguas nativas nos seus processos de escolarização, passando a língua portuguesa a ocupar um lugar secundário.

Documentos como o RCNEI atentam que as línguas maternas devem assumir a posição de língua de instrução nas escolas indígenas, possibilitando aos alunos aprenderem novos conhecimentos por meio desse código, ao passo que seu uso a fortalece tornando-a capaz de organizar e integrar conhecimentos e reafirmando sua importância como um meio de comunicação e de instrução (Brasil, 1998).

Para Ruth Monserrat (2006), pesquisadora da área de Linguística, a necessidade de regular as relações entre o português e as línguas indígenas justifica a existência de uma política linguística, dada a relação diglósica que se estabelece entre a língua oficialmente utilizada como veículo institucional, jurídico, midiático e interpessoal e as línguas minoritárias, boa parte sem tradição escrita, de uso restrito e subordinada à língua oficial.

Analisando o contexto das políticas públicas educacionais, a pesquisadora atenta que o reconhecimento político de uma educação bilíngue não se apresenta como uma condição suficiente para sua implementação, nem comprova o compromisso do Estado com o respeito às línguas indígenas. Nesse sentido, pontua que:

O Estado brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como “bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada” (adjetivação que provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem dizer, na prática, os adjetivos “bilíngüe”, “intercultural”, “específico” e, principalmente, “diferenciado”). É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na “alfabetização bilíngüe” e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngües” a serem utilizados na escola. Entretanto, para poder ter alguma possibilidade de êxito, mesmo essa aparentemente singela ambição com respeito às línguas indígenas exigiria o planejamento e a implementação de ações bastante amplas, na medida em que implica profunda intervenção no *corpus* e no *status* dessas línguas (Monserrat, 2006, p. 138).

As considerações nos fazem refletir quanto à implementação de um modelo educacional de fato bilíngue considerando que o uso das línguas maternas nas escolas emerge em defesa, respeito, valorização, manutenção, desenvolvimento e revitalização de línguas minoritárias.

Assim, finalizamos esta seção com apontamentos de Monserrat (2006), ao atentar que o respeito almejado às línguas indígenas demanda planejamento e implementação de ações



amplas por parte do poder público e a conscientização de que a preservação ou a revitalização de línguas e culturas indígenas não devem restringir-se à escola, muito menos à figura de seus professores, ou à de assessores linguísticos, embora contribuam com o processo.

1.2.3 A diferença

Além do bilinguismo e da interculturalidade, a Educação Escolar Indígena assume a diferença como um de seus princípios, se sustentando no respeito às particularidades da pluralidade étnica brasileira e à autonomia de cada nação.

Para que projetos escolares possam ser efetivamente caracterizados como escolas indígenas, é fundamental que sejam concebidos, planejados e constituídos a partir da vontade livre e consciente das próprias comunidades. Nesse sentido, o uso das línguas maternas, a valorização de saberes tradicionais e o respeito às práticas culturais se concretizam em currículos diferenciados, calendários específicos, materiais didáticos próprios e no magistério exercido por professores da própria comunidade, conforme orienta os *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* (Brasil, 2002a).

É de se compreender que um currículo diferenciado pressupõe um ensino pautado nos conhecimentos tradicionais de um povo, seu modo de viver e se relacionar com o mundo e com os outros, sua estrutura política e social, suas línguas e crenças, conjunto de saberes constituídos como objetos de trabalho do professor, que, por sua vez, deve ser indígena.

Similar aos currículos, os calendários e a organização das escolas devem tomar como ponto de partida as necessidades da comunidade na qual estão inseridas.

Devemos considerar que uma escola diferenciada não se restringe ao ensino a partir de uma língua indígena. Os saberes pensados para essa escola também devem englobar os conhecimentos indígenas, então definidos por suas comunidades, cuja transmissão encontra liberdade em práticas pedagógicas próprias, ou seja, em metodologias indígenas de ensino.

Logo, as escolas indígenas se distinguem das não indígenas ao atenderem a princípios próprios e necessidades específicas pautadas nos anseios de cada povo. O que não exclui dessas populações o direito ao acesso aos conhecimentos ditos universais ou às tecnologias disponíveis nas demais sociedades, muito menos, exime o poder público de garantir uma educação gratuita e de qualidade.



1.2.4 A especificidade

O princípio da especificidade encontra fundamento na diversidade étnica brasileira. Recentemente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulgou dados do Censo Demográfico realizado em 2022 que revelam um aumento da população indígena em torno de 89%, quando comparado ao Censo de 2010, passando de um total de 896.917 pessoas para 1.693.535 originários de mais de 300 etnias⁴ (IBGE, 2023).

O estudo apontou ainda que a maioria dessa população vive na Amazônia Legal Brasileira, pouco mais de 44% dela, na região Norte, o que equivale a mais de 753 mil pessoas. Liderando o ranking, encontramos o estado do Amazonas, que abriga, aproximadamente, 491.000 pessoas. Na 13ª posição, encontramos o estado do Acre, com uma população indígena estimada em 31.699 pessoas (IBGE, 2023).

Com relação à diversidade étnica, estudo realizado pela FUNAI, em 2022, indicou a existência de pelo menos 305 etnias no país (FUNAI, 2022). Cientes que estas sociedades são detentoras de tradições culturais singulares e que as relações com outras sociedades ocorreram em tempos distintos, é de se imaginar a unicidade de cada uma delas.

Ante as singularidades, a escola emerge com a incumbência de preservar, reconstituir e salvaguardar o arcabouço cultural destas populações, justificando sua especificidade e a necessidade de envolvê-las de modo ativo nos processos educacionais.

Sob esse olhar, uma escola do povo Shanenawa, por exemplo, pode apresentar uma estrutura organizacional própria e distinta das escolas de outros povos, devendo seus projetos pedagógicos atenderem aos anseios desse povo. Dessa forma, cada nação indígena tem a liberdade de construir uma escola que se diferencie de outras escolas, indígenas ou não.

Ante ao pressuposto, ressaltamos a importância das comunidades na constituição de seus projetos escolares, o que requer uma noção muito clara, por parte dos povos indígenas, quanto ao que se espera com a presença desses espaços nas terras indígenas.

Dessa forma, o princípio da especificidade apresenta-se como uma conquista quanto ao reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural indígena brasileira e uma ferramenta para romper a visão generalista que reduz essas populações a um indígena imaginário e único.

Pensar em uma educação escolar que atenda às particularidades tão representativas nos fazem pensar no papel que cabe a cada ator envolvido no processo educacional. Assim, direcionamos o olhar para as comunidades.

⁴ Vale pontuar que o último censo ampliou a metodologia de coleta de dados, passando a contar com a participação de lideranças indígenas no processo.



1.2.5 O comunitário das escolas

A escola indígena, em sua essência, é comunitária, ou seja, é concebida a partir de um processo coletivo que a acompanha desde a sua criação até sua gestão administrativa.

O papel das comunidades está previsto em documentos como o RCNEI, endossado pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, (Brasil, 2012), esta última, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI) e pontuando, em seu Art. 5, que:

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I - suas estruturas sociais;
- II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;
- III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas (Brasil, 2012).

A amplitude expressa na resolução traduz o peso da participação das comunidades na educação escolar de seus membros. Sob um ponto de vista prático, estes personagens apresentam-se como os detentores de conhecimentos e saberes tradicionais de seus povos, logo, é sensato contar com a contribuição deles.

Nessa perspectiva, a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade e a diferença constituem-se como princípios para a elaboração de projetos escolares, mas sem a participação da comunidade, este fato mostra-se apenas como um ideário.

Encerrada a discussão em torno dos princípios, gostaríamos de tecer considerações quanto à tutela sobre a EEI, em meados de 1991, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas para o âmbito do Ministério da Educação (MEC).

A transferência de responsabilidades para o MEC não representou apenas uma alteração de gerência, mas também mudanças na manutenção das escolas indígenas, antes, garantida pela FUNAI, mesmo que representada por outros órgãos, governamentais ou da sociedade civil. Após a alteração, estes espaços têm suas demandas incorporadas pelos estados, tornando-se alvo de críticas manifestas até mesmo em documentos oficiais, como os Parâmetros em Ação da Educação Escolar Indígena (Brasil, 2002a).



Segundo o documento, “A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas” (Brasil, 2002a, p. 30).

Outra observação refere-se à assistência educacional prestada às comunidades. Considerando que a alteração não representou parcerias entre órgãos e instituições, governamentais ou não-governamentais, a transferência para o MEC, e deste para as secretarias estaduais e municipais de educação, acabou gerando “uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas” (Brasil, 2002a, p. 30).

A acefalia provocada pela falta de uma distribuição clara de responsabilidades entre a União, os estados e os municípios, dificulta a implementação de uma política nacional que assegure as especificidades do modelo.

Pensar nessas problemáticas nos permite dimensionar os obstáculos que se apresentam a concretização da EEI como um modelo sólido e, em decorrência, se apresenta também a formação dos professores, tornando a discussão necessária.

1.3 Um olhar para as pesquisas sobre a formação de professores indígenas

A Educação Escolar Indígena tem exigido de diversas comunidades a construção de projetos escolares que atendam às necessidades e aos anseios que nascem no interior das próprias aldeias. À frente desse processo, está o professor indígena.

Regulamentada por legislações próprias como as DCNEEI, nas escolas indígenas, a função de professor deve ser exercida prioritariamente por indígenas. Tal orientação faz emergir no território nacional diversos programas formativos voltados para esse público que, geridos por diferentes entidades, revelam-se alvo de interesse de várias pesquisas.

Na intenção de situar o trabalho em seu campo científico e na apropriação de uma literatura especializada, realizamos um estudo exploratório⁵ sobre a constituição do modelo deste educacional e suas implicações na formação dos professores que nele atuam.

Dessa forma, apresentamos, nesta subseção, um estado do conhecimento construído a partir das concepções de Morosini e Fernandes (2014) segundo as quais este tipo de revisão permite conhecer o objeto de pesquisa e as abordagens utilizadas em cada área ou temática,

⁵ Estudo realizado durante o primeiro semestre de 2022 no desenvolvimento da disciplina *Pesquisa em formação de professores em Ciências e Matemática* com resultados publicados em: SILVA, Mara Rykelma da Costa; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos. Formação de professores indígenas: direcionamentos e desdobramentos. **Revista Cocar**, Belém, v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5278>.



bem como ampliar o escopo sobre determinado tema, sendo um caminho para se identificar perspectivas pouco exploradas.

Sob esta concepção, o estado do conhecimento perpassa quatro etapas: a bibliografia anotada, a bibliografia sistematizada, a bibliografia categorizada e a bibliografia propositiva.

A primeira, engloba a identificação e a seleção prévia dos materiais que farão parte do *corpus* de análise; a segunda, a leitura de elementos textuais que sustentem a definição das pesquisas a serem analisadas; em seguida, tem-se a categorização, ou seja, a reorganização do material selecionado, constituindo o *corpus* de análise, reagrupado segundo categorias ou eixos de estudo, e, por fim, a bibliografia propositiva que consiste na organização e na apresentação de proposições presentes nas obras.

Elegendo como fonte de pesquisa o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, ao permitir o acesso a pesquisas completas de teses e de dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros, realizamos uma consulta ao repositório do IBICT [s.d.] sob o uso de descritores e operadores booleanos definidos de acordo com o interesse do estudo, quais sejam: “formação de professores” *AND* “indígenas”.

Priorizando a seleção de teses, por entender que estes materiais se apresentam como estudos inéditos e, geralmente, com uma discussão mais ampla, identificamos 62 produções científicas desta natureza dedicadas às temáticas no acervo; 46 delas consolidadas no período de 2012 a 2021, marco temporal considerado na revisão.

Frente ao universo, foi realizada uma leitura prévia de elementos textuais, como título, resumo, palavras-chaves e introdução, a fim de delimitarmos os trabalhos que fariam parte do *corpus* de análise. Adotando como critérios de exclusão a duplicidade e o tangenciamento ao tema. Esta etapa reduziu a relação ao quantitativo de 12 trabalhos, dispostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Produções científicas analisadas

Autor/Ano Área do Programa	Título	Objetivos dos estudos
Egle Betânia Portela Wanzeler (2012) Pós-Graduação em Ciências Sociais	O pensamento sensível nos entrelugares da Ciência: a experiência de formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM	Estabelecer diálogos pertinentes entre dois operadores cognitivos: pensamento sensível e pensamento científico, inerentes ao contexto da formação.



Maria Lúcia Martins Pedrosa Marra (2015) Pós-Graduação em Educação	“Escola Itinerante”: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil	Analisar a formação de professores indígenas desenvolvida pela Escola Itinerante, a partir da Teoria da Estruturação e da Contemporaneidade em Giddens, visando compreender o seu lugar e o seu significado histórico e sociopedagógico, especialmente junto ao povo <i>Tembé Tenetehar</i> .
José Alessandro Cândido da Silva (2015) Pós-Graduação em Educação	Políticas públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas no Acre	Compreender o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas no Estado do Acre com ênfase na formação de professores indígenas a partir do final da década de 1990.
Katia Pedrosa Silveira (2015) Pós-Graduação em Educação	O ensino de Ciências e tradição <i>Maxakali</i> : construindo relações em busca de um mundo comum	Relatar experiências vivenciadas junto ao povo <i>Maxakali</i> sobre o ensino de Ciências pautado numa relação mais simétrica entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional do povo Maxakali num contexto de formação de professores indígenas.
Aldrin Cleyde da Cunha (2016) Pós-Graduação em Educação	Contribuição da Etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> na formação inicial de professores indígenas	Desenvolver estratégias Etnomatemáticas (geração, organização e difusão do conhecimento) na formação inicial de professores indígenas de matemática, de maneira a contribuir com a manutenção e dinamização da cultura <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> .
Elisângela Aparecida Pereira de Melo (2016) Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas	Sistema <i>Xerente</i> de Educação Matemática: negociações entre práticas socioculturais e comunidades de prática	Investigar em que sentido é possível tomar as vivências, oriundas de atividades sociointerativas dos indígenas <i>Xerente</i> , como base mobilizadora de ações na e para a formação indisciplinar de professores que ensinam matemática em comunidades de prática.
Josiani Mendes Silva (2016) Pós-Graduação em Educação	Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciandos indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira – AM	Analisar as representações a respeito da avaliação da aprendizagem que emergem das manifestações dos estudantes do curso Licenciatura Intercultural, habilitação em física, professores em exercícios, em São Gabriel da Cachoeira.
Lucilene Julia da Silva (2016) Pós-Graduação em conhecimento e inclusão social em Educação	As contribuições do método indutivo intercultural para a construção de uma escola indígena diferenciada: buscando diálogos entre Brasil e México	Descrever e analisar as práxis político-pedagógicas na perspectiva do Método Indutivo Intercultural evidenciando as apropriações e as interaprendizagens no diálogo entre o Brasil e o México no que concerne à formação continuada nos âmbitos do OEEI/UGMG e dos Diplomados.
Eliene Amorim de Almeida (2017)	A interculturalidade no currículo de formação de professoras e	Compreender a interculturalidade no primeiro curso de formação para professoras



Pós-graduação em Educação	professores indígenas no programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - Curso de Licenciatura Intercultural	e professores indígenas oferecido pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco.
Célia Aparecida Bettiol (2017) Pós-Graduação em Educação	A formação de professores indígenas na Universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios	Compreender a proposta dos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela UEA no Território Etnoeducacional Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade.
Ilma Regina Castro Saramago de Souza (2019) Pós-Graduação em Educação	Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escola indígena dos <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> em Dourados/MS	Evidenciar o discurso de professores indígenas <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> referentes às suas práticas pedagógicas, a partir da educação diferenciada e intercultural, bem como analisar de que forma são articulados os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano da escola.
Marina Oliveira Barboza (2021) Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	Letramento acadêmico: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural	Investigar e analisar as práticas de letramento em contexto acadêmico intercultural e a influência desse letramento na trajetória dos estudantes indígenas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Definida a seleção, uma leitura aprofundada dos estudos levou à identificação de aspectos emergentes na formação de professores indígenas, aos objetivos dos estudos, aos caminhos percorridos pelos pesquisadores, às etapas formativas para as quais direcionam-se as pesquisas e aos resultados apontados, definindo, assim, os principais eixos dessa discussão.

De forma preliminar, destacamos que a maioria das pesquisas foi defendida nos anos de 2015 e 2016, três delas consolidadas no primeiro período, e outras quatro no ano seguinte; dessas obras, a mais antiga refere-se à pesquisa etnográfica de Wanzeler, defendida em 2012; e, a mais recente, a pesquisa interpretativista-etnográfica de Barboza, consolidada em 2021.

Quanto aos *locus* de desenvolvimento dos trabalhos, o estudo de Silva, L., (2016) estabelece um paralelo sobre contextos formativos interculturais do Brasil e do México, focalizado em cursos de licenciatura intercultural dos estados de Minas Gerais e Bahia, no território nacional. Os estudos de Bettiol (2017), Silva, J., (2016) e Wanzeler (2012), por sua vez, englobam cenários do estado do Amazonas. No Mato Grosso do Sul, há a incidência dos trabalhos de Barboza (2021), Souza (2019) e Cunha (2016). No Acre, a pesquisa de Silva (2015). No Pará, o trabalho de Marra (2015). No Tocantins, a tese de Melo (2016). Em Pernambuco, a pesquisa de Almeida (2017). E, novamente em Minas Gerais, de Silveira (2015).



Considerando a etapa formativa em que os estudos estão centrados, apesar de haver estudos dedicados à formação continuada de professores e à formação inicial de nível médio, há um interesse particular voltado para a formação inicial de nível superior.

Outra característica observada refere-se ao interesse manifestado por temas relacionados à matemática, como é o caso desta pesquisa. Sob este viés, identificamos dois trabalhos que estabelecem esta relação, a pesquisa de Cunha (2016) e o estudo de Melo (2016).

Vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, a primeira investiga contribuições da etnomatemática na manutenção e na dinamização da cultura dos povos indígenas Guarani e Kaiowá.

O estudo de Melo (2016), por sua vez, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, busca desvendar até que ponto vivências de atividades sociointerativas de indígenas Xerente de comunidades de prática podem mobilizar ações de formação interdisciplinar para professores que ensinam matemática em escolas indígenas.

Analizando os objetivos dos estudos, é revelada a multiplicidade de direcionamentos da temática como a preocupação com questões que englobam culturalismo, multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo.

Estando a Educação Escolar Indígena sustentada em pilares como a interculturalidade, os estudos de Silveira (2015), Cunha (2016), Almeida (2017), Silva, L., (2016), Souza (2019) e Barboza (2021) enfatizam a importância da valorização dos saberes e das culturas dos povos indígenas nos processos de formação e ensino.

A exemplo, Barboza (2021) aponta o etnoletramento como uma possibilidade para valorizar práticas culturais e narrativas orais de comunidades étnicas. De forma similar, Cunha (2016) indica como caminho a etnomatemática. Almeida (2017), por sua vez, denuncia o racismo epistêmico e colonizador de propostas curriculares da formação docente. Já no trabalho de Silva, J., (2016), vemos a defesa da construção de modelos diferenciados de avaliações da aprendizagem para a EEI

Como pano de fundo, as pesquisas encontram nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena a porta de entrada para o desenvolvimento de estudos. Logo, é para a formação inicial de nível superior que os trabalhos de Bettiol (2017), Barboza (2021), Silva, L., (2016), Almeida (2017), Wanzeler (2012), Cunha (2016) e Silveira (2015) estão direcionados. Diferentemente da proposta de Marra (2015), situada em cursos de magistério de nível médio.

Já nos estudos de Melo (2016) e Souza (2019), o caminho encontrado são as próprias comunidades, o primeiro em atividades sociointerativas de indígenas das aldeias Porteira e



Salto, ambas comunidades Xerente, e o segundo, práticas pedagógicas enunciadas pela narrativa de professores indígenas de escolas de uma reserva indígena no Mato Grosso do Sul.

As produções de Silva (2015) e de Marra (2015), por sua vez, trilham entre as políticas públicas da EEI e da formação de seus professores, cuja efetivação é apontada como um desafio para a promoção de direitos fundamentais e o respeito à diversidade étnica.

Similar aos objetivos, uma vasta relação emerge nos estudos. No que tange à valorização cultural, o trabalho de Barboza (2021) destaca a importância de estudantes indígenas ocuparem posições ativas no processo de letramento acadêmico na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados - MS, diante de histórias e discursos de subjugação no percurso que denotam tensões no cenário acadêmico.

Neste viés, o estudo de Cunha (2016) defende a etnomatemática como uma estratégia capaz de promover uma relação respeitosa entre diferentes saberes e contribuir com uma formação inicial de professores consoante aos princípios da EEI.

Tensionamentos também são apontados no estudo de Marra (2015), quanto à construção de programas formativos que ignoram diferenças étnicas da pluralidade dos 40 povos que constituem a diversidade indígenas do estado do Pará. Ignorar as diferenças étnicas na formação de professores revelou-se um problema evidenciado pelos pesquisadores.

Além desse, o distanciamento entre os currículos praticados e os currículos anunciados, mais evidente no que tange ao princípio da interculturalidade, também se apresenta como um obstáculo. Nesse sentido, Almeida (2017) aponta a polissemia e a polivocalidade sofrida pelo termo e as dificuldades em superar o racismo epistêmico do mundo moderno.

Para o pesquisador Walter Mignolo (2017), o movimento em resposta às inclinações opressivas e imperiais de ideais europeus modernos, projetados para o mundo não europeu, apresenta-se como uma opção a decolonização. Entre as pesquisas analisadas, o estudo de Almeida (2017) nos faz refletir quanto a manifestações da colonialidade e suas matizes.

No viés da dialogicidade, a pesquisa de Wanzeler (2012) emerge com a proposta de uma matriz de exploração epistemológica e metodológica de natureza transdisciplinar voltada para a formação de professores em São Gabriel da Cachoeira - AM.

Sob uma perspectiva analítico-comparativa, Silva, L., (2016), ao analisar propostas nos contextos do Brasil e do México, defende uma educação que considere permanentemente as dinâmicas social e contextual em conformidade com cada realidade, apresentando o Método Indutivo Cultural como uma possibilidade para a construção de uma escola diferenciada.

A tese de Silva (2015), indica a perda do caráter coletivo e autônomo das comunidades indígenas na gestão do próprio processo educacional em consequência da transformação dos



direitos educacionais dessas populações em obrigações ao Estado incorrendo na institucionalização de propostas e projetos escolares.

Quanto às concepções metodológicas, destacamos elementos relativos à abordagem dos problemas de pesquisa, às finalidades e às naturezas dos estudos, aos procedimentos metodológicos e às técnicas e instrumentos utilizados pelos pesquisadores.

Sobre a abordagem, as pesquisas assumem perspectivas qualitativas que denotam a importância do registro e da vigilância permanente do pesquisador nos processos de coleta de dados como requisito fundamental, reconhecendo-as como um processo aberto e reforçando a indissociabilidade entre o mundo objetivo e a subjetividade dos participantes.

Analisando as finalidades dos estudos, a maioria assume como proposta a produção ou a ampliação do conhecimento sobre as temáticas sem que haja, necessariamente, uma aplicação prática das pesquisas. Contudo, há trabalhos que assumem características exploratórias, e outros, perspectivas descritivas ao focalizarem em caracterizações, interpretações e análises de fatos, registrados ou observados, sobre os fenômenos investigados.

A respeito dos procedimentos, identificamos o uso de diferentes metodologias em distintas etapas dos estudos. Nesse sentido, pesquisas bibliográficas, pesquisas documentais e estudos etnográficos se sobressaem, havendo ainda pesquisas narrativas e estudos de campo.

Diante das possibilidades, destacamos os estudos etnográficos de Melo (2016), ao assumir esta perspectiva para a recolha de informações junto ao povo Xerente; de Wanzeler (2012), para explorar a realidade de uma experiência formativa; de Marra (2015), para compreender o lugar e o significado histórico e sociopedagógico de uma proposta formativa junto ao povo Tembé Tenetehar; de Silva, L., (2016), para observar, viver e acompanhar a formação continuada de professores indígenas; de Souza (2019), para compreender as dinâmicas dos espaços onde atuam os professores; de Cunha (2016), para compreender o uso da etnomatemática como uma linguagem ou ferramenta de leitura de mundo; de Silveira (2015), para pensar no ensino de ciências segundo práticas, técnicas e tecnologias tradicionais de comunidades indígenas, e a pesquisa de Barboza (2021), para identificar práticas de letramento manifestas em ritos, cantos, danças e narrativas de contextos indígenas.

Outra perspectiva refere-se ao desenvolvimento de estudos pautados em narrativas de vida. Nesse sentido, Wanzeler (2012) propõe uma pesquisa defendida como poética e antropológica, que estabelece conexões entre os conhecimentos indígenas e os não indígenas nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No caminhar, acrescenta a discussão o contexto sócio-histórico e cultural onde a pesquisa é realizada, sua experiência enquanto



formadora de professores e os caminhos percorridos pelos aprendentes para tornarem-se professores e pesquisadores.

A narrativa, enquanto método de pesquisa, propicia reconstituir histórias vividas a partir das experiências de seus personagens, logo, surge permeada pelas vozes dos colaboradores e do próprio pesquisador, não cabendo neutralidade na relação sujeito-objeto.

O lugar ocupado pelos colaboradores, o contexto em que as experiências transcorrem e a forma de interação entre os personagens permeiam um leque de lembranças, desejos, inquietações, contentamentos e discontentamentos que permitem ressignificar como as pessoas experienciam certos fenômenos. Neste ensejo, a interpretação de fenômenos, a busca por significados, a recolha/construção de dados e a centralidade na figura do pesquisador prevalecem nesse tipo de estudo.

No que tange às técnicas e instrumentos de coleta/construção de dados adotados, as entrevistas, o uso de questionários e a produção de memoriais sobressaem-se, sendo mecanismos que favorecem o levante de dados primários, dando ênfase à descrição verbal e à percepção dos colaboradores.

Por fim, a multiplicidade, seja de objetivos, seja de caminhos, seja de desdobramentos, demonstra a fecundidade do campo investigado, reforçada pela timidez no quantitativo de pesquisas que se propõem a mediar o diálogo entre o processo formativo desses professores e o ensino de matemática. Características que, associadas ao interesse restrito à formação de nível médio e à abordagem sob o ponto de vista histórico-cultural, reforçam as contribuições da presente proposta.



2. A PROFISSIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Ao investigar a formação de professores, o pesquisador António Nóvoa (1992) aponta a atuação do Estado, ao substituir a Igreja como entidade responsável pelo ensino, como um dos fatores que impulsionou a constituição do professorado como uma profissão.

Uma vez considerado o ofício de ensinar como uma profissão, surge a necessidade de capacitar pessoas para seu exercício. A esse processo de capacitação compreendemos como profissionalização. Assim, no contexto deste estudo, ao nos referirmos à profissionalização docente, estamos nos remetendo aos processos institucionais que permitem analisar a transformação do ofício do monitor indígena de ensino em uma profissão, a de professor indígena.

A figura do monitor surge no âmbito da atuação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas nos contextos educacionais. Contratados pela FUNAI para auxiliar nos projetos educacionais empreendidos pela instituição, no sentido de mitigar limitações linguísticas, estes personagens assumem papel de destaque no cenário educacional escolar de seus povos firmando-se, ao longo dos anos, como professores.

No Acre, a exemplo de outros estados, a profissionalização de professores indígenas é marcada pela atuação de entidades governamentais e não governamentais, intensificada a partir de 2000 em resposta a regulamentações definidas nas décadas de 1980 e 1990 (Maher, 2006a).

Entre os dispositivos, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, ao instituir diretrizes curriculares nacionais para a formação desses professores em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Em seu Art. 4, a resolução define que:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (Brasil, 2015).

Uma iniciativa nesse sentido, desenvolvida no estado do Acre, que ganha abrangência, dando origem ao primeiro curso de formação de professores indígenas reconhecido por órgãos oficiais de educação se refere às ações promovidas pela Comissão Pró-Índio, regional Acre e Amazonas, por meio da condução de projetos educacionais cujo arcabouço documental sustenta a discussão ora levantada.



Com esse olhar, percorremos o processo de profissionalização e de formação que habilita indígenas para o exercício do magistério em escolas diferenciadas no estado do Acre, bem como os pressupostos que circundam este fazer.

Neste intento, partimos da apresentação da diversidade étnica acreana, perpassando os modelos de escolas vivenciados por essas populações, aproximando a discussão para a figura do professor indígena e seus atores. Finalizando a seção, resgatamos propostas desenvolvidas no âmbito da escolarização e da formação de docentes indígenas, atentando para as transformações ocorridas ao longo do tempo.

A diversidade indígena é apresentada com base em informações disponíveis em documentos como o periódico *Acre em Números* (Acre, 2017b), publicação que fornece uma seleção de dados sobre a realidade acreana em suas características territoriais, econômicas e sociais; o *Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena – Raiz* (Acre, 2017a), que norteia os cursos de formação empreendidos pela Secretaria de Estado de Educação; os dados do Censo Demográfico de 2022 disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), além de levantamentos realizados pela Comissão Pró-Índio do Acre junto as nações indígenas acreanos, disponíveis no site da instituição (CPI/AC, 2020).

Quanto aos projetos escolares, pautamo-nos em resultados de pesquisas científicas desenvolvidas na região, que circunscrevem temas relacionados à Educação Escolar Indígena e à formação de professores indígenas; em estudos teóricos e em depoimentos de indígenas que vivenciaram tais projetos ao longo de suas trajetórias estudantis.

Nessa discussão, destacamos a colaboração dos professores indígenas Auricélio Batista Brandão Shanenawa, Edileuda Gomes de Araújo Shanenawa e Francisco de Assis Batista Brandão Katukina, lideranças político-educacionais em suas comunidades. Os dois primeiros desempenhando suas funções na Escola Indígena Tekahayne Shanenawa, na aldeia Morada Nova, e o terceiro, na Escola Indígena Moacir Brandão, na aldeia Nova Vida, ambas do povo Shanenawa. As percepções destes personagens ajudam a compreender particularidades das escolas indígenas e de projetos formativos desenvolvidos ao longo do tempo.

Sobre a abordagem em torno da profissão, consideramos prescrições como a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, (Brasil, 1999); os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, (Brasil, 2002b); a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 (Brasil, 2015), além de documentos produzidos pela CPI/AC em contextos formativos, como o *Projeto de Pesquisa de Educação Indígena: Análise de “Uma Experiência de Autoria” com os*



Índios do Acre (CPI/AC, 1984) e o *Relatório Parcial do Projeto “Análise de Uma Experiência de Autoria”* (CPI/AC, 1985).

Para além do ponto de vista legal, apresentamos números da Educação Escolar Indígena no estado, com atenção ao corpo docente que compõem o sistema estadual de ensino. Os dados são provenientes do Censo Escolar realizado pela Secretaria de Estado de Educação disponibilizados pelo Departamento de Educação Escolar Indígena (Acre, 2022).

Complementando a discussão, trazemos os depoimentos dos professores indígenas Francisco Francineudo Batista Brandão, Francisco de Assis Batista Brandão, Edileuda Gomes de Araújo e Auricélio Batista Brandão, todos do povo Shanenawa, cujos relatos ajudam a dimensionar o papel dos professores indígenas.

Finalizando a seção, são resgatadas experiências formativas desenvolvidas no estado do Acre. Para tanto, realizamos a análise de documentos como a *Proposta Curricular Bilíngüe Intercultural para as Escolas Indígenas do Acre* (CPI/AC, 1992) e a *Apresentação da CPI/AC* (CPI/AC, 2001a), ambos produzidos pela Comissão Pró-Índio/AC, e o *Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura Indígena* da Universidade Federal do Acre (UFAC, 2015).

Além desses materiais, também foram analisados arquivos pessoais de professores indígenas e depoimentos de personagens que protagonizaram o processo no estado, gentilmente cedidos para a construção desta pesquisa. Este conjunto documental, oral e escrito, atesta o desenvolvimento de ações no campo formativo dos professores por diferentes instituições.

2.1 Conhecendo a diversidade indígena acreana

Com uma área territorial de 164.173.525 km² e uma população estimada em 830.018 pessoas (IBGE, 2023), o estado do Acre está localizado na região Norte do país, representando cerca de 1,79% do território nacional e 3,26% da Amazônia Legal Brasileira.

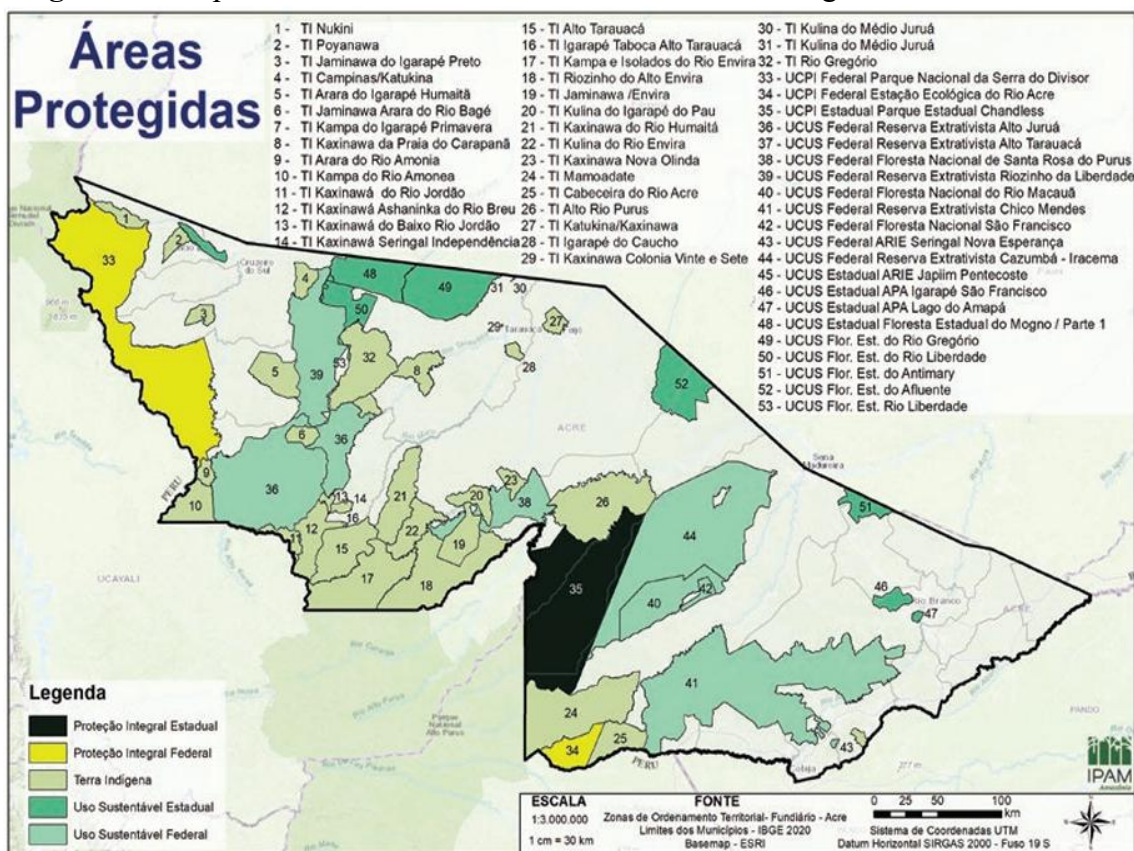
Dividido em cinco regionais, Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Juruá e Tarauacá-Envira, o estado do Acre apresenta 22 municípios, Acrelândia, Assis Brasil, Brasiléia, Bujari, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Epitaciolândia, Feijó, Jordão, Mâncio Lima, Manoel Urbano, Marechal Thaumaturgo, Plácido de Castro, Porto Acre, Porto Walter, a capital Rio Branco, Rodrigues Alves, Santa Rosa do Purus, Sena Madureira, Senador Guiomard, Tarauacá e Xapuri com 55,65% de suas terras destinadas a Projetos de Assentamento e Áreas Naturais Protegidas (Figura 4), estas últimas, compostas por Unidades de Conservação e Terras Indígenas.



Somente as Unidades de Conservação, sejam de Proteção Integral, sejam de Uso Sustentável, representam 31,1% das terras do estado. Já as TIs correspondem a 14,55% do território representando, atualmente, 34 territórios reservados a diferentes povos.

Dos territórios reconhecidos, 24 encontram-se registrados na Secretaria de Patrimônio da União e nos Cartórios de Registro de Imóveis dos municípios em que se localizam, conforme o programa de zoneamento ecológico-econômico do estado (Acre, 2021).

Figura 4 – Mapa do Sistema Estadual de Áreas Naturais Protegidas do Acre em 2006



Fonte: Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre - ZEE/AC (Acre, 2021, p. 139).

A respeito da população indígena, o último censo revelou a presença de 31.699 pessoas indígenas no estado, pouco mais de 3,8% de sua população, presentes em todos os municípios, com concentração nas cidades de Feijó, Santa Rosa do Purus e Jordão, que abrigam 4.436, 4.297 e 4.115 das pessoas indígenas, respectivamente (IBGE, 2023).

Estudo local conduzido por órgãos oficiais, divulgado no periódico *Acre em Números*, aponta a existência de 15 grupos compondo a diversidade étnica do estado, oriundos de três famílias linguísticas: Pano, Aruak e Arawa, em diferentes estágios de conservação de suas culturas e línguas (Acre, 2017b). Além desses, existe um quantitativo incerto de indígenas vivendo isolados, ou de recente contato, cujas identidades são consideradas emergentes.



Considerando as famílias linguísticas, sobre as 15 identidades reconhecidas, informações da CPI/AC⁶ (CPI/AC, 2020) e da SEE/AC (Acre, 2017a) apontam:

Povos da família linguística Pano

- Kaxinawa: povo autodenominado Huni Kuin com população estimada em 14 mil pessoas localizadas em 12 TIs presentes nos municípios de Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo e Santa Rosa do Purus, apresentando o maior percentual de professores e de escolas. A respeito da situação linguística, há grupos monolíngues em língua portuguesa ou em língua indígena, bilíngues em línguas portuguesa e indígena e multilíngues, falantes das línguas portuguesa, indígena e espanhola;
- Shanenawa: grupo composto por aproximadamente 2.228 pessoas, a maioria presente na Terra Indígena Katukina/Kaxinawa, no município de Feijó, instalados às margens dos rios Gregório, Muru, Iboaçú, Tarauacá e Envira. Entre este povo, as gerações acima dos 40 anos são falantes da língua Shanenawa; as outras, apenas da língua portuguesa;
- Nukini: população estimada em 596 pessoas, localizada na Terra Indígena Nukini no município de Mâncio Lima, às margens do Rio Moa, sendo considerado um dos grupos que sofreu grande descaracterização cultural, uma delas, refletida na extinção iminente de sua língua materna, logo, são considerados monolíngues em língua portuguesa;
- Katukina: autodenominados Noke Koin, este povo conta com, aproximadamente, 895 pessoas, ocupando o TI Campinas/Katukina e o TI do Rio Gregório, nos municípios de Tarauacá e Cruzeiro do Sul, com quadro linguístico composto por homens bilíngues; mulheres e crianças monolíngues em língua indígena e grupos em deslocamento linguístico;
- Puyanawa: população composta por, aproximadamente, 660 pessoas, localizadas principalmente na Terra Indígena Poyanawa, no município de Mâncio Lima, apresentando um contexto linguístico monolíngue em língua portuguesa, considerando que poucos membros do povo falam ou compreendem a própria língua materna;
- Shawãdawa: povo composto por cerca de 532 pessoas, monolíngues em língua portuguesa, residindo nas Terras Indígenas Arara do Igarapé Humaitá e Jaminawa Arara do Rio Bajé, localizadas nos municípios de Porto Walter, Tarauacá, Marechal Thaumaturgo e Jordão;
- Nawa: povo com, aproximadamente, 363 pessoas, marcado por atos de violência durante o processo de ocupação da Amazônia que quase levou à sua extinção. Os nawas

⁶ Os dados referem-se a levantamento realizado pela CPI/AC, em parceria com outros órgãos e representantes de diferentes povos locais estando disponíveis no endereço <https://cpiacre.org.br/povos-indigenas-no-acre/>.



localizam-se na Terra Indígena Nawa, território em processo de demarcação, localizada no município de Mâncio Lima, sendo considerados monolíngues em língua portuguesa;

- Apolima Arara: etnia com população estimada em 297 pessoas, que possui origens étnicas diversas, fruto da miscigenação entre não indígenas e indígenas de diferentes povos e famílias linguísticas, ocupando hoje a TI Arara do Rio Amônia no município de Marechal Thaumaturgo. Este povo é considerado monolíngue em língua portuguesa, embora haja pessoas mais velhas falantes de diferentes línguas indígenas, sendo a mais comum o Arara;

- Kuntanawa: povo contabilizado em torno de 97 pessoas, cuja língua materna se perdeu com o processo de ocupação e a abertura de seringais na região sendo considerados monolíngues em língua portuguesa e estando mais presentes geograficamente na Reserva Extrativista Alto Juruá no município de Marechal Thaumaturgo;

- Jaminawa Arara: população estimada em 400 pessoas, presentes em duas Terras Indígenas, a Jaminawa Arara do Rio Bagé e a Jaminawa do Igarapé Preto, nos municípios de Marechal Thaumaturgo e Cruzeiro do Sul. Descendentes de outras duas etnias, os Jaminawa e os Arara, sendo considerados monolíngues em língua portuguesa;

- Jaminawa: com uma população em torno de 524 pessoas, presentes em pelo menos seis TIs dos municípios de Sena Madureira, Cruzeiro do Sul, Marechal Thaumaturgo e Assis Brasil, este povo apresenta grupos bilíngues com excelente preservação da língua indígena, grupos monolíngues em língua portuguesa e indivíduos com proficiência em língua portuguesa e em espanhol, além do domínio de outras línguas indígenas, e

- Yawanawa: povo composto por cerca de 897 pessoas, ocupando a Terra Indígena do Rio Gregório, presente no município de Tarauacá, cuja condição linguística é representada por gerações que, acima dos 40 anos, são falantes da língua Yawanawa, contudo, encontram-se situados no limite entre o bilinguismo e o monolinguismo em língua portuguesa.

Povos da família linguística Aruak

- Ashaninka: grupo conhecido por muito tempo como Kampa ou Kamparina, sua população está estimada em 1.645 pessoas, concentradas em seis TIs do estado, nos municípios de Santa Rosa do Purus, Feijó, Tarauacá, Jordão e Marechal Thaumaturgo, três delas compartilhadas com outros povos. Com relação ao cenário linguístico, há homens adultos bilíngues, mulheres e crianças monolíngues em língua indígena e alguns indivíduos com proficiência em língua portuguesa e espanhola, e



- **Manchineri:** povo estimado em 1.100 pessoas, mais presente nas Terras Indígenas Mamoadate, Manchineri do Seringal Guanabara e Cabeceira do Rio Acre nos municípios de Assis Brasil e Sena Madureira, tendo como tradição, a preservação de sua língua materna.

Povo da família linguística Arawa

- **Kulina:** povo autodenominado Madijá que possui uma população estimada em 1.347 indivíduos, presentes nas TIs Kulina do Rio Envira, Kulina do Igarapé do Pau, Jaminawa Envira e Alto Rio Purus, localizadas nos municípios de Feijó, Manoel Urbano e Santa Rosa do Purus com cenário linguístico marcado pela presença de homens bilíngues, mulheres e crianças monolíngues em língua indígena e indivíduos falantes das línguas portuguesa e espanhola.

Além desses povos, existe um contingente de indígenas de recente contato e outros vivendo isolados em áreas próximas aos municípios de Feijó, Marechal Thaumaturgo, Tarauacá e Assis Brasil, tendo sido demarcadas três reservas para estes: a TI do Kampa e Isolados do Envira, a TI Riozinho do Alto Envira e a TI Igarapé Taboca do Alto Tarauacá (CPI/AC, 2020).

Conhecida a diversidade, a seguir revisitamos os modelos de escolas vivenciados por esses povos no estado, estabelecendo um comparativo entre eles, buscando identificar as implicações destes projetos no delineamento do perfil de professores indígenas, apresentando uma revisão enriquecida com os depoimentos de colaboradores que vivenciaram algumas dessas experiências.

2.2 Projetos escolares e seus impactos no perfil de professores indígenas

A demanda de formar indígenas para atuarem como professores nas escolas introduzidas em suas comunidades surge a partir do momento em que estes espaços passam a ser percebidos pelos próprios povos indígenas como um instrumento de autonomia e autodeterminação cultural e linguística.

Sobre o olhar que se volta para as escolas, Luciano (2006) contextualiza que:

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (2006, p. 129).



Com as raízes sustentadas nas necessidades dos povos originários, esta escola caminha em um sentido contrário ao de projetos anteriormente desenvolvidos. Para compreender estas concepções, revisitamos os projetos escolares vivenciados pelos povos indígenas no estado do Acre, identificando características assumidas por estes espaços ao longo do tempo.

No Acre, as populações indígenas vivenciaram, no processo de educação formal, diferentes concepções de escola que, de forma direta ou indireta, contribuíram para pensar na construção de um modelo escolar especificamente voltado para estas populações. A esse respeito, Silva (2015) pontua que:

As etnias indígenas do Acre durante sua história educacional experimentaram no processo educativo formal relações de embates e dominação, travadas entre elas e a sociedade local, regional e nacional. De maneira pontual, esses impasses se constituíram inicialmente através das agências tradicionalmente responsáveis pelo contato na região, a saber: a empresa seringalista desde o início do século XX; as “Missões de Fé” (Missões Novas Tribos, principalmente), a partir da década de 60 e, por fim, a partir 1976 com a atuação da FUNAI (2015, p. 74).

Uma vez mediada por diferentes agências, estas organizações são apontadas como responsáveis pelo contato entre distintas sociedades na região cujos modelos escolares empreendidos carregam como traço comum: a dominação cultural das sociedades indígenas.

Nesse sentido, o modelo gerenciado por empresas seringalistas que ocuparam a região amazônica durante os ciclos da borracha, no início do século XX, ficou conhecido como Escola Indígena de Empresas Seringalistas, sustentado nas relações de dominação e desapropriação cultural impostas às populações indígenas expressas, por exemplo, pela proibição do uso da língua materna no interior de seus espaços.

Um exemplo deste modelo é citado nos estudos de Nietta Monte (1987) e Manoel Estébio Cunha (2009), ao mencionarem a instalação de uma escola direcionada para a comunidade Puyanawa no município de Mâncio Lima, interior do Acre, em uma área de terra originalmente habitada pelo povo Puyanawa, conhecida como Fazenda Barão.

Segundo os autores, no início no século XX, a área passou a ser explorada pelo coronel Mâncio Lima, apontado como organizador de expedições para a captura de puyanawas, uma delas, tendo, em 1914, capturado vários integrantes deste povo, então obrigados a viver em seringais sob regimes de escravidão, encarregados da extração do látex e de atividades agrícolas em troca de comida e roupa, período obscuro da história acreana conhecido entre os indígenas como o tempo de cativo.

Vivendo sob essas condições, iniciou-se ali um processo de escolarização formal com a criação, em 1916, da Escola Cândido Rondon, destinada à alfabetização de puyanawas em



língua portuguesa. Experiências como essa, agenciadas por empresas desta natureza, contribuíram para manter o distanciamento dos espaços e as demandas das comunidades.

Quanto ao modelo gerenciado por ordens religiosas, Costa (2012), ao investigar a conversão de indígenas ao catolicismo na Amazônia, atribui aos missionários a implantação de escolas na região, unidades que ficaram conhecidas como Escolas Indígenas das Missões de Fé.

Para Monte (1987, p. 13), este tipo de modelo escolar foi utilizado para legitimar a presença da Igreja na região e conquistar a confiança de grupos indígenas locais, considerando que, após o domínio das línguas maternas, os missionários desenvolviam a escrita com os indígenas no intuito de “salvar-lhes as almas”.

Na proposta, a língua escrita representava um símbolo de poder por parte dos missionários, oferecida aos indígenas em troca do abandono de crenças e da aceitação da religião evangélica (Monte, 1987).

Quanto ao ensino praticado nestas unidades, a autora destaca que, inicialmente, a escola era monolíngue e os responsáveis pelo processo educacional utilizavam cartilhas de alfabetização e livros escritos nas línguas dos grupos onde atuavam, um desses materiais, apresentado na Figura 5. Posteriormente, fazia-se a transição para a língua portuguesa, adotando programas oficiais das secretarias de Educação, municipais ou estaduais.

Figura 5 – *Wixi Tāpĩ* - Primeira Cartilha Yawanawa (1977)



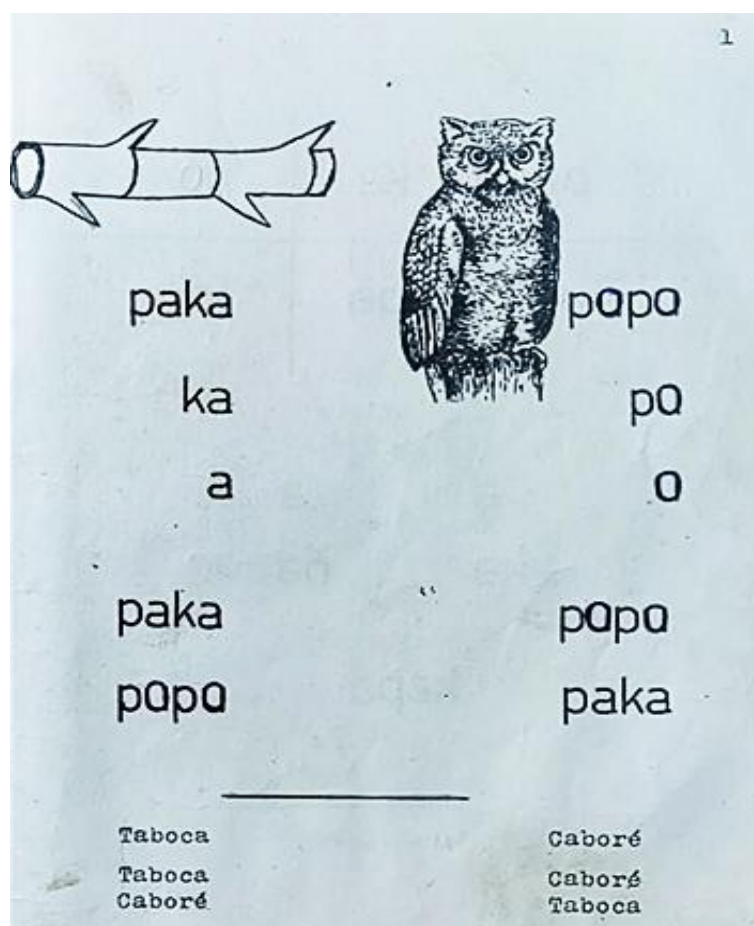
Fonte: disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI/CPI/AC.



Produzida e impressa no Brasil em 1977, a partir da atuação da Missão Novas Tribos do Brasil, a cartilha, escrita na língua materna do povo Yawanawa, com tradução em língua portuguesa, traz, ainda em seu prólogo, orientações aos professores, à época não indígenas, sobre como utilizá-la, tendo como base o uso de palavras geradoras.

Sobre esse tipo de material, Monte (1987) acrescenta que, esgotados os conteúdos didáticos, restritos à apresentação de palavras geradoras e de famílias silábicas agrupadas em frases, textos bíblicos e hinos traduzidos, a escola iniciava a transição para o português. Um exemplo dessa metodologia pode ser observado na atividade apresentada na Figura 6.

Figura 6 – Atividade – *Wixi Tãpĩ* - Primeira Cartilha *Yawanawa* (1977)



Fonte: disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI/CPI/AC.

As Escolas Indígenas das Missões de Fé encontram desfecho no embate que se estabelece entre os interesses das comunidades e os de seus gerenciadores, dando início ao modelo coordenado pela FUNAI.

Implantados na região a partir de 1976, os poucos estudos publicados sobre projetos escolares conduzidos pela fundação, então conhecidos como Escolas Indígenas da FUNAI,



tratam o modelo como insatisfatório e aculturador, sob o ponto de vista do atendimento aos anseios das comunidades (Monte, 1987).

Sobre essas escolas, em entrevista concedida em 22 de junho de 2023, os relatos do professor indígena Auricélio Shanenawa, que vivenciou o modelo gerido pela FUNAI em sua trajetória escolar na aldeia Morada Nova, ao rememorar o percurso da construção da escola indígena em sua comunidade, nos ajudam a compreender algumas características dessas unidades:

No início, aqui, onde é a aldeia, era um seringal e tinha um povoado. Nesse povoado, o governo investiu nas escolas, havia professores não indígenas nelas. Quando a terra passou a ser indígena, a maior parte das escolas que existiam foi extinta, algumas permaneceram, outras, o próprio professor [não indígena] ficava com raiva e tocava fogo. Aqui, na nossa aldeia, foi uma em que, quando a terra se tornou Terra Indígena, eles tocaram fogo [...]. Quando eu nasci, o povoado era misturado, indígenas e não indígenas, essas pessoas viviam aqui, tinham suas famílias, tinham sua área de roçado, tinham sua criação, em 83, quando a FUNAI veio para o Acre, que começou a demarcação, tivemos a visita de um agente da FUNAI, que se apresentou ao meu avô e disse que essa terra ia ser demarcada, ia se tornar Terra Indígena. Começaram um trabalho de grupo, fazendo levantamento dos posseiros para ter aquela indenização de boa-fé, as pessoas que ficaram satisfeitas com a indenização foram saindo, mas, alguns ficaram e houve conflito por causa dessa terra. Com o tempo, todo mundo teve que sair e, a partir daí, o pequeno Seringal Liége, se tornou a Terra Indígena Katukina/Kaxinawá [...]. Havia uma escola aqui e existiam professores que vieram da cidade, da vila, que trabalhavam aqui, eu mesmo estudei no primeiro ano com os professores da cidade, durante uns seis meses, quando a terra virou Terra Indígena, o pessoal tocou fogo [na escola], aí tudo parou. Nesse dia, o povo acordou alvoroçado e conseguiu apagar uma boa parte do fogo, depois, a FUNAI mandou um professor, que foi o Alberto, ele ficou atuando em uma parte da escola que o pessoal conseguiu apagar o fogo, a escola era grande. O professor veio e ficou dois anos aqui na aldeia conosco, trabalhando [...] só que o trabalho do professor da FUNAI não tinha nada a ver com uma Educação Escolar Indígena, na época, na década de 80, a FUNAI queria, que era a política do governo, integrar os povos indígenas a sociedade, onde o índio deixava de ser índio para se tornar um cidadão brasileiro, como diziam eles, pois a gente não era um cidadão brasileiro, a gente era um tutelado pela FUNAI, tudo que a gente quisesse fazer, só podia se a FUNAI dissesse sim. Fazendo uma comparação, nós éramos o filho e a FUNAI era o nosso pai. Então, o trabalho da escola não tinha nada a ver com a Educação Escolar Indígena, era o ensino normal, como se dá aula na cidade mesmo, não tinha nada de cultura, igual ao ensino dado naquela escola anterior, era o mesmo, só não eram mais aqueles professores porque se fosse trabalhar na nossa língua, já ia ser diferenciada e como era a política da época? Queriam que nós deixássemos nossa própria língua, deixássemos de continuar com nossa própria cultura, fazer as nossas festas, fazer os nossos cocares, usar nossas pinturas, nossas danças, essa era a política do Governo na época, só que alguns professores mais antigos começaram a lutar, começou a luta das nossas lideranças em busca para demarcar a terra (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Apesar dos impasses, a proposta gerida pela fundação levou lideranças a refletirem sobre a possibilidade de a própria comunidade conduzir seu processo educacional, fortalecendo um movimento de autonomia no interior das comunidades.



Sobre esse movimento, os relatos do professor revelam a luta que se estabelece em prol da autogestão escolar, ao relembrar experiências vivenciadas em sua comunidade. Segundo ele:

A FUNAI veio atuar nessas escolas e ficou uns três anos, mas o professor da FUNAI saiu. Quando o professor da FUNAI saiu, as lideranças continuaram cobrando a FUNAI porque o professor que veio, foi embora, mas já começaram a cobrar que o professor não seria mais o branco; cobraram que contratassem o próprio membro do povo para ensinar o seu povo. É por isso que hoje tem alguns professores que são contratados pela FUNAI, mas deixaram de trabalhar como professores porque o estado assumiu [a EEI] e eles ficaram atuando na FUNAI. Tem muitos indígenas que foram contratados como monitores, trabalhavam nas escolas, eram contratados pela FUNAI como monitores de educação, não eram nem professores, eram monitores. Aqui, é o caso do José Augusto Brandão, até hoje ele atua na FUNAI, ele era monitor de educação, eles [os monitores] foram os primeiros professores indígenas contratados pelo Governo Federal. Na época, o estado contratava o que hoje nós chamamos de contrato provisório, o recibado⁷. Eu também trabalhei recibado, cheguei a alcançar isso. Aí houve aquela discussão toda se era o Governo Federal que assumiria a educação indígena ou se ela passaria para o Estado, se for ver a LDB, quem está continueperto é quem tem que oferecer, então o estado assume essa demanda. Foi quando a FUNAI parou de atuar, de 80 pra 90, mais ou menos, 91 ou 92, porque quando eu assumi, eu fiz concurso público pelo Estado e ouvi aquela discussão, agora, a partir de hoje, a educação indígena passa a ser do estado. A partir daí, o Estado assume e tem o primeiro concurso público em 92, só que a maioria dos professores eram recibados, na época, trabalhavam pela prefeitura. Esse concurso público foi diferenciado, em 92, com a luta do CIMI, da CPI e dos professores com documentos reivindicando concurso público diferenciado e, em 92, a gente conseguiu (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

No discurso, o interesse das comunidades em conduzir seus projetos escolares é manifestado o que leva a reivindicações junto a órgãos governamentais.

A respeito dos novos espaços, a professora indígena Edileuda Shanenawa, ao relembrar sua trajetória escolar, entrelaçada à constituição da Escola Indígena Tekahayne Shanenawa, destaca a importância desta para seu povo ao narrar:

Eu comecei a estudar aqui na aldeia, em uma escola que tinha antigamente que não era indígena. Quando os nawas⁸ foram embora, ficou a escola, o nome dela era Santa Catarina, logo em seguida ela foi queimada. Depois teve a construção da escola da FUNAI, a gente estudou nessa escola que recebeu o nome de Escola Morada Nova. Na época, os professores eram contratados pela FUNAI, mas ela era para indígenas. Eu estudei na escola Morada Nova até o 4º ano pois a gente não tinha o 5º ano e por conta disso, tínhamos que estudar na cidade. As dificuldades eram grandes, tínhamos que atravessar o rio, ir a pé, não tinha transporte e muita gente desistia. Em 2006, a escola Tekahayne Shanenawa nasceu por conta das demandas que a gente tinha. Na época, foi feito um documento e os próprios caciques iam até o governador e solicitavam a escola. A gente não queria levar os filhos para a cidade porque a gente já tinha vivido violência e preconceito. O preconceito é grande e a gente não queria mais viver isso. A gente queria, naquela época, e quer até hoje, dar continuidade aos

⁷ Recibado é um termo utilizado para se referir ao sistema de prestação de serviços por meio do qual, ao final de cada mês, o prestador assina um recibo comprovando o pagamento de seu salário.

⁸ O termo nawas é utilizado pelos povos indígenas de origem pano para se referirem a pessoas não pertencentes ao seu povo, podendo ser traduzido como "gente", "povo" ou "outro".



estudos e que os nossos filhos permaneçam estudando, dentro da escola indígena. (Profa. Edileuda Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

No depoimento, o desrespeito e o preconceito praticados contra as populações indígenas, dentro ou fora dos espaços escolares, revelam a necessidade e a importância da construção de uma educação que promova equidade.

Monte (1987, p. 11), ao comparar modelos de escolas autogeridas com os modelos conduzidos pela FUNAI, pontua que: “A escola que querem constituir não se confunde com a ‘da FUNAI’, descrita e negada enquanto escola de branco, com pretexto de escola de índio”.

Quanto a esse ponderamento, a fala do professor Auricélio Shanenawa vem corroborar com o discurso ao afirmar que:

A escola que tinha aqui não era de uma educação escolar indígena, ela era do mesmo modelo de uma escola não indígena, até a FUNAI. A escola diferenciada começou a partir de 90, quando já se discutia sobre esse assunto, mas, os professores que eram contratados pelo Estado não eram indígenas. Na época, a unidade da Secretaria de Educação no município, chamada então de inspetoria, que hoje é o núcleo, não aceitavam os professores indígenas, foi uma luta também esse reconhecimento. Nos reunimos com os inspetores daqui de Feijó, junto à secretaria, até que começaram a aceitar que todas as ações fossem feitas pelos próprios professores, foi quando o estado começou a reconhecer a educação escolar indígena. O Estado começa a aceitar, os professores começam a trabalhar na própria língua, ensinando o alfabeto, ensinando as palavras na própria língua, que já faz parte do currículo escolar dos alunos, e a partir daí, a luta continuou entre as lideranças e instituições, até de fato ser reconhecido como hoje se trabalha, com professores indígenas (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Na constituição dessa nova proposta, ganham destaque a atuação do movimento indígena, em especial, dos monitores de ensino que, inseridos nos espaços escolares, assim como outros membros das comunidades, passam a ser percebidos e a se perceberem como sujeitos capazes de contribuir com a construção de um modelo de ensino que divergisse de experiências outrora vivenciadas, dando vida à figura do professor indígena.

Tal perspectiva também permeia o discurso do professor Francisco de Assis Katukina, ao refletir sobre o motivo que o levava a assumir o magistério na escola de sua comunidade:

Eu fiz concurso para trabalhar como qualquer outro professor, em uma escola normal, em uma escola qualquer [...] comecei a ser professor [indígena] porque eu via as dificuldades que os indígenas enfrentavam, todos. Os meus próprios irmãos mais novos tinham uma dificuldade grande em lidar com os professores que vinham da cidade e eu trabalhava na cidade, ia e voltava todo dia. O português não era como agora, era difícil para os alunos indígenas, eles tinham uma dificuldade grande em lidar com os professores, eles não sabiam português e nem os professores sabiam a língua indígena aí eu achei que essa era uma forma de estar contribuindo pois, como indígena, facilitaria (Prof. Francisco de Assis Katukina - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).



O relato revela uma atitude de resistência e compromisso com seu povo, trazendo uma consideração sobre os desafios enfrentados pelas populações indígenas evidenciando que a presença de professores indígenas no seio dessas escolas não se trata apenas de uma representatividade, mas de uma necessidade para garantir-lhes o direito à educação.

Finalizando a subseção, o estudo evidencia que, no Acre, a formação de professores indígenas emerge a partir do momento que as comunidades passam a se apropriar da escola como espaço de fortalecimento cultural e afirmação identitária, uma instituição que assume, ao longo do tempo, diferentes modelos de ensino impostos por diferentes agentes como empresas seringalistas, ordens religiosas e órgãos governamentais.

A partir de experiências de opressão e preconceito vivenciadas no interior destes espaços, as comunidades iniciam movimentos de reivindicação por autonomia educativa, resultando na luta por escolas autogeridas, na formação de docentes indígenas e na incorporação de suas línguas e culturas ao processo educacional. Nesse contexto, a presença do professor indígena nas escolas representa uma condição para a garantia de uma educação escolar alinhada aos projetos de vida desses povos.

2.3 O professor indígena e seu protagonismo

Nosso papel como professores é este: pensar e descobrir o que está acontecendo para que a gente possa melhorar, criando uma política de defesa e de maior esclarecimento sobre o que é a nossa educação. Só assim vamos poder sentar juntos e ajudar uns aos outros (Professor Isaac Pinhanta *apud* Brasil, 2002b, p. 31).

Relato do professor Isaac Pinhanta, do povo Ashaninka, a epígrafe, presente nos *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (Brasil, 2002b), foi escolhida para abrir esta subseção por traduzir algumas concepções ora levantadas sobre o papel dos professores indígenas.

A abertura dada à EEI quanto ao uso de línguas maternas nos processos de ensino, à reapropriação e à sistematização de conhecimentos tradicionais dos povos, traduzidos em materiais pedagógicos autorais, calendários adaptados aos contextos das comunidades e ao delineamento de currículos definidos por elas, reflete diretamente no perfil dos profissionais que atuam neste sistema. Logo, é natural pensarmos que o professorado nessas escolas seja exercido por docentes com uma formação igualmente diferenciada.

A esse respeito, Maher (2006a) explicita que:



A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena (Maher, 2006a, p. 24).

A respeito do surgimento destes programas, Luís Donisete Grupioni, ao investigar a questão, aponta que as primeiras experiências, nesse sentido, remontam aos anos de 1960 assumindo como objetivo central formar indígenas como monitores bilíngues para auxiliar nos processos de escolarização das comunidades desenvolvidos pela FUNAI, “daí que surgem vários dos professores indígenas em atuação ainda hoje” (Grupioni, 2006, p. 45).

No Acre, projetos pioneiros dessa natureza remontam ao início da década de 1980. Após a criação da Ajudância da FUNAI no Acre (AJACRE) e a demarcação de terras indígenas iniciada em 1976, comunidades que tiveram seus territórios expropriados durante o processo de ocupação da Amazônia passaram a reivindicar a garantia de direitos como a educação.

Na oportunidade, vários povos começaram a se organizar em cooperativas de produtores ou de bens industriais, visando uma ocupação mais produtiva de suas terras e a independência de antigos patrões e comerciantes da região.

A organização destas cooperativas influenciou diretamente no perfil dos profissionais que atuavam nas escolas. Visão expressa no discurso de um monitor indígena presente no *Relatório Parcial do Projeto “Análise de Uma Experiência de Autoria”*, produzido pela CPI/AC em 1985, ao explicitar que:

A escola pode ajudar a melhorar a cooperativa ensinando as crianças a ler, escrever e tirar conta. Depois que aprender as 4 operações, já pode ajudar a cooperativa em muitas coisas: primeira coisa é saber administrar a cooperativa dos índios... segunda coisa é saber pesar a borracha e anotar as mercadorias... e fazer balanceamento da conta de quem comprar na cooperativa, fazendo o balanceamento da produção e da mercadoria e dos dias que trabalha (CPI/AC, 1985, p. 8).

A narrativa evidencia uma concepção de escola sustentada em situações concretas e em necessidades históricas das comunidades. Ao afirmar que a escola “pode ajudar a melhorar a cooperativa ensinando as crianças a ler, escrever e tirar conta”, o monitor destaca o anseio por uma educação voltada para a autonomia econômica e política de seu povo. Compreensão que desloca o sentido da escola, muitas vezes, alheia à realidade local e revela o potencial do conhecimento escolar, especialmente da matemática, como instrumento de emancipação e resistência cultural, e a dimensão do papel que cabe ao professor neste processo.



Tal perspectiva alinha-se aos fundamentos da etnomatemática discutidos por D'Ambrosio (2018a), para quem, a etnomatemática surge com a proposta de uma nova leitura do conhecimento matemático, entendendo-o como fruto de manifestações culturais, cujo reconhecimento implica romper com a hegemonia do pensamento científico ocidental e promover uma educação pautada na dignidade, na solidariedade e na paz.

Dialogando com essa proposta, o relato revela a apropriação do conhecimento matemático, no caso, das “quatro operações”, do “balanceamento das contas” e do “pesar a borracha”, como um instrumento de poder, resistência, gestão e autonomia, dimensões que D'Ambrosio (2018a) aponta como centrais no processo de libertação dos povos oprimidos por estruturas coloniais de dominação do conhecimento.

No mesmo contexto, Gelsa Knijnik (2004) atenta a importância de perceber a etnomatemática para além da valorização das diferenças culturais, compreendendo-a também como um campo de disputas pela legitimidade de saberes. Para a autora, os conhecimentos matemáticos se encontram entrelaçados às relações de poder que definem quem pode produzir e quem pode validar o saber. Sob este olhar, o discurso revela resistência, ao ser reivindicado um ensino que atenda necessidades específicas de um povo e contesta a hierarquia entre saberes.

A partir dessa concepção, o ensino de matemática é introduzido ainda nas ações iniciais da instituição, como mostra o trecho do projeto *Análise de “Uma Experiência de Autoria” com os Índios do Acre* (CPI/AC, 1984), destacado a seguir:

E foi assim que se montou o curso de formação de monitores entre índios-seringueiros do Acre. Durante o período de 3 meses, aulas de alfabetização em português e introdução à matemática foram dadas no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Estado do Acre, na cidade de Rio Branco, com objetivo de ensinar-lhes a escrever, ler e contar, facilitando-lhes assim a expressão e comunicação na língua de contato (CPI/AC, 1984, p. 2).

Iniciada em 1983, a atividade mencionada refere-se a ações que deram início a um ciclo de cursos voltados para o magistério indígena. A formação dos, então, monitores ganha força ao longo de sua oferta, incorporando princípios, como o exercício da docência por membros da própria comunidade e pressupostos inerentes à docência, fomentando a estruturação de propostas pedagógicas como o curso Magistério Indígena de nível médio.

A respeito da categoria profissional que emerge, os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (Brasil, 2002b) definem que a formação do professor indígena deve se dar por meio do desenvolvimento de programas específicos, considerando a função social



destes personagens dentro e fora de suas comunidades, o que lhes conferem “direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar” (Brasil, 2002b, p. 20).

Algumas dessas responsabilidades permeiam os relatos dos professores Auricélio Shanenawa e Francisco Francineudo Brandão, ao refletirem sobre seus papéis junto as comunidades. Segundo os docentes:

Para mim, o professor indígena tem várias funções, primeiro, o professor é um educador, independentemente de ser indígena ou não, e você é um artista, o professor é um artista. O professor é um líder em uma comunidade, e um líder político. Ele vai estar auxiliando a liderança da sua comunidade, auxiliar em documentos, em reuniões, na tomada de decisões, isso é ser professor indígena. Na terra indígena, o professor tem multifunções dentro de uma aldeia, dependendo do professor também pois nem todos tem essas qualidades que eu tô falando. Não é todo professor que a liderança precisa e ele está disposto, porque ele tem uma barreira que ele não consegue vencer, mas ser professor é isso, é ser um líder intelectual, finalizando a palavra (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Ser professor dentro da sala de aula é você ter um respeito, é você ter uma consideração, porque o professor, dentro da sala de aula, dentro da aldeia, ele é um espelho. O que é um espelho? O que você olha e quer ficar bonito, então você quer seguir. Por que que nós reclamamos muito do professor que bebe? Ele bebe e faz feio, então isso não é jeito de professor. Ele tem que ser um espelho pra comunidade. Vamos supor, tá aqui eu e minha esposa, se eu pego e brigo com a minha esposa, aí eu vou dar aula, o pessoal vai dizer: “olha aí o professor, eu vou ser igualmente ele”. Ou então, se me virem bêbado lá na cidade, aí vão dizer: “eu vou ser do mesmo jeito do meu professor, vou beber também”. Se ver um professor roubando: “eu vou roubar também porque o professor também tá roubando”. Então, o professor dentro da aldeia, ele é um espelho, ele deve ser um exemplo, um modelo para a comunidade. Um professor, quando ele entra na sala de aula, dentro da aldeia, ele ganha um prestígio, mas, se no momento que ele faz como eu tô dizendo, vai lá na rua, bebe, briga com mulher ou deixa de dar aula porque, na outra semana, ou no outro ano, ele não será mais professor porque ele não correspondeu às expectativas da comunidade e, principalmente, a dos alunos que veem nele, muito mais do que isso. Eles veem um professor fora da sala, muito mais do que um professor dentro da sala de aula. Então, ser professor é muito bom, você ganha respeito dentro da comunidade, mais dentro da comunidade do que até dentro da própria escola, porque ser professor não é só tá dando aula, mas dá um bom exemplo de vida (Prof. Francisco Francineudo Brandão - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Os discursos trazem contribuições profundas e revelam uma compreensão ampla sobre o papel multifacetado dos professores, cuja atuação transcende os limites da sala de aula e fixa-se em contextos socioculturais, políticos e éticos de suas comunidades. Ao apontarem o professor, simultaneamente, como educador, artista, líder intelectual e espelho moral, os depoimentos evidenciam a complexidade e a centralidade destes nas dinâmicas comunitárias.

A pluralidade remete à noção de professor-liderança apontada por Grupioni (2006) ao analisar a atuação de professores indígenas. Segundo o autor, os professores indígenas são sujeitos que não apenas dominam conteúdos escolares, mas também promovem a articulação



entre os saberes tradicionais e os processos formais de educação e atuam como representantes políticos e culturais de suas comunidades.

Sob o ponto de vista dos saberes docentes, ao refletir a respeito dessa questão, o professor Francisco de Assis Katukina destaca alguns conhecimentos que caracterizam o magistério indígena:

Ser professor indígena é você trabalhar e repassar o que você aprendeu. Primeiro, qualquer professor, indígena ou não indígena, tem que alfabetizar. Como indígena, com o processo de demarcação da terra indígena, nós temos que saber que nós somos um povo. Na sala de aula, até hoje em dia, nós trabalhamos com isso. É ensinar resgatando que nós somos um povo. É isso que eu trabalho como professor indígena, repassando o nosso conhecimento. Isso é coisa que os professores que não são indígenas, não repassam, eles não têm esse conhecimento. Nós temos que estar preparados para repassarmos o que a gente conhece, saber quais são os nossos direitos. Os professores brancos não fazem isso para os indígenas. Então, ser professor indígena é repassar o nosso conhecimento para os demais, para os alunos. É isso que eu acho, como professor indígena, a questão dos conhecimentos culturais, não só culturais, mas também os direitos que a gente tem (Prof. Francisco de Assis Katukina - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Conhecer a própria cultura, reconhecer-se como integrante de um povo, conhecer os próprios direitos e fazer desses saberes mais do que saberes *a* ou *para* ensinar, apresenta a escola como um espaço de resistência e reexistência, onde o processo educativo torna-se um instrumento de afirmação de direitos e de defesa e transmissão de um patrimônio cultural.

No campo teórico, o entendimento dialoga com a etnomatemática defendida por D'Ambrosio (2018a) e com a leitura crítica de Knijnik (2004) sobre ela. Ao valorizar o ato de “repassar o que se conhece”, o professor demonstra uma compreensão da educação como um meio de construção de autonomia e justiça social e, ao expor sua percepção sobre os “professores indígenas” e “professores brancos”, explicita uma relação de poder sobre o saber que aponta quem pode ensinar o quê e a quem.

Pensar em um perfil com tal amplitude revela a complexidade do processo formativo, o que demanda das instituições formadoras um compromisso político-socioeducacional, de forma a atender às perspectivas dos professores e das comunidades. Algumas dessas perspectivas pontuadas por Francisco Francineudo Brandão, ao discorrer que:

Nós não queremos uma educação só no faz de conta em que você tem que só ir lá na escola cumprir horário e voltar. Não! Tem que ver o resultado dos alunos no final do ano. Nós fazemos a nossa parte, de professores, os alunos têm que fazer a parte deles e, no final do ano, tem que ter aprendido. Nós temos aqui a minha filha, ela começou aqui desde a Pré-escola, terminou o Ensino Médio e hoje está fazendo biologia na UFAC. Meu sobrinho também, ele começou desde a Pré-escola, terminou o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e, no ano retrasado, quando teve a seletiva da UFAC, eles fizeram e foram muito bem aprovados, ficaram entre os primeiros de Feijó para



fazer a faculdade. Então, nós queremos colocar o aluno indígena de igual pra igual com o branco. Nós não queremos que o nosso aluno seja um aluno inferior (Prof. Francisco Francineudo Brandão - entrevista concedida em junho/2023).

Nos relatos, “igualdade” traduz o anseio de que os alunos das escolas indígenas tenham garantido o acesso às mesmas oportunidades de ensino que aqueles das escolas não indígenas; ou seja, que a condição diferenciada dessas escolas não reduza as oportunidades de seus alunos.

À frente desse processo, a figura dos professores indígenas, que, no cenário nacional, em 2005, somavam um quantitativo de 8.431 docentes no país, segundo o Censo Educacional Escolar de 2005 realizado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2007).

Algo que merece destaque no levantamento refere-se à heterogeneidade da escolaridade dos professores. Conforme o estudo, 9,9% dos professores que atuam nas escolas indígenas não haviam concluído o Ensino Fundamental; 12,1% tinham concluído essa etapa; 64,8% possuíam Ensino Médio, e 13,2% apresentavam Educação Superior.

Resultados que revelaram a necessidade de qualificar esses professores. Diante do panorama, múltiplas experiências surgem no país, desencadeando a necessidade de regulamentar os programas destinados a este fim.

O Parecer CNE/CP nº 6/2014 apresenta-se com um desses instrumentos e institui que os cursos e os projetos de formação de professores indígenas devem estar em conformidade com os princípios da EEI, definindo para tais programas objetivos como:

- formar, em nível da Educação Superior e, excepcionalmente, do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuarem na EEI;
- fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, materiais didáticos, projetos pedagógicos e processos de avaliação e de gestão próprios e específicos;
- fomentar pesquisas voltadas para questões do cotidiano escolar e aos interesses e necessidades das comunidades indígenas, e
- promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Voltando o olhar para a formação inicial, tanto o Parecer CNE/CP nº 6/2014 quanto a Resolução CNE/CP nº 1/2015 admitem a oferta de cursos de nível médio como modalidade formativa, mesmo que em caráter excepcional.

Quanto ao perfil docente, em seu Art. 7, a Resolução CNE/CP nº 1/2015 pondera que os cursos dedicados à formação desses professores devem prepará-los para atuação em diferentes dimensões, bem como para a apreensão de conceitos das diferentes áreas do



conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que tange à realidade das comunidades e povos indígenas.

Tal exercício mostra-se complexo e, no âmbito do estado do Acre, também passa a ser praticado por professores sem a devida formação. Atualmente, no estado, o corpo desses profissionais presta atendimento a quase 7.000 alunos indígenas matriculados nas 160 unidades de ensino diferenciadas estaduais, segundo o Censo Educacional Escolar realizado pela SEE/AC em 2022.

O mesmo levantamento revelou um quantitativo de 519 professores lotados nessas escolas, a maioria atuando em sala de aula; dos quais 478 eram indígenas, 445 deles trabalhando em situação de instabilidade ante regimes de contratação provisória.

Os índices de contratações provisórias decorrentes da falta de concursos públicos para a carreira são alarmantes e uma triste realidade entre a categoria.

Sobre a questão, estudo da organização Todos pela Educação, que monitora o cenário de professores temporários nas redes estaduais do Brasil, aponta que a quantidade de professores nesta situação cresceu no período de 2013 a 2023, ao passo que o número de professores efetivos sofreu uma queda consistente ao longo desses dez anos, com índices atingindo valores de 51,6% e 46,5%, respectivamente (Todos pela Educação, 2024, p. 6).

No mesmo estudo, a proporção de docentes temporários e efetivos apresenta variações de acordo com cada unidade federativa, estando o Acre entre os estados com maiores percentuais de contratações provisórias de professores, atrás apenas dos estados de Minas Gerais e Tocantins. Os dados são contestados pela Secretaria de Estado de Educação, mas a instabilidade contratual está presente entre os docentes.

Especificamente em relação a este cenário, a questão é pauta de uma recomendação conjunta do Ministério Público Federal (MPF) e do Ministério Público do Estado do Acre (MPAC) enviada à Secretaria Estadual de Educação em 2025 (MPF, 2025). Noticiada em sites de jornais locais e no site do próprio MPF, a recomendação indica que a SEE/AC realize concurso público específico para a contratação de professores indígenas no prazo de um ano, contemplando profissionais para atuarem junto a todos os povos indígenas do estado e atendendo a critérios particulares e às especificidades culturais de cada populações.

Como uma de suas justificativas, a recomendação aponta o fato de o último, e único, concurso público voltado para a contratação efetiva de professores indígenas no estado ter ocorrido em 1992, portanto, há mais de 30 anos. Processo que, inclusive acarretou a contratação



de dois dos nossos colaboradores, um deles, Francisco de Assis, cujo contrato de trabalho (Figura 7) atesta a atuação no cargo de Professor PS-1⁹, de nível A.

Figura 7 – CT Contrato de Trabalho (1992)

 Estado do Acre Secretaria de Estado de Administração DEPARTAMENTO CENTRAL DE PESSOAL	CT CONTRATO DE TRABALHO	NÚMERO 4.109/92
		DATA 11.08.92

Termo de Contrato celebrado entre o Governo do Estado do Acre e FRANCISCO DE ASSIS BATISTA BRANDÃO KATUKINA

Pelo presente contrato individual de trabalho que entre si celebram como partes, o Estado do Acre, representado pela Secretaria de Administração-doravante denominado EMPREGADOR e o (a) Sr. (a) FRANCISCO DE ASSIS BATISTA BRANDÃO KATUKINA

domiciliado (a) na FEIJÓ-AC

a seguir denominado EMPREGADO, ficou junto e convencionado o seguinte:

CLÁUSULA PRIMEIRA - O EMPREGADO, se obriga a prestar com zelo, eficiência e lealdade, ao EMPREGADOR, a cujos Regimento, Regulamento e normas específicas se subordinará a recreação do presente contrato, serviços profissionais relativos ao emprego de PROFESSOR PS-1, LETRA "A"

cabendo ao EMPREGADOR, pagar ao EMPREGADO, como contra-prestação de serviços o salário Mensal de Cr\$ 376.730,00 (TREZENTOS E SETENTA E SEIS MIL, SETECENTOS E TRINTA CRUZEIROS) no qual já incluído o repouso semanal.

CLÁUSULA SEGUNDA - À jornada normal de trabalho será de 40 (QUARENTA) HORAS SEMANAIS podendo conceder-se a horas suplementares, e nos casos previsto em Lei.

CLÁUSULA TERCEIRA - O EMPREGADO se obriga a exercer suas atividades com exatidão, pontualidade e assiduidade e sempre que o EMPREGADOR julgar necessário, o EMPREGADO poderá ser transferido em qualquer repartição no território estadual, independentemente de majoração salarial, de acordo com o § 1º do artigo 469, da Consolidação das Leis do Trabalho.

CLÁUSULA QUARTA - O EMPREGADO (A) só poderá requerer a transferência de uma para outra escola da zona rural, após decorridos dois anos de prestação de serviços na unidade para a qual foi designado (a).

CLÁUSULA QUINTA - O (A) EMPREGADO (A) só poderá requerer transferência para a zona urbana após habilitação de magistério a nível de 2.º ou 3.º graus.

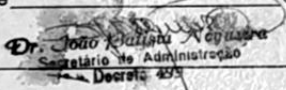
CLÁUSULA SEXTA - O EMPREGADO (A) concursado (a) para a zona rural poderá prestar serviços na zona urbana por necessidade da Secretaria de Educação, mas terá seu contrato efetivado como professor da zona rural.

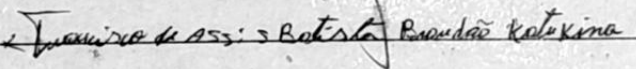
CLÁUSULA SÉTIMA - O presente contrato é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho, abrangendo no que couber pela Legislação do FGTS.

CLÁUSULA OITAVA - As despesas decorrentes da execução deste contrato correrão por Conta da seguinte dotação orçamentária própria da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

E por haverem assim contratado, firmo o presente em instrumento em três vias de igual teor e forma para um só efeito.

Rio Branco - Ac. 11 de AGOSTO de 1992

Pelo Empregador: 
 João Batista Negreiros
 Secretário de Administração
 Decreto 495

Empregado: 
 Francisco de Assis Batista Brandão Katukina

Fonte: arquivos pessoais do prof. indígena Francisco de Assis Batista Brandão Katukina, Feijó-AC.

⁹ O cargo Professor PS1, ou professor suplementar, constituía um quadro estadual de profissionais do magistério previsto na Lei Complementar Estadual nº 14 de 1987, ocupado por professores com Ensino Fundamental incompleto, extinto pela Lei Complementar Estadual nº 67 de 1999.



Sobre a regulamentação da profissão de professor indígena, a Lei Estadual nº 3.467, de 27 de dezembro de 2018 (Acre, 2018), define que o magistério público indígena no estado do Acre compreende o conjunto de profissionais indígenas da educação no cargo de professor que exerçam a docência intercultural, específica, diferenciada e monolíngue em língua indígena ou portuguesa, bilíngue ou multilíngue, e as funções de suporte pedagógico à docência, à coordenação e à gestão, bem como a direção de escolas indígenas e centros de formação de professores indígenas vinculados à esfera pública de ensino.

O mesmo dispositivo, em seu Art. 36, define, a respeito da contratação desses profissionais, que cabe à SEE/AC promover o ingresso no magistério público indígena por meio de concursos públicos destinados especificamente para esse professorado, criando um quadro efetivo de professores, respeitando critérios interculturais, bilíngues ou multilíngues e atendendo às especificidades culturais dos povos locais com vistas à efetiva regularização da oferta da Educação Básica nas aldeias e à plena articulação das escolas indígenas no sistema educacional do estado (Acre, 2018).

A lei é relativamente recente, todavia, sua aprovação, que caminha para o sétimo ano, parece pouco contribuir para a mudança do cenário estabelecido em torno da contratação dos professores. Além da instabilidade contratual, a falta de professores, somada à falta de funcionários que desempenham outros papéis nas escolas, a escassez de materiais de consumo e recursos didáticos específicos e, até mesmo, a iluminação inadequada de espaços são alguns dos problemas enfrentados por escolas indígenas locais.

Apontadas por dois de nossos colaboradores, as problemáticas também abrangem a contratação de professores responsáveis pelo ensino de matemática. Indagada sobre tais profissionais, a professora Edileuda Gomes Shanenawa, gestora da escola Tekahayne Shanenawa, relata que:

Nós não temos o professor [de matemática] do fundamental. A gente está esperando essa seletiva para o nosso professor ser contratado. A gente passou por uma defasagem muito grande desde a pandemia. Houve um desfalque de professor muito grande e aí veio a pandemia, a gente passou aquele ano sem trabalhar, quando passou, foi daquela série para a outra. A gente não teve, no ano retrasado e passado, professor de matemática. Foi quando vim para a direção da escola e aí, quando eu saí da sala, ficou faltando o professor de lá e o próprio governo não atendeu às nossas necessidades (Profa. Edileuda Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

A defasagem é preocupante e ratifica resultados de estudos quanto à temática. Retomando a análise, podemos acrescentar que, entre o corpo de professores indígenas do estado, há uma predominância masculina, representada por 328 docentes do total de 478.



Incidência acentuada no povo Jaminawa, cujos percentuais ultrapassam o índice de 95%, e atenuada nas etnias Nawa, Nukini, Puyanawa e Shanenauwa, na primeira, chegando ao índice de 86% do cargo composto por professoras.

A presença de professores entre os diferentes grupos indígenas também é algo evidente no levantamento. Das 15 etnias identificadas no estado, 13 contam com a presença de docentes entre seus membros, realçando a complexidade dessa formação, dado que cada uma dessas nações é detentora de tradições, crenças, conhecimentos e línguas próprias, cujos projetos formativos não devem ignorá-las, como aponta Grupioni (2006).

Com relação à escolarização e à formação dos professores do estado, o censo local indicou que, dos 478 professores indígenas, 30 apresentavam Ensino Fundamental incompleto; 91 finalizaram esta etapa; 212 concluíram o Ensino Médio; outros 145 possuíam Educação Superior, e um deles apresentava especialização, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 3 – Escolarização/Formação dos professores indígenas do Acre em 2022

Escolarização/Formação			Subtotal
Ensino Fundamental	Incompleto	30	121
	Completo	91	
Ensino Médio	Regular	154	212
	Magistério Indígena	58	
Ensino Superior			144
Especialização			1
Total Geral			478

Fonte: Censo da Educação Escolar Indígena (Acre, 2022).

Apesar de haver profissionais com formação superior, é expressivo o quantitativo que não concluiu etapas da Educação Básica em 2022, aproximadamente 25% do total.

Considerando a formação profissional, podemos incluir na análise os 58 professores habilitados para o magistério por meio de cursos de nível médio que, acrescidos aos 145 profissionais com nível superior, geraram um quantitativo de 203 docentes com formação específica para o magistério.

Os dados sugerem que, embora haja um longo percurso a trilhar, em termos de valorização e qualificação docente, o Acre apresenta indicadores mais positivos quando comparado a cenários nacionais apresentados em outros momentos.

Outra variável analisada se refere à etapa de ensino em que atuavam os professores. Nesse sentido, os dados indicaram a prevalência destes personagens em turmas do Ensino



Fundamental, aproximadamente 75% deles atuando nesta etapa; além de um quantitativo em torno de 16% atuando no Ensino Médio, e 5,8% lecionando na Educação Infantil.

Merece atenção o fato de haver professores lecionando em regime multisseriado, porém os dados disponibilizados para este estudo não se apresentaram suficientes para uma análise mais pontual sobre a questão.

Escolas multisseriadas não são incomuns no sistema educacional brasileiro. Construídas para atender demandas reduzidas de comunidades localizadas em regiões distantes e/ou isoladas, somente em 2019, esses espaços somavam, no Brasil, mais de 80 mil turmas presentes em 72,5% das escolas de Ensino Fundamental, a maioria localizada em áreas rurais, segundo estudos de Guilherme Lichand *et al.* (2023). Realidade que se estende às escolas indígenas.

Quanto às disciplinas ministradas, o censo apontou ainda 392 docentes trabalhando em regime multidisciplinar no estado, ou seja, ministrando mais de um componente curricular de ensino, condição que encontra justificativa diante das etapas em que atua a maioria dos professores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a situação se estende para outras etapas, como no próprio Ensino Médio, sendo identificados professores lecionando componentes de diferentes áreas mesmo neste nível.

Ante a discussão, o papel complexo dos professores se destaca estando sua formação marcada por iniciativas comunitárias e a atuação de diferentes organizações que contribuem para a constituição de programas oficiais de formação.

No panorama recente, revelam-se desafios que vão além da qualificação formal como a instabilidade contratual, a escassez de recursos financeiros, a descontinuidade de programas, a falta de materiais pedagógicos diferenciados, o quantitativo reduzido de docentes, o desalinhamento de políticas públicas e a falta de concursos públicos, obstáculos que se contrapõem à amplitude do papel dos professores.

2.4 Experiências na formação de professores

A formação de professores indígenas tem experienciado diferentes propostas no país. Sobre a profissionalização do trabalho docente, Julia (2001, p. 24) afirma que é fundamental compreender como e sobre quais critérios foram recrutados os professores de cada nível escolar e quais os saberes e os *habitus* requeridos de um professor.

Nesse sentido, buscamos investigar como ocorreu o recrutamento de professores indígenas no país, em especial no estado do Acre, e quais os *habitus* requeridos por eles para o exercício da docência nos espaços etnoeducacionais.



Para tanto, revisitamos o percurso formativo trilhado por alguns desses docentes e analisamos quatro propostas pedagógicas de formação inicial de professores desenvolvidas no país, duas delas pioneiras: o curso Magistério Indígena de nível médio, protagonizado no estado do Acre, e o curso superior Licenciatura Intercultural idealizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Além desses, analisamos as propostas do curso Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre e do curso Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Amazonas, à luz de documentos como os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (Brasil, 2002b).

Na análise dos programas, priorizamos a identificação de características quanto ao formato dos cursos, a configuração das atividades e as ações pedagógicas por meio deles desenvolvidas, os mecanismos de acompanhamento dos professores, os atores envolvidos no processo e a amplitude da participação desses sujeitos, dialogando com legislações neste sentido e com um referencial teórico especializado.

Decorrente das análises, constatamos que, em média, os programas apresentam uma duração em torno de quatro a cinco anos e contam com uma metodologia de ensino pautada na Pedagogia da Alternância por meio da qual são desenvolvidas aulas em períodos e locais definidos pelas instituições formadoras, universidades ou outras organizações, de forma alternada com atividades práticas desenvolvidas nas comunidades indígenas, neste caso.

O primeiro momento, geralmente identificado como etapa intensiva ou presencial na cidade, e a segunda, como etapa intermediária, presencial na aldeia ou não presencial, formato que permite aos professores darem seguimento à escolarização/formação de modo concomitante ao exercício do magistério. Logo, figuram uma modalidade de formação em serviço prevista em dispositivos como a Resolução CNE/CEB nº 3/99.

Como características da etapa intensiva, estão o desenvolvimento de cursos concentrados, de atividades de acompanhamento, assessoria e estágios supervisionados, e visitas de intercâmbio entre os professores.

Os cursos intensivos, normalmente modulares com atividades semestrais ou anuais, apresentam-se como momentos em que as ações são conduzidas por especialistas com formação nas diferentes áreas de estudo previstas para a etapa. Tais atividades ocorrem em espaços e períodos previamente definidos, geralmente na cidade, mediante a presença de professores indígenas de diferentes etnias e de professores formadores.

Complementar aos cursos, são desenvolvidas atividades especiais de formação nas comunidades e escolas, que envolvem o acompanhamento pedagógico, assessorias e estágios supervisionados, além de visitas de intercâmbio realizadas entre os docentes.



Quanto às atividades de acompanhamento, assessorias ou estágios, geralmente conduzidas por formadores ou por professores indígenas com experiência, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas indicam que:

Nessas situações formativas especiais, são os professores indígenas, junto com seus alunos, que devem protagonizar os trabalhos na escola e na aldeia, e os formadores e assessores devem atuar mais como observadores e auxiliares das práticas educacionais desses professores em serviço. Com isso a equipe técnica pode apoiar e compreender melhor o desenvolvimento de cada um dos professores e seu contexto real de atuação (Brasil, 2002b, p. 42).

Sob esse olhar, a escola e a aldeia são assumidas como espaços formativos e têm reconhecidas suas potencialidades para a formação, bem como para o planejamento, o desenvolvimento, o aprimoramento e a avaliação de ações alicerçadas na reflexão conjunta e em movimentos introspectivos sobre a prática docente.

A esse respeito, Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que lhes forneça meios para um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de (auto)formação participada. Desse modo, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios que visem a construção de uma identidade que também é profissional.

Além de proporcionar momentos de reflexão, as assessorias permitem o acompanhamento e a avaliação dos professores nos processos de ensino e de pesquisa, atividades estimuladas em toda a trajetória formativa.

Há de se considerar ainda as visitas de intercâmbio, compreendidas como momentos de socialização e reflexão. Nestas ações, formadores e, em alguns casos, professores já formados e com experiência, são incumbidos de mediar encontros entre diferentes comunidades escolares, apoiando a formação de outros professores e conhecendo assim outras experiências e práticas educativas. Sobre os intercâmbios, os referenciais ponderam que:

Nessas visitas se desenvolvem atividades compartilhadas entre os professores indígenas, os assessores da equipe e a comunidade. Essas atividades consistem em:

- Discussões com os professores sobre dúvidas e impasses teóricos e práticos relacionados à sua formação básica e profissional;
- Reflexão sobre os diários de classe, memoriais, cadernos de campo, etc. e o planejamento do currículo escolar pelo professor ao longo do ano;
- Reflexão sobre as práticas pedagógicas e didáticas a partir da observação das aulas do professor;
- Reflexão e acompanhamento da proposta pedagógica daquela escola;
- Discussão/avaliação com a comunidade indígena envolvida sobre a qualidade da escola e do professor a partir dos objetivos da referida proposta;



- Discussões e avaliação do rendimento escolar dos alunos nas áreas de estudo e no uso e domínio da(s) língua(s) de acordo com as competências gerais identificadas no projeto (Brasil, 2002b, p. 43).

Destaca-se a valorização do diálogo entre os pares, o que, para Nóvoa (1992) mostra-se substancial para fortalecer os saberes decorrentes da prática profissional dos professores. Para o autor, práticas de caráter coletivo podem contribuir para a emancipação e a consolidação profissional e, não as reconhecer implica desperdiçar “um excelente instrumento de formação” (Nóvoa, 1992, p. 30).

Quanto à fase intermediária, uma de suas características refere-se à possibilidade de os professores desenvolverem-se profissionalmente de forma concomitante ao exercício da docência por meio de estudos e pesquisas, bem como da reflexão sobre a prática e sobre os documentos que regulamentam sua função, ocorrendo necessariamente em terras indígenas e no decorrer do ano. Em geral, envolve situações de formação e autoformação definidas no cotidiano do trabalho docente caracterizadas pela autonomia do professor, diante da ausência de formadores e assessores. Tais situações são vivenciadas pelo professor junto à própria comunidade. Logo, assume-se como cenário formativo não apenas a escola, mas também sua vida social, distinguindo-se das relações de ensino-aprendizagem formalizadas nos cursos.

Centradas em situações educacionais pautadas em um saber experiencial construído e sistematizado pelos indígenas com base em eventos educacionais e sociais cotidianos, o registro e a reflexão desses saberes ocorrem por meio da produção de documentos como memoriais, relatórios de atividades, fichas de alunos, diários de classe, atividades de planejamento, projetos de pesquisa, entre outros. Produzidos ao longo da etapa, esses materiais trazem como marca comum a interação com as atividades escolares, revelando-se como instrumentos para o registro reflexivo, o planejamento prospectivo e a permanente avaliação do trabalho dos professores, logo, podem carregar informações de diferentes naturezas.

Uma vez tomadas como documentos de regulação e controle externo, estas produções “operam como instrumentos para estudos avaliativos, numa perspectiva qualitativa, para leitores, formadores, assessores e também para seus autores” (Brasil, 2002, p. 47).

Assim compreendidos, tais instrumentos são direcionados para as instituições encarregadas por tal controle, o Estado e outras instituições formadoras. No desenvolvimento desta pesquisa, tivemos acesso a um conjunto de 42 memoriais de professores formados em Magistério Indígena, decorrente da atuação da Comissão Pró-Índio/AC. Tal conjunto agrega, dentre outras questões, o resultado de pesquisas desenvolvidas pelos professores em suas comunidades, geralmente voltadas para suas origens, histórias, crenças, ritos, línguas e



medicinas; registros fotográficos de viagens de intercâmbio; entrevistas com as pessoas mais experientes das comunidades; reflexões sobre o papel das escolas; diários de classe e registros de aulas, e reflexões sobre o fazer docente.

De modo geral, podemos afirmar que as ações que perfazem a etapa intermediária contemplam atividades que caminham junto aos movimentos de reflexão sobre a docência e os interesses das comunidades, conseqüentemente, englobam estudos programados.

A diversidade das atividades e a atenção dada aos movimentos reflexivos vêm corroborar os princípios defendidos por Nóvoa (1992), para quem a formação de professores não ocorre apenas por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas também pelo trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que constroem e reconstroem uma identidade pessoal e profissional. São iniciativas dessa natureza que têm oportunizado a diversos professores desenvolverem-se e qualificarem-se para a atuação no magistério indígena.

2.4.1 Identificando atores e revisitando ações no cenário local

Nesta seção, destacamos algumas ações desenvolvidas no campo da formação de professores indígenas no estado do Acre, identificadas a partir do movimento analítico deste estudo, que revelam seus impactos no desenvolvimento de políticas públicas educacionais e na atuação de diferentes entidades.

Dessa forma, destacamos iniciativas conduzidas por entidades indigenistas, pelo movimento indígena e por órgãos oficiais do Estado que acabaram contribuindo com a qualificação para o exercício do magistério indígena, além de terem influenciado na formalização de propostas pedagógicas de formação inicial para esse segmento de professores.

No Acre, diversas propostas têm sido idealizadas por instituições governamentais e não governamentais, como secretarias estadual e municipais de Educação, universidades e institutos federais, a Comissão Pró-Índio e o Conselho Indigenista Missionário.

Entre as experiências, destacamos a atuação de alguns órgãos como o CIMI, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que, desde sua criação, em 1972, tem incentivado a articulação entre os diferentes povos indígenas, promovendo debates sobre a luta pela garantia de direitos que incluem uma educação diferenciada (CIMI, 2004).

A chegada do CIMI ao Acre ocorre por volta de 1975 e, mesmo ligado à Igreja Católica e com atuação restrita a algumas etnias, desempenhou um papel importante na Educação Escolar Indígena, especialmente ao desenvolver trabalhos “voltados para a recuperação, valorização e preservação do patrimônio cultural dos povos indígenas, com ênfase na produção



de materiais didáticos” (Cunha, 2009, p. 104). Quanto à atuação do órgão, o professor Auricélio Shanenawa relembra ações desenvolvidas junto à sua comunidade nos anos de 1990:

O CIMI atuou com a formação de professores e a capacitação para atuação em sala de aula e também, na politização das lideranças indígenas [...]. Antes mesmo da FUNAI chegar aqui, na nossa região, o CIMI estava junto com as nossas lideranças, viajando com eles até Brasília, na luta pela demarcação das terras. Não iniciou só com a educação, iniciou primeiramente com as nossas lideranças para que essa terra fosse demarcada, só aí que a FUNAI veio. Houve pressão nas reuniões que aconteciam lá em Brasília, onde o meu tio Bruno, que é o pai do Carlos Brandão¹⁰, foi o pioneiro para estar viajando, deixando sua família, ficando de 15 a 20 dias fora da aldeia, reivindicando junto ao governo federal, principalmente na FUNAI, em Brasília, sobre a demarcação de terras e era o CIMI que sempre estava com eles, ajudando na logística, em organizar as reuniões, apresentando os documentos, pois eles não sabiam escrever, não sabiam colocar no papel. Eles eram os apoiadores, sempre foram, até hoje ainda tem CIMI no Acre, se o pessoal daqui reunir e pedir apoio, o CIMI vai estar de portas abertas pra apoiar. Foi num documento, ele tá ali ajudando para que as coisas aconteçam. Até então, o CIMI sempre teve esse papel importante dentro da política do movimento indígena, sempre foi um pioneiro na luta dos povos indígenas (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

A fala do professor evidencia a importância histórica e política do conselho na luta pelos direitos dos povos indígenas, especialmente no contexto acreano, e destaca seu papel no processo de politização de lideranças indígenas e na articulação para a demarcação de terras, pautas urgentes e simbólicas do movimento indígena.

O discurso testemunha ainda a resistência indígena e a importância das alianças construídas com instituições comprometidas com as causas indígenas convidando-nos a refletir sobre o papel do Estado, que historicamente negligenciou ações essenciais para os povos originários.

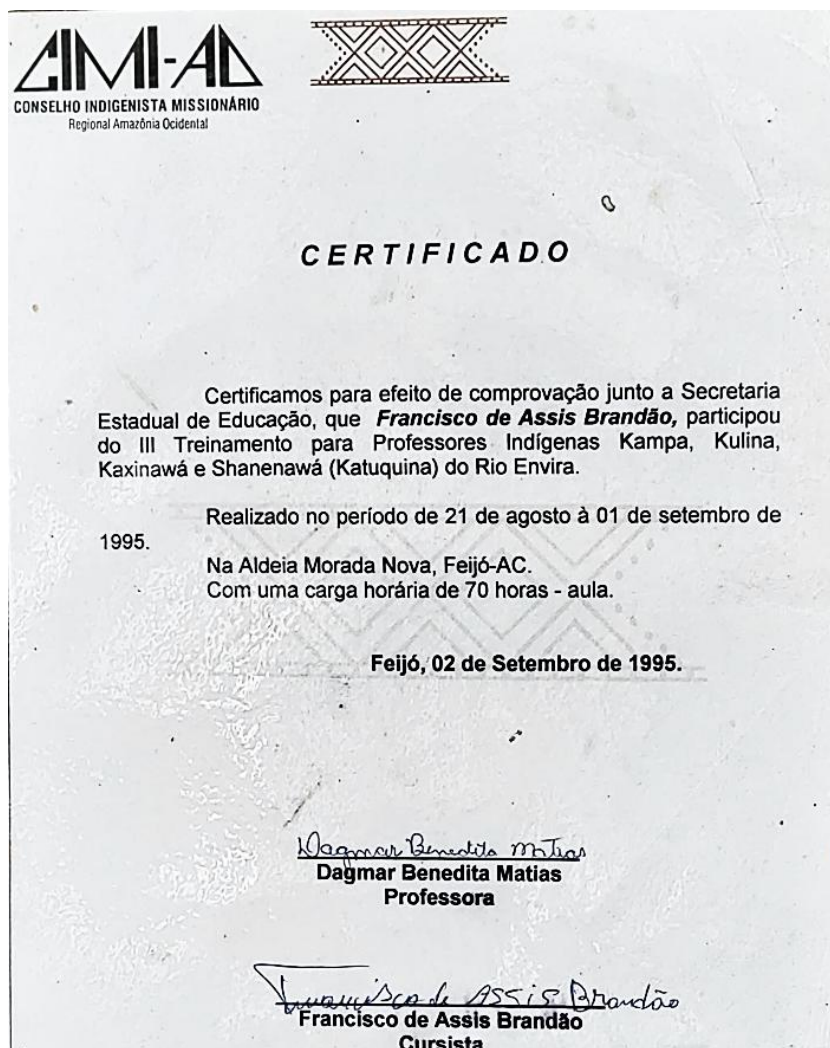
Sobre a articulação política entre os povos e a promoção de ações direcionadas para contextos formativos, documentos cedidos pelos colaboradores, como o certificado do *III Treinamento para Professores Indígenas Kampa, Kulina, Kaxinawá, Shanenawá (Katukina) do Rio Envira* (Figura 8), realizado em 1995, atestam a atuação do CIMI neste sentido.

O documento apresenta um curso realizado há 30 anos, à sua época, tratado como treinamento, nomenclatura que percorre legislações que fixavam diretrizes para o sistema de ensino no país em determinados momentos, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

¹⁰ Carlos Brandão, na oportunidade, ocupava a posição de liderança na aldeia Morada Nova.



Figura 8 – Certificado - III Treinamento para Professores Indígenas Kampa, Kulina, Kaxinawá e Shanenawá (Katukina) do Rio Envira (1995)



Fonte: arquivo pessoal do prof. indígena Francisco de Assis Batista Brandão Katukina, Feijó-AC.

Na proposta, os 12 dias de atividades têm a Aldeia Morada Nova como espaço formativo e reafirmam o carácter articulador das ações do conselho ao contemplar professores de povos distintos, Kampa, Kulina, Kaxinawá e Katukina, atualmente autodenominados Ashaninka, Madijá, Huni Kuin e Shanenawa, respectivamente.

Semelhantemente, foi realizado, no ano seguinte, na mesma cidade, porém na aldeia Paroá o *I Encontro de Professores Indígenas de Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul* (Figura 9). Dessa vez, em âmbito intermunicipal, reunindo professores de três cidades do estado, Cruzeiro do Sul, Tarauacá e Feijó, que, durante um período de sete dias, estiveram intercambiando experiências, sob uma carga horária de 40 horas, o que demonstra a atenção dada à socialização entre os docentes.



Figura 9 – Certificado - I Encontro dos Professores Indígenas de Feijó, Tarauacá e Cruzeiro do Sul (1996)



Fonte: arquivo pessoal do prof. indígena Francisco de Assis Batista Brandão Katukina, Feijó-AC.

Além do CIMI, a atuação da Comissão Pró-Índio do Acre neste contexto se destaca, precursora na oferta de cursos especificamente voltados para a formação de professores, como apontam Matos e Monte (2006), Cunha (2009) e Silva (2015).

No estado, a chegada da Comissão Pró-Índio ocorre em 1979, desde então, a entidade tem desenvolvido diversas ações junto às populações indígenas locais. Segundo o documento *Apresentação da CPI/AC* (CPI/AC, 2001a), que regula sua atuação na região, sua imersão tem como propósito apoiar as sociedades indígenas em suas lutas pelo exercício de direitos relativos à terra, à educação, à saúde e ao meio ambiente, além de fomentar relações de igualdade e respeito entre essas sociedades e as demais.

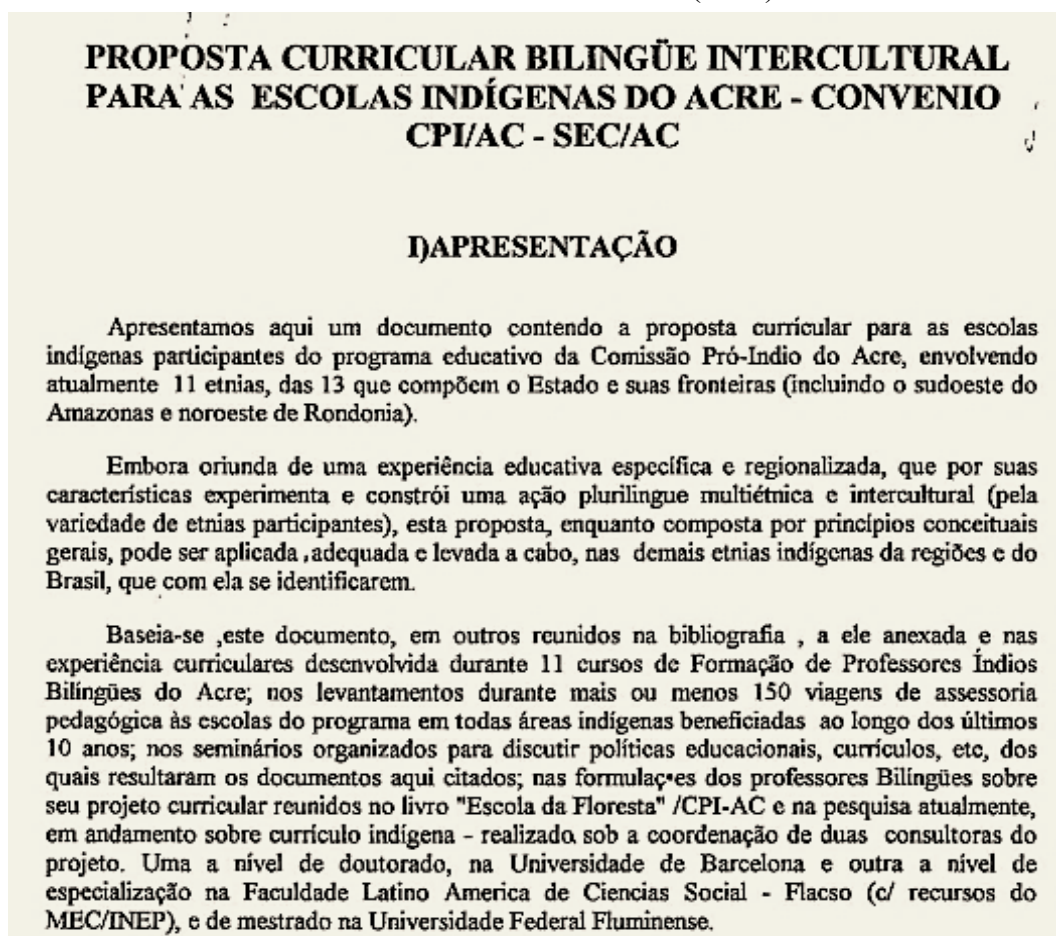
Uma iniciativa desenvolvida pela CPI/AC que ganha destaque se refere ao projeto *Uma Experiência de Autoria*, iniciado em 1983 e mantido ativo por 20 anos no estado. Por meio desse projeto, início-se um ciclo de cursos que contribuiu significativamente para a



escolarização e a formação de diversos professores, como ressalta Maria do Socorro Albuquerque (2010).

Como desdobramento das ações do projeto, decorreu a aprovação da *Proposta Curricular Bilingue Intercultural para Escolas Indígenas do Acre*, em 1992, junto ao Conselho Estadual de Educação, indicada na Figura 10.

Figura 10 – Proposta Curricular Bilingüe Intercultural para as Escolas Indígenas do Acre – Convênio CPI/AC – SEE/AC (1992)



Fonte: CPI/AC (1992, p. 1).

Na proposta, são definidos princípios para que projetos de escolas diferenciadas se consolidem como escolas indígenas. Entre os pressupostos, destaca-se o acesso a conhecimentos ancorados nas manifestações culturais das comunidades em que essas escolas estão inseridas, possibilitando aos estudantes o conhecimento e o domínio de uma variedade de padrões culturais, bem como dos saberes do seu próprio povo com vistas a ampliar a compreensão crítica da realidade e fortalecer a capacidade de atuação dos estudantes sobre ela.

No que diz respeito aos saberes a ensinar, a proposta organiza-se em torno de quatro eixos: línguas, materna e portuguesa; estudos sociais, com ênfase na geografia e na história,



centrados nos conceitos de espaço e tempo; ciências naturais, focando o estudo das naturezas física e humana e suas relações com o meio, e matemática, destacando os processos de contagem, operações matemáticas, grandezas, medidas, formas e a resolução de problemas.

Outra questão diz respeito à necessidade de estabelecer um diálogo permanente entre os conhecimentos advindos das culturas indígenas e os conhecimentos tidos como universais nos processos de ensino e em todas as áreas do saber. Mediação a ser realizada pelo professor.

Nesse processo de dialogicidade, a dimensão política da etnomatemática destaca-se. Sobre essa perspectiva, D'Ambrosio (2018a) ressalta que a exclusão social, provocada pelas barreiras discriminatórias impostas pelas sociedades dominantes no sistema escolar, configura-se como uma forma de violência contra a dignidade do indivíduo. Nesse sentido, a etnomatemática assume um papel crucial, considerando que:

A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática (D'Ambrosio, 2018a, p. 42).

A subordinação e a marginalização de nações colonizadas, como o Brasil, são amplamente discutidas por Quijano (2005). Segundo o autor, no processo de constituição da América, foram introduzidas ideias que associavam diferenças entre os povos dominadores e os povos dominados a supostas estruturas biológicas, situando estes últimos em uma posição "natural" de inferioridade.

Tais concepções foram então assumidas pelos colonizadores como um dos principais fundamentos das relações de dominação que continuam a influenciar as dinâmicas sociais, políticas e educacionais nas sociedades latino-americanas. Sobre esse processo, o autor destaca:

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).



Dessa forma, assistiu-se à ideia de raça se estabelecer como legitimadora das relações de dominação. Em decorrência, viu-se a Europa constituir-se como uma identidade cuja expansão de seu colonialismo ao redor do mundo conduziu a uma perspectiva eurocêntrica também do conhecimento. A esse respeito, Quijano (2005) acrescenta que:

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (Quijano, 2005, p. 118).

Contrária a esse movimento opressor, emerge a ideia de descolonização, defendida pelo autor como um processo de independência dos territórios colonizados, como os países da América Latina, incluindo o Brasil, em relação às metrópoles colonizadoras, com vistas à desconstrução de padrões e conceitos por elas impostos.

Nessa perspectiva, o processo emancipatório contrapõe-se aos padrões mundiais estabelecidos por sociedades que inferiorizam outras formas de compreender e conceber o mundo, sob a justificativa de uma suposta superioridade imposta por essas mesmas sociedades.

No cenário desta pesquisa, as propostas formativas analisadas parecem alinhar-se a esse movimento opositor, na medida em que buscam valorizar conhecimentos, matemáticos ou de outras áreas, produzidos por povos historicamente segregados.

Além da aprovação da proposta curricular, as ações da CPI/AC estenderam-se ao reconhecimento de um espaço formativo junto à Coordenadoria de Registro e Inspeção Escolar do Estado (CORINES): o Centro de Formação dos Povos da Floresta (CFPF).

O credenciamento do CFPF, em 1997, e a aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação de uma proposta curricular específica para a formação de professores indígenas, no ano seguinte, analisada com maiores detalhes nas próximas seções, habilitaram a Comissão Pró-Índio/AC a certificar seus cursos (CPI/AC, 2001a).

Paralelamente, tornou-se emergente a capacitação de profissionais da área de ensino vinculados às secretarias municipais e estadual de Educação para atender às demandas pedagógicas das escolas e dos professores desse contexto com a estatização da EEL.

Diante das responsabilidades que surgem, a experiência acumulada pela CPI/AC ao longo de mais de duas décadas assessorando escolas e professores indígenas a qualificou como referência na oferta de cursos voltados a profissionais da educação, um deles realizado em 2000, com ações voltadas especificamente para profissionais da área do ensino, não indígenas,



vinculados a diferentes secretarias de Educação, iniciativa registrada no *Relatório do Curso de Capacitação dos Técnicos da SEE e SEMECs* (CPI/AC, 2000a).

Outro ator no campo trata-se da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, órgão que vem apoiando, direta ou indiretamente, a formação desses professores desde a década de 1980, como denota o *Relatório Parcial do Projeto “Análise de Uma Experiência de Autoria”* (CPI/AC, 1985), apresentado na Figura 11.

Figura 11 – Relatório Parcial do Projeto “Análise de Uma Experiência de Autoria”

**RELATÓRIO PARCIAL DO PROJETO
“ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA”**

I. Introdução:

O projeto de Educação Indígena, iniciado pela Comissão Pró-Índio do Acre em março de 83 com o Curso de Formação de Monitores Índios, atinge hoje, os seguintes grupos indígenas do Estado do Acre e sul do Amazonas:

Área Indígena	Grupos	Localização	Nº de Escolas
Mamoadate	Manchineri	Sena Madureira	01
Mamoadate	Jaminauá	Sena Madureira	01
Alto Purus	Caxinauá	Mancel Urbano	02
Jordão	Caxinauá	Vila Jordão	07
Caucho	Caxinauá	Tarauacá	01
Gregório	Catuquina	Tarauacá	01
Gregório	Iauanaua	Tarauacá	01
Morada Nova	Catuquina	Feijó	01
Morada Nova	Caxinauá	Feijó	01
Paroá	Caxinauá	Feijó	01
Camicuã	Apurinã	Boca-do-Acre	01
Km 124-BR 317	Apurinã	Boca-do-Acre	01
Km 45-BR 317	Apurinã	Boca-do-Acre	01
Peneri	Apurinã	Pauini	01
Ig. do Anjo	Culina	Feijó	01
Barão	Poianauá	Mancio Lima	01
Olinda	Catuquina	Cruzeiro do Sul	01

Após o II Curso de Formação de Monitores realizado no primeiro trimestre de 85 a Comissão Pró-Índio do Acre recebeu apoio e o reconhecimento da Funai e da Secretaria de Educação do Estado para o seu trabalho de educação indígena: um convênio foi assinado entre os três, beneficiando 12 áreas indígenas da região, com escolas geridas por índios monitores que lecionam para seus parentes a partir de um programa curricular específico e adequado a seus interesses. Tal pro-

Fonte: CPI/AC (1985, p. 1), disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI-CPI/AC.



Já em sua introdução, o relatório resgata ações desenvolvidas no primeiro curso voltado à formação dos então monitores indígenas, em 1983, apresenta a abrangência das ações de assessoria educacional promovidas pela CPI/AC, em 1985, deixando clara, na sequência, a colaboração de outras instituições no processo e fazendo menção a um convênio selado entre a SEE/AC, a FUNAI e a Comissão Pró-Índio/AC.

Com vigência de quatro anos, tal acordo, identificado como Convênio nº 12, visava beneficiar diversos territórios indígenas por meio de ações voltadas ao reconhecimento e ao fortalecimento de um programa de ensino diferenciado para as escolas indígenas.

Outras ações previstas no convênio podem ser identificadas no documento encaminhado pela CPI/AC ao então Ministério da Cultura, a *Proposta de Continuidade do Projeto Educação Indígena no Acre – “Uma Experiência de Autoria”* (CPI/AC, 1986), por meio do qual foi solicitado apoio financeiro para a manutenção de atividades em andamento. No documento, são elencadas seis demandas, destacadas no excerto a seguir:

No início de 85, o projeto “Uma Experiência de Autoria” coordenado pela CPI/Acre, cujos recursos advinham somente do Interação e Fundação Oxfam – passou a ser reconhecido pela FUNAI e Sec./Acre. Firmou-se então um convênio – duração de 4 anos, que garantiu:

- 1 - a contratação dos 21 (na época) monitores indígenas, com recursos repassados pela FUNAI nos 2 primeiros anos e no 3º e 4º já de responsabilidade da Sec./Acre;
- 2 - fornecimento da merenda e do material escolar pela Sec/Acre na capital e nos municípios (8) abrangidos pelo projeto;
- 3 - viabilização pela Sec./Acre do reconhecimento e legalização curricular feita pelo Conselho Estadual de Educação-CEE, do programa de alfabetização e pós alfabetização bilingue dos índios do Acre;
- 4 - edição de materiais didáticos para o programa curricular das escolas indígenas;
- 5 - cursos anuais de formação e reciclagem dos monitores;
- 6 - viagens de assessorias técnica da equipe às escolas (CPI/AC, 1986, p. 1).

O fragmento da proposta apresentada à equipe do Projeto Interação, em 1986, destaca seis ações pactuadas. As três primeiras, especialmente direcionadas à figura da Secretaria de Estado de Educação, então identificada como Sec./Acre, correspondiam a medidas básicas para garantir o funcionamento de escolas com a contratação de monitores e cobertura de despesas com merenda e materiais escolares.

É importante lembrar que, à época, a atuação dos monitores se restringia ao apoio a professores não indígenas que atuavam nas escolas localizadas em terras indígenas. Inicialmente voltada a questões linguísticas, a participação desses agentes gradualmente se amplia, assumindo, em muitos casos, funções da docência. No entanto, permanece a necessidade de qualificação profissional e do reconhecimento formal da função dos professores.



É válido registrar que as ações da SEE/AC não se limitaram ao apoio financeiro. A publicação da Portaria Interministerial nº 559/91 e do Decreto Presidencial nº 26/21, surgem delegando responsabilidades relativas à EEI aos estados, incorrendo em novas demandas às secretarias de educação, entre elas, a formação dos professores. Incumbência reafirmada pela Resolução CNE/CEB nº 3/1999, ao definir que cabe aos estados a responsabilidade de promover a formação inicial e continuada desses professores indígenas, e aos Conselhos Estaduais de Educação regulamentar e criar programas formativos (Brasil, 1999).

Em resposta, a SEE/AC passou a atuar diretamente na oferta de cursos desta natureza a partir de 1999, implementando um programa de formação inicial de nível médio por meio do curso Magistério Indígena, inspirado na proposta da CPI/AC.

Um documento que resgata a trajetória da Secretaria na condução desses cursos no período de 2000 a 2010 é o *Demonstrativo das Atividades Pedagógicas em Cursos de Formação Intercultural, Diferenciada e Bilingue de Professores Indígenas* (Acre, 2014b), no qual são apresentadas, de forma cronológica, as ações formativas desenvolvidas no âmbito dos diferentes ciclos do Magistério Indígena, indicadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Atividades pedagógicas da SEE/AC relativas ao Magistério Indígena

Ano de realização	Carga horária	Número de participantes
2000	311	75
2001	301	73
2002	264	90
2003	264	96
2004	264	151
2005	412	137
2006	88	14
2006	264	164
2008	396	249
2010	391	229

Fonte: construído a partir de informações de Acre (2014b, p. 5).

O ciclo iniciado em 2000, resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a CPI/AC, reuniu presencialmente 75 professores indígenas de diversas etnias e regiões do estado com objetivo de aprofundar os conhecimentos nas áreas de matemática, linguística, história e fundamentos da educação indígena (Acre, 2014b).

A atuação da SEE/AC é evidenciada em vários documentos, logo, é comum encontrar registros produzidos por professores que atuaram como formadores, destacando tal colaboração. Um exemplo se refere ao *Relatório de Atividades* do módulo de matemática fruto



das ações desenvolvidas em 2000, pelo formador Aitor Salsamendi Rezola (2000a), que atesta a ação como a primeira iniciativa do poder público estadual neste sentido.

A atuação do governo estadual também é evidenciada no relatório de Aldir Santos de Paula (2000) produzido a partir do desenvolvimento do módulo de Língua Indígena (Figura 12), na mesma oportunidade.

Figura 12 – Relatório de Atividades - Módulo de: Língua Indígena (2000)

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS - SEE/CPI-AC
Julho/Agosto de 2000

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

MÓDULO DE:
LÍNGUA INDÍGENA

Consultor:
ALDIR SANTOS PAULA

Monitores:
Benjamim Shere Katukina
Joaquim de Paulo Maná Kaxinawá
Isaac da Silva Pianko Ashaninka
Jairo Lima

Rio Branco-Acre
Setembro de 2000

Fonte: Paula (2000).

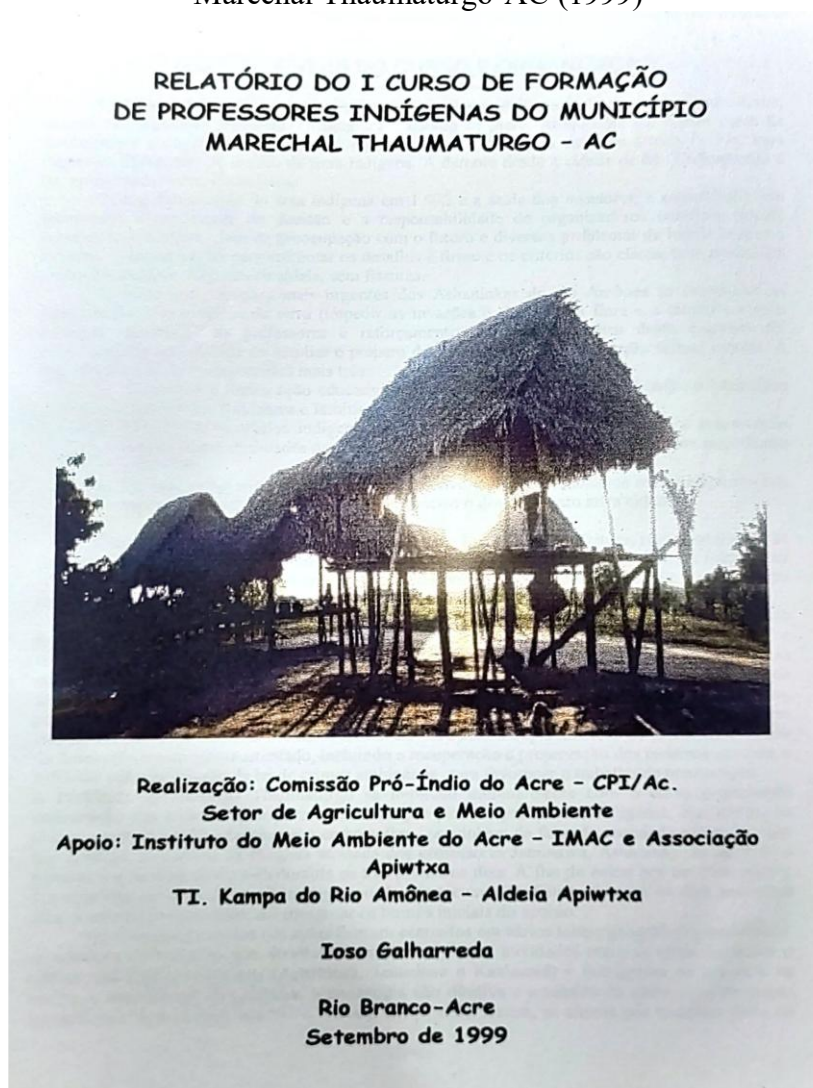
Nos anos seguintes, outras etapas aconteceram, cada uma apresentando propostas para diferentes grupos de professores, em variados estágios de escolarização e formação, sendo mantido, ao longo dos ciclos, o caráter multiétnico com uma dedicação, em geral, de uma carga horária de aproximadamente 300 horas para o desenvolvimento de componentes curriculares de distintas áreas do conhecimento.



A etapa mais recente de cursos desta natureza, ofertada por parte da Secretaria de Estado e à qual tivemos acesso aos registros, foi realizada em 2014, quando então o Magistério Indígena chega à sua 11ª edição.

Além dessas iniciativas, o levantamento empreendido nesta pesquisa permitiu identificar ações conduzidas pelo próprio movimento das comunidades indígenas. A exemplo, o I Curso de Formação de Professores Indígenas do Município de Marechal Thaumaturgo-AC, com atividades registradas no relatório apresentado na Figura 13.

Figura 13 – Relatório do I Curso de Formação de Professores Indígenas do município Marechal Thaumaturgo-AC (1999)



Fonte: Arino (1999).

Produzido por Ioso Galharreda Arino, um dos responsáveis pela iniciativa, o documento destaca uma proposta idealizada pela Comunidade Indígena Ashaninka do Rio Amônea, no município de Marechal Thaumaturgo-AC, em parceria com a Aldeia Apiwtxa, fruto de esforços



dessas comunidades, em articulação com a prefeitura local, a CPI/AC e o Instituto de Meio Ambiente do Acre (IMAC). Um aspecto que se salienta no relatório é a inclusão de pautas político-ambientais como um dos saberes necessários à formação.

Nesse contexto, o documento enfatiza que:

Entre as preocupações mais urgentes dos Ashaninkas do rio Amônia se encontram as relacionadas com a defesa da terra (impedir as invasões e recuperar a flora e a fauna) e com a educação (formação de professores e reforçamento da língua). Dentro deste esquema foi consensuada a necessidade de ampliar o preparo dos responsáveis pela educação formal escolar. A este objetivo forma acrescentadas mais três:

1. Coordenar a futura ação educativa dos três povos indígenas que abrange o Município (Ashaninka, Kaxinawa e Jaminawa);
2. Estudar os territórios indígenas do município, conjuntamente visando a preservação deles e as possibilidades para um aproveitamento diversificado dos recursos respeitando a floresta;
3. Colocar as bases para que possam se desenvolver ações educativas mais complexas nos próprios territórios indígenas sem ser preciso o deslocamento até a cidade (Arino, 1999, s/n).

O excerto evidencia que, para os Ashaninka do Rio Amônia, a educação escolar, a defesa de territórios, a recuperação da fauna e da flora e o fortalecimento das línguas indígenas apresentam-se como partes de um mesmo projeto. Ações com tal abrangência revelam a concepção de que o processo formativo, assim como a própria escola, deve estar a serviço das necessidades e prioridades das comunidades.

O estudo conjunto dos territórios, o desenvolvimento de ações educacionais no interior das próprias aldeias e a articulação entre diferentes povos, na oportunidade, Ashaninka, Kaxinawa e Jaminawa, apontam ainda uma perspectiva de educação pautada no diálogo e na autonomia das populações, sendo um instrumento de afirmação identitária, de gestão territorial e de fortalecimento sociopolítico.

Além dessas experiências, estão em curso propostas de formação em nível superior, revelando-se mais um ator no cenário local, a Universidade Federal do Acre.

Em nível nacional, a formação desses professores tem ganhado visibilidade nas universidades brasileiras, levando à criação de cursos de graduação interculturais que oferecem um ensino diferenciado, geralmente, estruturado em módulos alternados de ensino. Formato adotado em diversos projetos, como o da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que, em 2001, lança o primeiro curso de formação de professores indígenas em nível superior do país, conforme o estudo de Adir Silva (2020).



No contexto acreano, “desde o final da década de 90, lideranças e professores indígenas do Acre passaram a apresentar reiteradamente junto a UFAC, FUNAI e SEE, reivindicações com vistas a sua inserção no ensino superior” (UFAC, 2015, p. 26).

Em resposta a essas demandas, representantes da UFAC, da CPI/AC, da União Nacional Indígena, da Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC) e de outras instituições dedicaram-se à construção do projeto pedagógico de uma licenciatura específica para a formação desses professores a ser ofertada pela Universidade Federal do Acre, como indica o *Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura Indígena* (UFAC, 2015).

Segundo o documento:

No decorrer deste movimento foi sendo elaborada a proposta: “Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas” (2004-2005). Em 2005 a UFAC elaborou uma proposta de um curso de educação superior indígena: o “Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul-Occidental”. A elaboração deste programa foi feita em parceria com o Grupo Técnico Interinstitucional constituído pela Secretaria de Educação do Estado do Acre, representantes indígenas, Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas, organizações indígenas como Organização dos Povos Indígenas do Acre, Sul do Amazonas e Noroeste de Rondônia – OPIN, Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC, CPI/AC, CIMI, COMIN, FUNAI, FUNASA e por uma Comissão da UFAC (UFAC, 2015, p. 26).

A consolidação da proposta resultou na aprovação, em 2006, do Curso de Formação Docente para Indígenas, vinculado ao Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, *campus* Floresta, localizado no município de Cruzeiro do Sul – AC. Reformulado em 2015, o curso passou a ser denominado Licenciatura Indígena.

Consultado o projeto da nova licenciatura, os registros apontam o ingresso de sua primeira turma no ano de 2008, composta por 29 alunos, representantes de dez povos indígenas acreanos: Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawãdawa, Katukina, Yawanawa, Shanenanawa, Manchineri, e Jaminawa, e um representante do povo Marubo, do Amazonas (UFAC, 2015). A respeito da segunda entrada, o mesmo documento mostra o ingresso, no ano seguinte, de 37 novos licenciandos. Juntas, as turmas somaram um público de 51 egressos que compuseram a primeira turma de formandos da licenciatura, em 2014.

É importante destacar que, embora o curso represente uma conquista, o processo seletivo inicialmente adotado em seu ingresso gerou críticas entre os indígenas da região, especialmente por utilizar produções textuais redigidas em língua portuguesa como instrumento de seleção. Em resposta a questão, foi publicada uma carta aberta no site da CPI/AC, na qual são tecidas críticas sobre o processo.

Vejamos um trecho da carta:



A prova consistia em uma redação em português, ou seja, considerava apenas a proficiência do candidato na língua portuguesa e na escrita, privilegiando os indígenas que possuem um bom domínio nessas áreas, em detrimento daqueles cuja língua materna é a indígena e que têm o português como segunda língua. Se os próximos vestibulares da UFAC para o Curso de Formação Docente para Indígenas continuarem nessa mesma linha, podemos prever que dificilmente teremos um professor Madijá no curso da UFAC, uma vez que, como se sabe, muitos deles têm pouco domínio do português, pois a língua Madijá é predominante. Justamente em um momento em que muitos povos indígenas estão lutando pelo reconhecimento e sobrevivência de suas línguas, o vestibular da UFAC está definitivamente na contramão deste movimento (CPI/AC, 2017, on-line).

Atualmente, sob novos critérios de seleção, o curso segue com o objetivo de criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimentos que beneficie tanto os indígenas quanto a universidade, além de estimular o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas que possibilitem a atuação de seus egressos nos Ensinos Fundamental e Médio, nos processos escolares conduzidos em suas comunidades (UFAC, 2015).

Na proposta, o percurso formativo dos estudantes se desdobra em três áreas: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza e Humanidades, definidas pelos futuros professores ao longo do curso, durante a etapa denominada estudos aprofundados. Os estudos aprofundados e a base transversal comum, também chamada de núcleo geral, abrangem conhecimentos de áreas específicas e da formação pedagógica, integrados aos eixos das Ciências da Educação.

Em relação ao formato das atividades, elas se organizam, de forma articulada, entre etapas presenciais, que consistem em aulas intensivas no campus universitário, e etapas intermediárias, quando as disciplinas são desenvolvidas nas aldeias sob o acompanhamento dos professores do curso. Juntas, as atividades compõem um total de 3.245 horas/aula do projeto.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, estabelece parâmetros para o desenvolvimento dessas etapas, alguns sendo:

Os cursos de formação dos professores, gradualmente, devem considerar as situações não-presenciais e as presenciais como propiciadoras do aprendizado teórico e prático da atividade profissional do professor, tanto para a sua atuação na sala de aula, quanto para a pesquisa, a preparação e a avaliação da prática. Ambas as etapas são concebidas como situações formativas que devem estar organicamente articuladas entre si para a melhoria da vida educacional e social. É na interação e na complementaridade entre os objetivos e as atividades desenvolvidas em cada uma das etapas que os professores indígenas vão produzindo as conexões entre sua própria prática educacional e as reflexões teóricas. A teoria, portanto, não é compreendida como pré-requisito do conhecimento profissional, mas um produto e um motor da própria prática educacional e social (Brasil, 2002b, p. 48).



Ao compreender a formação do professor enquanto pesquisador como uma de suas dimensões, a licenciatura demonstra aspectos relevantes considerando a proposta de integrar as atividades presenciais às intermediárias por meio do desenvolvimento de pesquisas. A esse respeito, Grupioni (2006, p. 53) assevera que “O professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento”.

No que tange ao Instituto Federal do Acre, a articulação entre diferentes instituições resultou, por meio da Resolução nº 9 do Conselho Superior, de 20 de janeiro de 2020, na aprovação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Magistério Intercultural Indígena. Proposta que visa a qualificação profissional de indígenas para o magistério na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a ser ofertado pelo *campus* de Tarauacá, com previsão de entrada anual e carga horária de 2.550 horas, distribuídas ao longo de três anos. Contudo, tal projeto encontra-se em estágio de implantação, figurando-se, portanto, apenas como uma proposta.

Em relação à formação continuada, ao analisar as ofertas das instituições públicas de ensino do estado, não identificamos a existência de um programa de pós-graduação especificamente voltado para atender essas demandas. Há, no entanto, uma Política de Ações Afirmativas, com regras estabelecidas por resoluções internas, que garante percentuais de vagas para pessoas pretas, indígenas, quilombolas, transgêneras e com deficiência nos cursos de pós-graduação de instituições públicas de ensino.

Encerrando a subseção, as análises apontam avanços no reconhecimento da escola como espaço de afirmação cultural e na formação de professores indígenas, assim como revelam tensões operacionais considerando que, embora sejam propostas ações educacionais que visam respeitar os tempos e espaços das comunidades, há normativas não indígenas operando nestes processos o que exige um movimento contínuo de configuração e reconfiguração das práticas e relações educacionais para que a escola mantenha-se como um instrumento de defesa e preservação cultural o que incide sobre a formação dos professores.

Outrossim, vale enfatizar que, no Acre, a formação dos professores não resultou necessariamente de uma política pública planejada pelo Estado, mas da luta dos povos indígenas apoiados por diferentes organizações. Desse modo, a constituição de programas como o Magistério Indígena ou a própria Licenciatura Intercultural Indígena representam conquistas, porém persiste o desafio de garantir que as políticas de formação sejam efetivamente orientadas por projetos educativos dos próprios povos e realizados continuamente.



3. O MAGISTÉRIO INDÍGENA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES *A E PARA* ENSINAR MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente, o Magistério Indígena trata-se de um curso de formação inicial de nível médio direcionado especificamente a professores indígenas que atuam em espaços etnoeducacionais sem a devida qualificação profissional. As ações que deram início a esta proposta datam de 1983, a partir da atuação da CPI/AC na região, e permanecem ativas até os dias atuais, incorporando, ao longo dos anos, diferentes pressupostos.

Fruto dessa trajetória, destacam-se a oferta de cursos de formação inicial de níveis fundamental e médio, programas de formação continuada de professores, assessorias educacionais em terras indígenas e a construção de documentos regulamentadores para as escolas indígenas e para a qualificação profissional docente. A produção de relatórios de ensino, materiais didáticos para diversas áreas, cadernos e diários de pesquisa e memórias de viagens testemunham este percurso.

Estes documentos, assim como as memórias guardadas por seus protagonistas, carregam registros de como os professores foram formados ao longo do tempo. Parte deles pode ser encontrada em arquivos institucionais das entidades responsáveis pela promoção do curso, como a CPI/AC e a SEE/AC, e em arquivos pessoais de professores e formadores que vivenciaram esse processo.

Na oportunidade, o Centro de Documentação e Pesquisa Indígena da Comissão Pró-Índio do Acre mostrou-se um acervo rico e diversificado, contendo monumentos e artefatos que preservam memórias do curso. A partir deste acervo, construímos esta seção que objetiva inventariar os elementos da prática pedagógica predominantes no ensino de matemática nos cursos de formação de professores indígenas no estado do Acre. Subdividida em duas partes, na primeira, analisamos o processo de constituição e as concepções do Magistério Indígena, destacando, na segunda, as estratégias e experiências adotadas no ensino e na formação matemática dos professores.

Tomando o Magistério Indígena como ponto de partida, revisitamos a trajetória histórica do curso e apresentamos as ações mobilizadas na formação matemática dos professores por meio deste projeto. Nesta análise, sustentamo-nos em documentos produzidos pelas instituições responsáveis por sua oferta, a CPI/AC e a SEE/AC, no período de 1983 a 2014, com destaque para os projetos pedagógicos da proposta e suas reformulações.

Além da análise documental, as fontes orais desempenham um papel importante na discussão, que conta com o depoimento de pessoas que vivenciaram, ou ainda vivenciam, este



processo. Entre essas pessoas, o professor indígena Auricélio Shanenawa, a indigenista e coordenadora de diversas ações Nietta Monte e o assessor técnico-pedagógico Valdo Barbosa.

Quanto a discussão sobre as experiências no ensino e na formação matemática, consideramos práticas pedagógicas desenvolvidas por formadores responsáveis por ações nesse sentido, atuando por meio da Comissão Pró-Índio ou da Secretaria de Estado de Educação. Nesta análise, consideramos documentos produzidos a partir destas experiências, sobretudo aqueles que perfazem o cotidiano pedagógico dos formadores, como relatórios de ensino, livros didáticos, apostilas, jogos pedagógicos, mapas de aldeias, projetos de ensino e de pesquisa, calendários escolares, quadros de horários, entre outros artefatos coletados ao longo do estudo.

A partir deste repertório, o processo de análise dá ênfase aos saberes *a* ensinar e aos saberes *para* ensinar mobilizados na formação matemática dos docentes, saberes que inspiram, inclusive, o título desta seção.

Retomando a discussão sobre os saberes, à luz de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017), lembramos que os saberes podem ser tratados segundo duas dimensões complementares entre si: os saberes *a* ensinar e os saberes *para* ensinar.

Associados aos conteúdos disciplinares, os saberes *a* ensinar estão relacionados ao que efetivamente será ensinado aos alunos, expressos em currículos, manuais, propostas pedagógicas, livros didáticos e outros documentos normativos. Já os saberes *para* ensinar compreendidos como as ferramentas que viabilizam esse ensino, logo, perfazem conhecimentos relacionados tanto a métodos de ensino, quanto a práticas pedagógicas, aos alunos e seus saberes, bem como às instituições escolares, sua organização e políticas educacionais.

No contexto desta pesquisa, por exemplo, os saberes *a* ensinar contemplam conteúdos matemáticos como operações aritméticas, porcentagem, geometria e medidas de comprimento, entre outros, definidos a partir de orientações curriculares. Os saberes *para* ensinar, por sua vez inclui o domínio da língua indígena e da língua portuguesa, práticas culturais das comunidades, dinâmicas de ensino multisseriado e princípios da própria escola indígena, cuja articulação mostra-se essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas para os povos indígenas e para a efetividade da Educação Escolar Indígena.

Ambos identificados, nos termos deste estudo, a partir da análise de relatórios produzidos por formadores responsáveis pelo ensino de matemática em diferentes ciclos do Magistério Indígena, dez deles construídos a partir de ações coordenadas pela CPI/AC, no período de 1985 a 1999, e outros nove, sob a atuação da SEE/AC, entre 2000 e 2014.

De forma complementar, a discussão é enriquecida com os depoimentos de nossos colaboradores, com destaque para os relatos de Auricélio Shanenawa, Nietta Monte e Djalcir



Ferreira. Decorrente desse movimento, buscamos compreender como se constituem os professores mediante a dinâmica dos cursos, identificando quais os objetos e quais as ferramentas de trabalho tidas como necessárias para a docência nas escolas indígenas.

Ademais, intencionamos ainda identificar demandas emergentes do contexto, a carga horária dos ciclos voltados para o ensino da matemática, as práticas pedagógicas neles desenvolvidas, seus objetivos, as metodologias de ensino neles utilizadas, os materiais produzidos, as experiências compartilhadas e os obstáculos que surgiram ao longo do percurso.

3.1 Concepções sobre o Magistério Indígena

No estado do Acre, ainda é expressivo o número de professores indígenas que exercem a docência sem a qualificação necessária. Soma-se a esta realidade a presença de professores que iniciam a docência antes mesmo de concluírem a Educação Básica. Diante desta conjuntura, o Magistério Indígena tem se apresentado como uma possibilidade para suprir a dupla demanda, configurando-se como a proposta mais abrangente no estado responsável por contribuir com a formação de mais de 200 professores indígenas.

Tal preocupação manifesta-se em versões recentes do projeto pedagógico do curso, a *Proposta Curricular Bilingue Intercultural para a Formação de Professores Indígenas do Acre: Desenho de um Currículo de Magistério Indígena* (CPI/AC, 2014), que indica:

Considerando que os professores índios do Acre e Sudoeste do Amazonas estão eles mesmo em processo de alfabetização bilíngue e formação primária (e futuramente secundária), buscam em sua capacitação, nos cursos anuais promovidos pela CPI/AC, dois grandes resultados pedagógicos concomitantes:

1) Por um lado, uma maior e mais completa competência em lecto-escritura bilíngue e nas demais capacidades relacionadas às disciplinas do currículo de sua formação (que constituem o núcleo comum da educação primária das escolas- estudos sociais, ciências, matemática).

2) Por outro lado, sua capacitação profissional como docentes, capazes de pensar e gerar estratégias e práticas próprias e adequadas de ensino-aprendizagem bilíngue para sua comunidade de alunos nas aldeias.

Portanto, deve-se, durante seu processo de formação, levar em conta sua condição complexa e ambígua de alunos que iniciam-se ou criam/produzem conteúdos em áreas disciplinares de que também são professores. Tal condição ambivalente de alunos/professores em serviço implica a formulação de um currículo composto por duas áreas integradas e complementares de estudo, que chamaremos de básica e específica, ambos presentes de forma articulada em todo seu processo de formação (CPI/AC, 2014, p. 17).

Idealizadas pela Comissão Pró-Índio, em coautoria com diferentes povos indígenas, as primeiras ações pensadas neste sentido datam de 1983, concebidas a partir dos anseios das comunidades e inseridas no contexto do projeto educacional *Uma Experiência de Autoria* da



comissão. A autoria, nesse contexto, assume um significado central. Depoimentos da indigenista Nietta Monte, idealizadora do projeto, ajudam a compreender a concepção:

O projeto se denominou autoria desde os primeiros cursos. Autoria era a capacidade deles mesmos produzirem as coisas que iriam usar nas suas escolas e que eram trajetórias que eles iam desenvolver sem uma concepção. Nós não dissemos: “Olha! A escola tem que ser assim. Tem que ter língua materna. Tem que ter isso”. Não! Eles iam definindo. Alguns grupos não conseguiam ter a língua materna de início, primeiro porque a comunidade mesmo não queria, em alguns casos, e em outros, porque não havia mais uma língua materna pulsante e viva. Nós não poderíamos dizer que havia uma linha. Nós íamos fazendo uma síntese que dependia muito do momento ali presente, das bagagens trazidas pelos consultores que vinham das áreas como a matemática, a história, a física, a química, a língua, e isso foi se juntando e o currículo foi sendo montado com eles. Para que direção nós queremos ir? Em línguas, queremos a língua materna crescendo dentro do currículo? Queremos a língua materna ocupando um espaço grande ou pequeno? Na matemática, vamos em busca dos conhecimentos tradicionais? Uma vez identificados, vamos entrar direto nos sistemas algébricos matemáticos ocidentais? Vamos estudar matemática de outros povos? [...]. Estou dando exemplos de perguntas que vão surgindo e que vão dando direcionamento ao trabalho. Não eram perguntas feitas anteriormente ao próprio trabalho, eu diria que era um método de interação profunda com as situações ali vividas, quase experimentais [...]. Nós tivemos como primeiro guia, digamos assim, do espírito de trabalho, ainda em 83, Paulo Freire, com o método das palavras geradoras que foi o que inspirou a *Cartilha Piada* e também *Histórias de Hoje e de Antigamente*. É você trabalhar com aluno, não como um depositário de um saber que vai vir de fora para dentro, mas, como um gerador, ele mesmo, de conhecimentos que vão sendo expressos através da língua escrita, seja português, seja língua materna, através dos conhecimentos que ele já tem, que ele já traz com ele. Esse foi o espírito pedagógico do trabalho que permitiu que a gente chamasse o projeto de autoria, nesse sentido, de um autor capaz de se expressar e não ter vergonha de falar de si. Poder se expressar com escrita, com desenhos e, claro, com a língua oral. E depois, ser autor também da própria escola, ele seria um professor. Então, é uma autoria ampla, de grande responsabilidade e que eles passaram a ter desde o primeiro curso. Autoria, a gente poderia dizer, como um conceito não só linguístico de escrita, de produção de textos, de vídeos, de desenhos, de produção criativa, mas, no sentido de assumirem a autonomia em relação aos antigos elos de dependência, deles poderem ser donos da sua vontade, do destino que queriam construir (Nietta Monte – entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Nos relatos, a autoria perpassa concepções pedagógicas e insere-se no cenário sociopolítico que delineia a formação dos professores. Institucionalizado em 1984, *Uma Experiência de Autoria* desenvolve-se, a princípio, de forma autônoma e comunitária, “sem financiamentos de qualquer origem institucional, foram as próprias lideranças solicitantes que selecionaram os professores e financiaram sua viagem para o I Curso com recursos da produção extrativa e agrícola de sua comunidade” (Monte, 1996, p. 6).

É importante lembrar que a conjuntura social em que as propostas iniciaram foi marcada por intensos processos de exploração econômica das populações indígenas. Contexto resgatado em diversos documentos analisados, entre eles o *Projeto Análise de Uma Experiência de Autoria com os Índios do Acre* (CPI/AC, 1984), ao narrar:



No final de 82, através de um documento entregue pelas lideranças à Comissão Pró Índio – Acre, diversas comunidades indígenas solicitaram a formação de elementos deles para atuarem como monitores de ensino de forma a diminuir o analfabetismo, responsável também pela exploração de suas atividades produtivas e consequentemente por suas precárias condições de vida (1984, p. 2).

Produzido em 1984, o projeto é responsável por institucionalizar e definir as primeiras atividades desenvolvidas no campo da educação escolar indígena no estado do Acre, especialmente no que se refere à oferta de cursos para os então monitores indígenas de ensino. É importante recordar que os monitores correspondiam a membros das comunidades contratados pela FUNAI para auxiliar nos processos educacionais promovidos pela própria fundação, que gradualmente assumiram o magistério nas escolas indígenas.

Como consequência, os cursos, inicialmente voltados à promoção da autonomia, foram incorporando saberes, normas e práticas relacionadas ao exercício da docência. Os relatos de Nietta Monte contribuem para uma compreensão mais aprofundada sobre as perspectivas que envolveram as primeiras propostas, ao esclarecer que:

Nós iniciamos em março de 83, o primeiro projeto com a formação de monitores, como se chamava na época, com vários povos, falantes de várias línguas. No início, eram seis povos, hoje o número de povos que participa é ainda maior [...]. Eu vim trabalhar no primeiro curso de formação, a partir daí, eu coordenei todos os cursos até sair daqui em 2005, quando parei de atuar diretamente no Acre. Na época, eles ainda não imaginavam que iriam virar professores. Nós conseguimos, junto com eles, um lugar na Secretaria como bolsistas, de estudantes. E, eles passaram a receber uma remuneração, mas na época não havia essa esperança. Eles vieram se alfabetizar, muitos deles, pela primeira vez. Não havia escola indígena, havia escolas cujos professores eram os missionários, das Missões Novas Tribos, algumas instituições evangélicas que trabalhavam na região naquela época cujo objetivo era a tradução da Bíblia para as línguas indígenas e havia a FUNAI com alguma atuação, mas muito pontual [...]. No início, durante um ou dois anos, o nome ficou monitores indígenas, quando eles começaram a se apropriar da ideia de que de fato eram eles os professores, aí a categoria professor vingou. Eles continuaram fazendo os cursos e o nome monitor mudou para professor. Uma questão dos direitos deles, uma vez que eles estavam exercendo um serviço que era público, se não fossem eles, era o Estado que deveria estar garantido, então, eles conseguiram. Nós batalhamos muito dentro da Secretaria de Educação com eles, para que eles pudessem ser progressivamente reconhecidos e aí os nossos cursos foram também se elaborando para que fossem reconhecidos pelo Conselho Estadual Educação, o que foi feito. O curso nasceu por um pedido das próprias lideranças indígenas que queriam seus jovens habilitados para manejarem com a matemática e com a língua portuguesa. Eles estavam numa modificação das relações com a produção de borracha e de castanha nas aldeias. Estavam, nessa época, iniciando as cooperativas indígenas, que também era um projeto que a Comissão Pró-Índio estava na linha de frente, com o Terri Vale de Aquino e o Antônio Macedo, os indigenistas do Acre nos anos 70/80. Então, por conta das cooperativas e a necessidade de terem jovens que se apossassem de conhecimentos necessários para as transações com o homem branco, com a sociedade externa, eles pediram os cursos: “queremos aprender para não ser mais enganados”, esta era a retórica da época. Eles queriam enfrentar as relações sociais, interculturais, a gente diria hoje, com o domínio dos recursos de língua portuguesa e de matemática, sobretudo. Depois, foram entrando a geografia, os mapas, a história e outras coisas. Então, os primeiros cursos foram muito voltados para a matemática e para o português porque era o grande



pedido por conta da existência das primeiras cooperativas, no final dos anos 70 e início dos anos 80 (Nietta Monte – entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2024).

Reivindicada pelas próprias comunidades indígenas, a oferta de cursos passa a integrar a agenda de ações da Comissão Pró-Índio/AC, que, a partir de então, mobiliza uma rede de colaboradores para viabilizar execuções neste viés. Algumas dessas parcerias identificadas na redação de documentos como o *Relatório de Acompanhamento Físico-Financeiro* (CPI/AC, 1987), apresentado pela Comissão à equipe do Projeto Interação, responsável pelo financiamento de algumas atividades. Um excerto deste documento, destacado na Figura 14.

Figura 14 – Relatório de Acompanhamento Físico-Financeiro (1987)

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO FÍSICO-FINANCEIRO

Elementos de Identificação:

A) Unidade executora : Comissão Pró-Índio do Acre

B) Código : 08421886.327.742 - Projeto Interação Entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País.

C) Valor integral recebido : Cz\$-157.640,00

D) Número processo habilitação : 2791/86-16
2791/86-19

Apresentação:

A meta principal do projeto de educação indígena "Uma Experiência de Autoria" foi garantir o funcionamento das 28 escolas implantadas, por meio das assessorias pedagógicas, material didático específico, material escolar e merenda, e mais um curso de reciclagem e formação de monitores índios. Para alcançarmos estes objetivos contamos com apoio da FUNAI, Fundação Pró-Memória-MINC, Secretaria de Educação do Estado do Acre, FAE, INACEN, Fundação EDUCAR, através de um convênio com a FUNAI apoia o funcionamento de cinco(5) escolas indígenas no período noturno.

Ao término do período de vigência do projeto/atividade, atingiu-se quase a totalidade da meta proposta: as duas escolas ~~implantadas~~ implantadas na área Caxarari ~~carece~~ ^{2 alunos} da formação dos dois monitores; as viagens de assessorias às escolas do PI Mamoadate não foram realizadas em função do alto custo da viagem. Além disso a monitora responsável pela escola veio a falecer, ~~mas~~ contando ~~com~~ ^{com sua substituição} com sua substituição. Por outro lado, podemos afirmar que, com o início das aulas no período noturno em algumas aldeias, ocorreu uma expansão do projeto, uma vez que aumentou o número de alunos.

Fonte: CPI/AC (1987, p.1).



No documento, destaca-se o apoio de instituições como a FUNAI, a Fundação Pró-Memória (vinculada ao Ministério da Cultura), a Secretaria de Estado de Educação, a Fundação Educar e o Instituto Nacional de Artes Cênicas (INACEN). Essa articulação interinstitucional viabilizou a aquisição de alimentos, materiais escolares, livros didáticos e a oferta de assessorias pedagógicas, fortalecendo a atuação da comissão na região.

O “curso de reciclagem e formação de monitores índios”, mencionado no relatório, apresenta-se como a quarta atividade formativa promovida pela CPI/AC, realizada em 1986 no Centro de Treinamento da Fundação Cultural, que reuniu 30 monitores indígenas e contou com a colaboração de formadores especializados nas áreas de Matemática, Linguística e Metodologia Educacional, oriundos de instituições como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A respeito desse quadro de professores, Nietta Monte pontua que:

Todos os cursos eram registrados, não só pelos próprios índios que iam escrevendo suas coisas, seus diários, como pelos consultores, as pessoas que vinham. Vinham de onde? Vinham da Unicamp, da USP, vinham da UFRJ, da Fluminense. Nós sempre tivemos uma gama grande de colaboradores de universidades brasileiras que eu como coordenadora na época, tinha a sorte de ir identificando e a gente ia trazendo essas pessoas que vinham com seus projetos de pesquisa e, portanto, nem custo nós tínhamos com essas vindas. Eles vinham com recursos das próprias universidades, com isso, nós juntamos um batalhão de gente da maior categoria, que foram também escritores do RCNEI, dos Referenciais Curriculares. Muita gente de línguas, da Unicamp e de outras universidades, tendo uma formação em línguas como um todo e os de linguística para a redação escrita da própria língua materna. Com que grafia? Que sistema sintático? Tudo isso precisou de apoio dos linguistas que a gente chama de linguistas tradicionais. [...] A gente estava trabalhando com especialistas. Hoje em dia a CPI está bem mais penetrada por pessoas daqui, da terra. O que é muito bom, significa que as pessoas da terra se prepararam, começaram a ter curiosidade, se lançaram também na aventura de trabalhar com a educação indígena, mas nos primeiros momentos, você imagina, nos anos 80 não se sabia nem que tinha índio no Acre. Ninguém tinha grande interesse, isso não era um assunto. Então, o nosso grupo, apesar de ter muitos acreanos no início, tinham professores vindo de várias universidades brasileiras, que vinham no período dos cursos, sempre uma vez ao ano ou, no máximo, duas (Nietta Monte – entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2024).

No discurso, chama atenção o local de origem das instituições de ensino às quais se vinculam os formadores, São Paulo e Rio de Janeiro, ambos localizados em outras regiões do país, aspecto também evidenciado nos relatórios da época.

Após 12 anos de atuação neste campo e uma série de princípios incorporados com o objetivo de atender não mais à demanda de capacitar monitores, mas de formar professores, em 1995, a CPI/AC formaliza suas ações com a aprovação da *Proposta Curricular Bilingüe*



Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas: Desenho de um Currículo de Magistério Indígena (CPI/AC, 1995a).

Apresentado ao Conselho Estadual de Educação, a aprovação deste programa garante, em 2000, a certificação da primeira turma de professores indígenas do estado, marco comemorado e propagandeado nos jornais locais, como o apresentado na Figura 15.

Figura 15 – Jornal Página 20 – Cotidiano - Mestres da floresta: índios concluem curso para se tornar professores (2000)

Ao todo 120 índios receberam treinamento, mas somente 15 tornaram-se aptos para ministrar aulas.

Cotidiano

8 Rio Branco - Acre, TERÇA-FEIRA, 22 de fevereiro de 2000 • Página 20

Mestres da floresta

Índios concluem curso para se tornar professores

Da Redação

■ A Comissão Pró-Índio, em parceria com a Secretaria de Educação, formou na última sexta-feira o primeiro grupo de professores indígenas do Acre no "magistério específico". Trata-se de um programa de ensino intercultural, pelo qual se estudam várias culturas e não somente a indígena.

O trabalho é desenvolvido há 18 anos, sendo pioneiro em todo o Brasil e servindo de referência para o Ministério da Educação. Ao todo 120 índios receberam treinamento, mas somente 15 tornaram-se aptos para ministrar aulas.

A Universidade Federal do Acre (Ufac) estuda a possibilidade de criar no futuro próximo um curso de licenciatura específico para este grupo de índios, com cadeiras diferenciadas das demais, já que no momento existe somente a nível médio. "Esta parceria ainda está sendo estudada, mas esperamos em breve termos uma resposta positiva da Ufac", relata a coordenadora pedagógica da CPI, Nietta Monte.

Como perspectivas para o futuro existe também a possibilidade de o governo do Estado reabrir o Instituto de Educação, onde poderá ser destinado cursos específicos para os índios, valorizando suas tradições culturais.

O projeto de alfabetização de índios pelos próprios índios foi criado em 1994. Na época o alfabeto indígena foi parar na cartilha. Com uma ortografia para escrever a língua, os índios se sentiram tão empolgados que passaram a escrever livros e suas próprias cartilhas. Estes foram os primeiros passos da escola indígena Samuel Pyaco.

Hoje esta escola tem quatro professores e mais de 100 alunos que estudam durante o ano, onde várias matérias são trabalhadas como: Língua Indígena, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

Um dos professores mais integrados a este trabalho é Isaac Ashenika. "A escola tem por objetivo dominar a escrita para administrar as cooperativas, as associações e postos de saúde indígenas, para registrar através de livros e cartilhas, relatórios de pesquisa, para representantes da fala normal da sociedade dominante defender a terra indígena e seu povo politicamente, estudando estratégias para assegurar as suas identidades, ampliando com isso seus conhecimentos", afirma.

"Esta escola é diferente da escola branca porque estamos convivendo com duas ou três línguas, e porque também estamos estudando e ensinando nossos próprios costumes na alfabetização e na pós alfabetização", diz o professor. Ele compara as semelhanças com as escolas dos brancos, como papel, lápis, tinta, quadro de giz e as letras para escrever sua fala, únicos instrumentos usados em comum.

Cantos, mitos e outras práticas culturais são registradas através de processos de pesquisa, nativos voltados para a própria cultura como acesso também a técnicas e conhecimento do mundo ocidental. Ao todo mais de 80 livros já foram publicados por estes professores, que estão avançados que fazem uso do vídeo como instrumento de trabalho, com o programa Vídeo nas Aldeias.

Formação em magistério específico: índios ensinando índios



Fonte: Jornal Página 20 (2000, p. 8).

A proposta aprovada foi projetada para atender a demandas de escolarização e de qualificação profissional dos professores, abrangendo duas etapas da Educação Básica, então denominadas 1º grau e 2º grau. A primeira, organizada em três ciclos, com previsão de duração de quatro anos, conforme a estrutura apresentada na Figura 16, a segunda, composta por mais dois ciclos, a serem concluídos em dois anos, organizados segundo o exposto na Figura 17.

Em 2014, essa proposta passou por uma reformulação, incorporando novas diretrizes pedagógicas. Ante a atualização, as ações foram restritas ao estado do Acre e passaram a ser adotadas nomenclaturas atuais da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Figura 16 – Proposta Grade Curricular de Iº e IIº graus para o Magistério Indígena no Estado do Acre: Formação Básica ou Geral/Núcleo Comum – Iº Grau (1995)

**PROPOSTA GRADE CURRICULAR DE Iº E IIº GRAUS PARA O
MAGISTÉRIO INDÍGENA NO ESTADO DO ACRE**

Formação Básica ou Geral/ Núcleo Comum:						
Graus	Iº Grau			Carga horária		
Graus ciclos Disciplinas	1º ciclo (2 anos)	2º (1 ano)	3º (1 ano)	Subtotal		
	E/ED	E/ED	E/ED			
Línguas						
Língua Indígena	50 50	25 25	25 25	200		
Língua Portuguesa	100	75	75	250		575
Literaturas	25	25 25	25 25	125		
Matemática	150	75	75	300		300
Ciências						
Biologia/Ed. Saúde	25 25	25 25	25 25	150		
Física		25 25	25 25	100		300
Química			25 25	50		
Estudos Sociais						
Geografia	50	25 25	25 25	150		
História		50 25	50 25	150		300
Jogos/Recreações	40	20	20	80		
Total Formação Básica: 1155 (E.I) + 400 (E.D) = 1555						
Formação Especial Profissionalizante/Parte Diversificada:						
Educação						
Pedagogia Indígena	50	50	50			150
Prática Reflexiva	25 256	25 128	25 128			587
Estágio Supervis.		60	60			240
Pesquisa						
Estudo Independ.		10 90	10 100			210
Iniciação a Pesquisa		05 70	10 100			185
Total Formação Especial: 260 (E.I) + 1112 (E.D) = 1.372						
Total geral Iº grau: 1555 (F. Básica) + 1372 (F. Especial) = 2927 h/a						
1 415 (E.I) + 1512 (E.D) = 2927 h/a						

Fonte: CPI/AC (1995a, p. 37).

Na estrutura, observa-se a inclusão de componentes voltados para o campo da formação de professores, como a Pedagogia Indígena e Estágio Supervisionado, ainda nas etapas iniciais do curso. Característica que confere ao programa um viés profissionalizante desde seus primeiros ciclos, evidenciando o compromisso com a qualificação docente.



Figura 17 – Formação Básica ou Geral/Núcleo Comum – IIº Grau (1995)

Formação Básica ou Geral/ Núcleo Comum:			
Graus	IIº Grau		Carga horária
Graus ciclos Disciplinas	1º ciclo (1 ano)	2º (1 ano)	Subtotal
	EI/ED	EI/ED	
Línguas			
LI	25/50	25/50	150
LP	25/50	25/50	150
Literaturas	25/50	25/50	150
Matemática	30/80	30/80	220
Estudos Sociais			
Geografia	25/50	25/50	150
História	25/50	25/50	150
Ciências			
Biologia	25/50	25/50	150
Física	25/50	25/50	150
Química	25/50	25/50	150
Jogos/recreações	25/50	25/50	150
Formação Básica: 510 (E.I) + 1060 (E.D) = 1570 h/a			

Formação Especial			
Educação			
Pedagogia	50/-	50/-	100
Prat. Reflex.	50/128	50/128	356
Est. Superv.	-/60	-/60	120
Pesquisa			
In. Pesquisa	25/120	25/120	290
Estudo dirigido	50/115	50/115	330
Formação Específica: 350 (E.I) + 846 (E.D) = 1196 h/a			
Total geral IIº grau: 1570 (F Básica) + 1196 (F Esp.) = 2766 h/a			
860 (E.I) + 1906 (E.D) = 2766 h/a			

Fonte: CPI/AC (1995a, p.38).

Vale acrescentar que, nesses ciclos, as disciplinas eram organizadas em dois eixos estruturantes: Formação Básica (FB) e Formação Específica (FE), diferenciados pela inclusão, ou não, de saberes diretamente relacionados à qualificação profissional. Ambos trabalhados em dois formatos: Educação Intensiva (EI) e Educação à Distância (ED) (CPI/AC, 1995a).

No que se refere à Educação Intensiva, o formato era marcado por estudos desenvolvidos na cidade, em períodos concentrados, com a presença simultânea de assessores, consultores, formadores e professores, assemelhando-se a modelos anteriormente discutidos.



Acerca da Educação à Distância, é importante esclarecer que suas concepções se distinguem das atualmente associadas ao termo. Na proposta, a etapa compreendia atividades de pesquisa e reflexão sobre a prática docente, conduzidas pelos professores em suas comunidades, sem a presença direta de formadores ou assessores técnicos. Tratava-se, portanto, de uma dinâmica semelhante à etapa intermediária, definida em alguns programas.

A respeito das diretrizes que orientavam o formato, os relatos de Nietta Monte ajudam a compreender algumas de suas nuances, ao esclarecer:

No nosso conceito de currículo de formação, nem tudo era feito em presença. Havia várias atividades que o professor, em formação, exerceria e que também seriam consideradas como formação, seriam aulas, que não são aulas tradicionais, onde ele está trabalhando a reflexão. Uma delas era o próprio fato de dar aula, não a aula em si, mas a reflexão sobre a aula, então, apareceu os diários, que foram muito importantes na formação. Nós temos cadernos e cadernos, de diários de trabalho, onde os professores relatam suas práticas e tentam fazer uma reflexão que seja, uma avaliação e um planejamento. Isso foi todo documentado por eles como uma prática. Os horários em que eles escreviam seus diários eram considerados horas de trabalho. As viagens que eles faziam de intercâmbio para conhecer outras escolas também faziam parte do nosso currículo de formação. Os intercâmbios que até hoje ocorrem, as visitas entre escolas, entre professores. E quanto à assessoria às aldeias, todas as aldeias eram visitadas, todo ano. Nós tínhamos uma equipe para campo direto e esses momentos do assessor em campo, discutindo sobre a escola, também eram considerados horários de formação. Então, a formação é um conceito amplo que não depende só do professor, o professor não indígena dando aula ou orientando. A própria prática de reflexão que ele faz na sua vida, no dia a dia, é também formação (Nietta Monte – entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2024).

As concepções discutidas apontam uma formação alternada e em serviço que reflete o *continuum* do movimento de formar-se professor. Defendida por D'Ambrosio (2009), a formação de professores deve apresentar-se como um processo permanente que contemple o conjunto de experiências vivenciadas por estes profissionais e sua (inter)ação com o meio, logo, constitui um processo de (re)construção contínuo e dinâmico, portanto, nunca finalizado.

Outra perspectiva que emerge é a de professor reflexivo. Pautada nas ideias de Donald Schön (1992), ampliadas para o campo educacional, esta concepção sugere que, durante a ação profissional, são produzidos conhecimentos tácitos e espontâneos, denominados conhecimento na ação, os quais, para o autor, devem ser valorizados e considerados na formação. As contribuições de Donald Schön têm sustentado novas bases para a qualificação profissional difundidas em diversas áreas com traços visíveis no processo investigado.

Retomando a discussão sobre o formato do curso, apresentamos os relatos do professor Auricélio Shanenawa, que participou do Magistério Indígena por um período de quatro anos, que nos oferece uma visão sobre as dinâmicas da Educação à Distância e sua articulação com a Educação Intensiva.



Segundo o professor:

No Magistério, nosso trabalho de campo era trabalhar em sala de aula, dar aula, porque nós estávamos lá [nos cursos] no período de férias, quando os professores não estão trabalhando. Ai, quando a gente voltava, a nossa dispersão era a sala de aula. E, quando a gente voltava lá, para a nossa turma, nós íamos apresentar um plano de aula, falar o que aconteceu, o que melhorou com essas capacitações, o que precisava melhorar dentro da sala de aula. Esses eram os nossos trabalhos que a gente apresentava em forma de relatório, lá no curso presencial. Nessa formação, a gente não ficava só estudando os conteúdos, nós tínhamos momentos de discussão sobre a necessidade da realidade de cada local. Então, de Feijó, nós escolhíamos pessoas para estar falando da nossa realidade. Tarauacá, tinha uma pessoa para falar de sua realidade. Cruzeiro do Sul, tinha sua realidade. Mâncio Lima, a sua realidade. Santa Rosa, também. Então, era assim, nós tínhamos momentos para estar discutindo como estaríamos trabalhando, como que o Estado estava vendo, como que a secretaria estava adequando a Educação Escolar Indígena, se era necessária alguma reivindicação. Naqueles momentos, nós também tínhamos os momentos de reivindicação para consolidar a Educação Escolar Indígena. Essa formação não foi só para formar o professor, mas também, para consolidar a política de Educação Escolar Indígena. As nossas falas, o nosso desejo de que acontecesse, tudo isso também saía por documentos que iam para o secretário de educação (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Nos relatos, assumir a realidade e as práticas escolares como ponto de reflexão, examinar o resultado do próprio trabalho, refletir, individualmente e coletivamente, sobre as próprias ações, metodologias, relações, com os alunos e com os pares, e elaborar estratégias a partir dessas reflexões mostram-se como pilares da formação.

O discurso evidencia uma perspectiva de formação fortemente relacionada à prática pedagógica e à realidade sociocultural das comunidades. Ao relatar a dinâmica do curso, o professor expõe que o processo não se limitava ao estudo teórico de conteúdos, estendendo-se à prática em sala de aula e incentivando uma reflexão crítica sobre a realidade local e a participação no delineamento de políticas educacionais.

A proposta denota uma metodologia que se alinha com a formação reflexiva, defendida por autores como António Nóvoa (1992), para quem a formação de professores também ocorre por meio da prática e da análise crítica das próprias experiências, defendendo a escola como um espaço de aprendizagem, onde trabalhar e formar não são vistos como atividades distintas.

Sob esta perspectiva, a formação docente é compreendida como um processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas e não como um processo que caminha à margem de projetos profissionais e organizacionais.

Outro importante aspecto levantado no discurso do professor faz jus à compreensão da formação como um espaço/momento de reivindicação, de construção coletiva e de fortalecimento das bases da Educação Escolar Indígena, evidente na afirmativa “essa formação não foi só para formar o professor, mas também para consolidar a política de Educação Escolar



Indígena”. Nesse sentido, a formação descrita revela-se comprometida com a autonomia dos povos indígenas.

Considerando a produção e a objetivação dos saberes que compõem o repertório dos professores, a análise da proposta pedagógica permitiu identificar a formalização de saberes relativos às línguas indígenas, aos contos e histórias tradicionais, aos jogos e brincadeiras, aos ritos e crenças, à função social da escola indígena, ao papel do professor indígena, às formas e padrões geométricos presentes em produções culturais, à organização dos espaços nas aldeias, dentre outros saberes definidos coletivamente pelos professores, que buscavam salvaguardar suas tradições e cosmovisões.

Estes conhecimentos são sistematizados e objetivados como saberes *a ensinar* ou *para ensinar*, refletindo-se em componentes curriculares como Pedagogia Indígena, Línguas Indígenas, Jogos e Recreações, Estágio Supervisionado e Matemática, alguns atravessando diferentes campos.

A respeito das assessorias, realizadas anualmente, estes momentos são caracterizados por visitas às aldeias com duração média de dez dias, onde a prática pedagógica dos professores era observada e acompanhada pelos assessores, então responsáveis por identificar problemas e definir estratégias para superá-los junto com os docentes.

Nietta Monte, ao lembrar aspectos sobre a prestação deste serviço, acrescenta que:

A assessoria permitia a visão deles trabalhando no concreto, no dia a dia, e sempre esse acompanhamento era um lugar de descoberta para nós, descoberta de novos modos de se relacionar dentro de uma sala, de um campo de estudo. Como eles agiam? O tipo de atenção que eles davam aos alunos? Como eles atendiam, era no coletivo, ou era individual, um a um? Isso sempre me impressionou muito, esse professor que vai quase como um pai de aluno, olhando, atendendo, ajudando a realizar alguma coisa que esteja complicada. Essa calma de um parente, de alguém que é um txai¹¹. É professor e é txai, porque ele é pai, ele é tio, ele é primo. Esse é um ambiente de escola indígena, o que caracteriza muito o modo pedagógico tradicional de dar aula [...]. Realizadas na comunidade, nunca aqui, porque aqui a gente não os via dando aula, a gente se sentava e ficava quietinho lá. Passava uma semana, dez dias, não era uma viagem de um dia para o outro [...]. A gente ia como um antropólogo, a CPI sempre teve atuação como antropólogo porque a nossa formação foi na antropologia com o Terri e outros então, era ir e ficar. Tinha gente que ficava 15 dias, um mês, numa escola, tendo a oportunidade, de fato, de pensar com aquele professor, nas questões que precisavam melhorar. Isso de uma forma muito simples (Nietta Monte – entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2024).

O relatório *Viagem de Assessoria à T.I. Mamoadate*, produzido por Aitor Rezola, em 2000, descreve ações nesse sentido junto às escolas do povo Manchineri, na Terra Indígena

¹¹ Representativa no mundo indígena, a palavra *txai* traduz a condição de um amigo, um parente, alguém muito próximo representando, assim, uma ideia de aliança.



Mamoodate, e nos apresenta outro olhar sobre a assessoria. Segundo o documento, no período de 10 a 30 de setembro, uma equipe de assessores, auxiliada por dois professores da comunidade com experiência na docência, visitou diferentes escolas deste povo, quando do desenvolvimento do Estágio Supervisionado e da orientação de estudos e pesquisas.

No relatório, a interação entre os professores mais experientes e os iniciantes acaba se revelando um ponto de destaque. Vejamos o que acrescenta o documento:

Voltamos para escola e assistimos a aula do professor S¹². Ele trabalha com os alunos mais novos da aldeia em alfabetização. Depois da assessoria da Ingrid em 1999, ele decidiu dividir em dois grupos de 15 os alunos pois não dava conta de todos eles juntos. Agora trabalha com duas turmas e, segundo ele, melhorou bastante a dinâmica das aulas. Quando chegamos na escola, os alunos estavam dispersados, e o professor J¹³ pediu licença ao professor S para continuar com a aula. O professor J conseguiu atrair a atenção dos alunos e deu uma aula magistral de um modo muito simples e prático. Com a tranquilidade característica do professor J, conseguiu envolver os alunos e, o que foi mais importante, mostrou para os outros professores ali presentes o que é a pedagogia indígena. O professor J transmite muita confiança e segurança, coisa que os alunos agradecem e se sentem mais a vontade dentro da sala de aula. Fala muito com os alunos, faz perguntas, faz piadas e consegue que as aulas sejam muito animadas e dinâmicas.

Começou escrevendo a letra “A” no quadro, letra conhecida por todos os alunos. Quando pediu que lessem em voz alta, todos leram ao mesmo tempo. Depois foi chamando os alunos no quadro para irem escrevendo a letra A. Numa segunda rodada, apagou o que estava escrito no quadro e novamente saíram os alunos no quadro escrevendo, desta vez, a letra A sem copiar. Esta atividade foi muito divertida pois a maioria dos alunos escreveram a letra torta, ou muito grande, ou muito pequena, o que provocou a risada dos outros alunos. Quando acertavam a letra, todos os alunos aplaudiam. Repetiram esta atividade com a letra “a” e com o número “1”.

No final da aula o professor J cantou uma música em português, cantou várias vezes até os alunos aprendê-la. Depois de cantarem todos juntos deu um bombom para cada aluno e todos saíram muito felizes da escola. Até algum pai de aluno que estava passeando por lá gostou da aula do professor J e disse-me que fazia muito tempo que não tinha visto tanta alegria na escola (Rezola, 2000b, s.n.).

Nos excertos, uma rede de aprendizado se estabelece através da qual professores mais experientes compartilham saberes e práticas com colegas de profissão iniciantes, contribuindo com a formação de seus pares.

Analisando os sistemas de trabalho e a distribuição de carga horária dos componentes curriculares de matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto na versão inicial, quanto na reformulada, verificamos que as 300 horas previstas para a primeira etapa deveriam ser trabalhadas integralmente no formato de Educação Intensiva. Por outro lado, das 220 horas previstas para o Ensino Médio, 160 horas poderiam ser conduzidas no formato à distância.

¹² Professor S é o codinome atribuído ao professor em iniciação à docência acompanhado pela equipe da assessoria educacional da CPI/AC, cujo nome é citado no documento, todavia, optamos por preservar sua identidade.

¹³ Professor J é o codinome atribuído ao professor formado pelo programa da CPI/AC que auxilia na assessoria, seu nome é citado no relatório, todavia, optamos por preservar sua identidade.



Em 2017, ante uma nova reformulação do curso são introduzidas mudanças em sua estrutura através do *Projeto Político Pedagógico do Curso Formação de Professores em Magistério Indígena – Raiz* (Acre, 2017a), agora organizado em cinco áreas: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Pedagogia, circundadas por disciplinas específicas apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Estrutura Curricular do Projeto Pedagógico reformulado pela SEE/AC em 2017

Áreas do conhecimento	Eixo temático	Disciplinas	Carga horária
Linguagens	Educação Linguística	Língua Portuguesa	240h
		Línguas Materna	200h
		Artes	20h
		Educação Física	20h
		Espanhol	20h
		Inglês	20h
Matemática	Educação Matemática	Matemática	200h
Ciências da Natureza	Tradição x Modernidade	Biologia	60h
Ciências Humanas		Física	60h
		Química	60h
		Geografia	60h
		História	60h
		Filosofia	30h
		Sociologia	30h
Pedagogia	Educação e Docência Indígenas	Didática	80h
		Metodologia de Alfabetização	80h
		Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	80h
		Atividade Complementar: Cadernos de Estudos/Estágio Supervisionado	1.090h
Carga Horária Total			2.410h

Fonte: organizado pela autora a partir de Acre (2017a, p. 55).

A respeito da duração do curso, previsto para um período de cinco anos, o formador Djalcir Rodrigues Ferreira, um de nossos colaboradores, profissional que, após 17 anos trabalhando com a formação de professores leigos¹⁴ no estado, em 2007, passa a atuar na formação de professores indígenas por meio da Secretaria Estadual de Educação, acrescenta:

Com esse povo leigo, não escolarizado, que vive em uma cultura de oralidade prevalente, mesmo com o avanço da internet, mas que a oralidade prevalece, fazer a formação, é um processo. Educação é processo! Não adianta a gente pensar em dar [o

¹⁴ No contexto, o formador esclarece que professores leigos correspondem professores não alfabetizados em condições de oralidade prevalente.



curso] em dois anos ou três anos, isso aí é coisa de político, de engenheiro ou de economista. A formação desse povo precisa de tempo. Conseguimos aprovar uma proposta de formação no Conselho [Estadual de Educação], mas a nossa proposição era que o Magistério fosse em dez anos. O Conselho achou que era muito tempo e reduziu para cinco anos, mas, com base na minha experiência com povos de tradição oral, povos que vivem na natureza, seringueiros ou indígenas, cujas condições de vida na natureza se aproximam muito, isso demanda tempo [...]. Nós estudávamos oito anos para fazer o Fundamental, naquele tempo o Fundamental era em oito anos, agora são em nove. Depois, tem mais três anos de Ensino Médio e mais quatro de graduação, no mínimo. Então, são 15 anos estudando. Como é que em três ou cinco anos, já está pronto? Isso não existe! Infelizmente, essas ideias ainda estão de pé. A pessoa quer analisar o mundo a partir do barro que ela pisa, de onde ela está localizada, o referencial dela parece que é absoluto. Tem um aspecto do etnocentrismo aí que é analisar o mundo a partir de onde nós estamos e não se trata disso. Eu aprendi isso, trabalhando com esses povos. Desce do teu pedestal, desce daí. Tu tens que aprender a ouvir, tem que falar, mas tem que ouvir muito. A gente tem que levar uma escuta legal, porque tem coisas que eles não falam, mas expressam. Eu tive que aprender isso. Eu não diria que já estou craque, mas aprendi muito. Essa questão da formação dos povos indígenas demanda tempo, é processo e precisa de orçamento [...]

(Formador Djalcir Ferreira - entrevista concedida à pesquisadora em setembro/2023).

A narrativa do formador traz uma reflexão profunda sobre a natureza da formação docente em contextos culturais e sociais específicos ao abordar um ponto central da educação: a compreensão de que a educação não se trata de um processo linear e simplificado, programado segundo um período rigidamente definido, mas, sim, de um processo contínuo, profundo e intrinsecamente relacionado às realidades e experiências socioculturais dos envolvidos.

Outro ponto refere-se à complexidade da formação de povos indígenas, especialmente daqueles imersos em culturas de oralidade, como comunidades que vivem em estreita relação com a natureza. Para o formador, a valorização da oralidade, do aprendizado experiencial e dos saberes ancestrais precisam ser respeitados e integrados ao processo formativo dos docentes.

Além disso, o discurso traz uma crítica ao etnocentrismo que se expressa ao tentar medir o tempo e os processos de aprendizagem sem reconhecer as especificidades dos povos indígenas. Crítica que se manifesta no convite para "descer do pedestal", reconhecendo ainda a importância de uma escuta sensível.

Apesar da previsão, o projeto abre espaço para a aceleração da progressão em detrimento do desenvolvimento da aprendizagem ao pontuar: “os 5 (cinco) anos previstos para a formação não implicam nivelar por baixo, no tempo. Podem acontecer reorganizações de turmas nos Módulos seguintes, uma vez que, satisfeitas as ‘competências previstas’ a Coordenação certifica o ator correspondente” (Acre, 2017a, p. 50).

É importante ressaltar que a estimativa depende diretamente da regularidade da oferta dos cursos, planejados para ocorrer anualmente, o que nem sempre se concretiza desta forma.

Quanto à distribuição da carga horária na nova proposta, semelhante a outros projetos, os componentes foram organizados em tempos e espaços distintos. Em cada um de seus cinco



módulos, são previstas 264 horas para atividades desenvolvidas no formato presencial/cidade e outras 218 horas no formato presencial/aldeia, totalizando 482 horas por módulo.

A respeito das atividades do segundo formato (presencial/aldeia), considerando a realidade do município de Feijó/AC, o acompanhamento pedagógico é, atualmente, realizado por quatro professores indígenas lotados no núcleo da Secretaria de Estado de Educação, um deles, o professor Valdo Fernandes Barbosa, que, a respeito das assessorias, esclarece:

Primeiro a gente observa o trabalho de organização, às vezes, são um povo diferente, às vezes, a gente tem professor não indígena, principalmente no povo Ashaninka e Madijá, nós temos professores não indígenas. E a gente observa a organização da escola, do trabalho, do povo, da comunidade. Depois, conversamos com o professor. Depois, a gente faz a reunião para saber como tá o andamento do aprendizado dos alunos, o comportamento do professor, a frequência do professor, a frequência do aluno e, em seguida, conversamos com o professor e fazemos um planejamento sobre como o professor deve trabalhar. Porque tem que ser de acordo com a realidade de cada comunidade, de cada povo. Ele não vai trabalhar uma coisa que ele não entende, não sabe. Tem que ser de acordo com a realidade de cada um, como trabalhar a cultura, a música, a dança. Então, a gente coloca tudo isso no planejamento para ser executado (Prof. Valdo Barbosa – entrevista concedida à pesquisadora em setembro/2023).

Diante das colocações, o acompanhamento configura-se como uma análise abrangente do trabalho desenvolvido pelos professores indígenas e se estende aos resultados esperados junto aos alunos, ocorrendo tanto nas escolas, quanto no próprio núcleo da SEE/AC, como enfatiza o professor. No que tange aos obstáculos enfrentados, o colaborador relata que:

A assessoria, antes, tinha as suas representações. Eu, Valdo, trabalhava com a representação do povo Huni Kuin; o Zé Luís, com Ashaninka e Madijá, e tinham outras pessoas que representavam os shanenawas. A partir de 2012, veio o Aldenir e a Reneide. Depois, foram entrando outros coordenadores na representação do núcleo, e isso fez com que a gente não representasse mais um povo, e sim, todos. Aqui é uma coordenação com muita demanda, e a gente tem que atender quem chega aqui. A gente faz o máximo para atender, levar educação, melhorar a educação dos professores. Sempre a gente levou essa informação para os professores na sala de aula e coordenadores também, só que aqui, no núcleo de educação, são muitas demandas, e nós somos poucos funcionários para sair em campo, levar orientação, levar planejamento. Nós temos 40 escolas e nove anexos de quatro povos diferentes, Huni Kuin, Shanenawa, Ashaninka e Madijá, e nós temos quatro assessores dentro da coordenação indígena. Temos mais dois não indígenas para dar suporte no censo e outras coisas mais burocráticas. A assessoria, a gente tem feito muito pouco. A gente depende muito de recurso, questão de logística. Como a maioria das nossas escolas se encontra nas margens dos rios, outras na Br, isso requer um gasto muito alto pro Estado no combustível, na alimentação, para que a gente possa ir até a última aldeia, na última escola, fazer esse trabalho. Poucas vezes, a gente vai. Como o gasto é muito alto, eles não querem dar a quantidade que a gente gasta de combustível, 350l de gasolina dá para ir e voltar. Nós já fizemos isso, mas já ficamos com despesas, teve viagem que a gente comprou combustível para poder acabar de chegar no município (Prof. Valdo Barbosa – entrevista concedida à pesquisadora em setembro/2023).



O discurso levanta questões sensíveis, entre elas, o desafio do acompanhamento pedagógico realizado por um professor pertencente a um determinado povo indígena, incumbido de assessorar docentes de diferentes etnias, muitas vezes com culturas, línguas e percepções distintas sobre a escola e o fazer docente.

Além desse aspecto, a narrativa evidencia limitações financeiras e o excesso de demandas, que contrastam com o número reduzido de profissionais responsáveis pela função, configurando-se como entraves à efetividade das assessorias. Complicadores desta ordem são mencionados no *Relatório de Atividade Pedagógico* (Barbosa, 2016), produzido pelo professor Valdo Barbosa que registra ações de uma viagem de acompanhamento e revela um intercâmbio cultural entre diferentes povos (Figura 18).

Figura 18 – Relatório de Atividade Pedagógico do Técnico Huni Kuĩ (2016)



GOVERNO DO ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO – FEIJÓ

Relatório de Atividade Pedagógico do Técnico Huni Kuĩ
Valdo Fernandes Barbosa – Período 15 a 25 de Maio de 2016 nas escolas do alto rio Envira no Município de Feijó.




Técnico Pedagógico Valdo Fernandes na viagem de acompanhamento e planejamento das escolas do alto rio Envira Juntamente com os professores, Lideranças, AAFIs, Juventude e outros atores de aldeias da TI Katukina/Kaxinawa

O presente relatório tem como Objetivo apresentar através de escrita e fotografias as atividades desenvolvidas durante a viagem de acompanhamento e planejamento pedagógico das escolas Huni Kuĩ do alto Rio Envira no Período de 15 e 25 de Maio do ano de 2016 a primeira viagem do ano.

Aos dias 15 do mês de maio as 10:30 hs da manhã deslocou se uma caravana de 43 pessoas com o objetivo de participar da **III Feira de troca de sementes e exposição de artesanatos** na aldeia Nova Olinda entre os dias 18 a 20 de Maio de 2016, essa viagem foi a parceria entre Vereador [REDACTED] Kuĩ e Técnico Pedagógico Valdo Fernandes, que também foi com intuito de realizar intercambio de Fortalecimento cultural entre povos e averigua as necessidade de escolas para melhorar as condições de ensino especifico e de qualidade e incentivar na produção para a segurança alimentar nas escolas e aldeias indígenas. A despesa da viagem foi dividida entre o Vereador Décio Huni Kuĩ e Valdo Fernandes, desde o combustível e alimentação as diárias do barco foram por conta do vereador, mas quero ressaltar que preciso do retorno das despesas gasto dessa viagem da minha parti.

Nessa equipe foi com nós pessoas como: professores, Lideranças, Agentes Agroflorestais, Representante Masculino e Feminino, Juventudes e outros responsáveis de aldeias da TI Katukina/Kaxinawa, para troca de conhecimento, troca de sementes agrícolas e troca de saberes culturais, também estavam presentes na feira os órgãos como FUNAI, SEAPROF, EMBRAPA, OPIRE e Professor da USP e outros povos como Apurinam, Nukini, Katukina, Kaxarari, Shanenawa e Madija, o evento contou com mais de 800 pessoas.

Fonte: arquivos pessoais do professor indígena Valdo Fernandes Barbosa (Barbosa, 2016, s.n.).



Especificamente sobre a ação, o documento aponta a mobilização de uma caravana composta por 43 pessoas, dentre elas, professores, lideranças, agentes agroflorestais, representantes de mulheres e da juventude indígena, entre outros representantes de aldeias da Terra Indígena Katukina/Kaxinawa, com destino à aldeia Nova Olinda, do povo Huni Kuin, motivados pela realização da III Feira de Troca de Sementes e Exposição de Artesanatos, no período de 18 a 20 de maio, que reuniu, aproximadamente, 800 pessoas no local.

Apoiada financeiramente por um representante político indígena e pelo próprio assessor, a viagem anuncia a amplitude das ações ao assumir como objetivos: promover o intercâmbio cultural entre os povos Apurinã, Katukina, Kaxarari, Nukini, Shanenawa e Madijá, presentes nos estados do Acre e do Amazonas; realizar levantamento das necessidades de cinco escolas indígenas da rede estadual, quais sejam: Nova Olinda, Formoso, Nova Esperança, Huni Kuĩ Busê e Huni Kuĩ Yube, e incentivar o plantio de grãos que possam garantir a segurança alimentar nas escolas e nas aldeias (Barbosa, 2016).

O projeto pedagógico do Magistério Indígena assegura que atividades como estas sejam consideradas na formação e propõe a produção de materiais derivados de estudos e ações do estágio como mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Nesta concepção, a pesquisa é assumida como base da formação e o estágio, transversal a todos os módulos, como “o momento que o professor-cursista dispõe para refletir e intervir no seu campo de atuação profissional” devendo ser supervisionado por uma equipe multidisciplinar da Coordenação Escolar Indígena incumbida de acompanhar o trabalho pedagógico desse professor (Acre, 2017a, p. 69).

Outro aspecto a ser enfatizado diz respeito à unidade certificadora. Em outros momentos, exercida pelo Centro de Formação dos Povos da Floresta, vinculado à CPI/AC. Atualmente, o programa tem como instituição certificadora uma escola indígena orientada pela SEE/AC: a Escola Ixubãý Rabui Puyanawa, localizada na Terra Indígena Barão/Ipiranga, no município de Mâncio Lima.

O resgate então realizado mostra-se relevante para identificar os critérios estabelecidos no processo formativo dos professores, bem como os saberes e *habitus* incorporados ao longo do percurso. Nesse movimento, revisitamos as ações desenvolvidas em diferentes ciclos do Magistério Indígena.

A seguir, em uma perspectiva cronológica, apresentamos, no Quadro 6, as ações promovidas pela CPI/AC em prol da formação dos docentes, construídas com base em duas *Retrospectivas da História Curricular do Projeto Uma Experiência de Autoria*, produzidas pela comissão em dois momentos, no primeiro, resgatando ações desenvolvidas no período de 1983



a 1994, (CPI/AC, 1994a), no segundo, ações desenvolvidas entre 1995 e 2000, (CPI/AC, 2000b).

Quadro 6 – Relação de cursos coordenados pela CPI/AC no período de 1983 a 1999

Ano	Cursos coordenados pela Comissão Pró-Índio do Acre
1983	1º Curso de formação de monitores indígenas Priorização em estudos de língua portuguesa e matemática.
1985	2º Curso de formação de monitores indígenas* Acrescidos estudos sobre ciências e história à proposta anterior.
1986	3º Curso de formação de monitores indígenas Inserção do componente língua indígena, somado a estudos em língua portuguesa, matemática e história.
1987	4º Curso de formação de professores indígenas Os termos “professor indígena” começam a substituir “monitor indígena”. Priorização do estudo de língua portuguesa e matemática.
1988	5º Curso de formação de professores indígenas Foco nos estudos de língua portuguesa, matemática e ciências.
1989	6º Curso de formação de professores indígenas* 7º Curso de formação de professores indígenas Priorização do estudo da língua indígena.
1990	8º Curso de formação de professores indígenas Focaliza os estudos em matemática e língua indígena. 9º Curso de formação de professores indígenas* Estudos em língua portuguesa, língua indígena, geografia e ciências.
1991	10º Curso de formação de professores indígenas* Foco em estudos de língua portuguesa, matemática e geografia.
1992	11º Curso de formação de professores indígenas* Surgem componentes de metodologia de ensino e pedagogia, somados aos estudos de língua portuguesa, língua indígena, matemática, geografia e história.
1993	12º Curso de formação de professores indígenas* O componente pedagogia indígena é somado ao trabalho com língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências.
1994	13º Curso de formação de professores indígenas* Desenvolvimento dos componentes poesia, língua portuguesa, matemática, geografia e pedagogia indígena.
1995	14º Curso de formação de professores indígenas Focaliza estudos em pedagogia indígena, língua indígena, língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências. 15º Curso de formação de professores indígenas Ampliação do currículo abrangendo os componentes alfabetização, literatura e o desmembramento de ciências em ciências físicas e ciências biológicas.
1996	16º Curso de formação de professores indígenas Mantidos os componentes trabalhados no curso anterior.
1997	17º Curso de formação de professores indígenas* Acrescentado o componente iniciação a pesquisa à proposta anterior.
1998	18º Curso de formação de professores indígenas* Trabalha-se matemática, literatura, história, geografia, pedagogia indígena, língua indígena, língua portuguesa, alfabetização, ciências físicas e biologia.



1999	19º Curso de formação de professores indígenas* Acrescido ciências químicas e suprimido literatura da proposta anterior.
* Encontrados relatórios de formadores que trabalharam especificamente com o ensino de matemática.	

Fonte: organizado pela autora a partir de (CPI/AC, 1994a).

Acrescentamos que, no período de 2000 a 2006, além da realização dos 20º, 21º, 22º, 23º, 24º, 25º e 26º cursos de formação inicial, a comissão também conduziu, de forma paralela, cursos de formação continuada voltados para concludentes do Magistério Indígena.

Contudo, para fins analíticos, restringimos nosso olhar às ações desenvolvidas por esta instituição no período compreendido entre 1983 e 1999, considerando que, a partir de 2000, observou-se a atuação progressiva das secretarias de educação, especialmente da Secretaria de Estado, no cenário da formação dos professores.

A respeito desta última, identificamos em nosso inventário a realização de 11 propostas conduzidas pela SEE/AC entre os anos de 2000 e 2014, sistematizadas no Quadro 7, elaborado com base no *Demonstrativo das Atividades Pedagógicas em Cursos de Formação Intercultural, Diferenciada e Bilingue de Professores Indígenas* (Período 2000–2010) (Acre, 2014b), e no *Relatório do XI Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena* (Acre, 2014a).

Quadro 7 – Relação de cursos coordenados pela SEE/AC no período de 2000 a 2014

Ano	Cursos coordenados pela Secretaria de Educação do Estado do Acre
2000	1º Curso de formação inicial de professores indígenas* Carga horária total de 311 horas, coordenada em parceria com a CPI/AC, envolvendo 75 professores com estudos em matemática, linguística, história, fundamentos da alfabetização e fundamentos da EEI.
2001	2º Curso de formação inicial de professores indígenas* Carga horária total de 301 horas, coordenada em parceria com a CPI/AC, envolvendo 96 professores com abordagem dos componentes língua indígena, língua portuguesa, história, matemática, pedagogia e geografia.
2002	3º Curso de formação inicial de professores indígenas* Coordenado em parceria com a CPI/AC, abrange 90 professores indígenas, com carga horária de 264 horas, priorizando estudos de língua indígena, língua portuguesa, geografia, matemática e ciências.
2003	4º Curso de formação inicial de professores indígenas Coordenação centrada na SEE/AC, com uma carga horária total de 264 horas, envolve 96 professores, foco no ensino de língua indígena, artes, português e ciências, sendo identificada a inclusão do componente educação física.
2004	5º Curso de formação inicial de professores indígenas Ampliação da participação do quantitativo de professores, 151 docentes, desenvolvendo 264 horas de atividades voltadas para a legislação indígena, iniciação à pesquisa, matemática, fundamentos da educação e ciências.
2005	6º Curso de formação inicial de professores indígenas*



	Carga horária total de 412 horas, conta com a participação de 137 professores, centrando estudos em ciências, fundamentos da educação, história e língua indígena, acrescido o trabalho das oficinas <i>Nixepupima</i> e <i>Kene Yosti</i> .
2006	7º Curso de formação inicial de professores indígenas* Com uma carga horária de 264 horas, 164 professores contemplados e foco no estudo de fundamentos da educação, língua indígena, história e ciências. Promoção de um curso voltado para matemática direcionado a 14 docentes, com carga horária de 88h.
2008	8º Curso de formação inicial de professores indígenas* Com duração de 396 horas, abrange 249 professores e focalizado em língua indígena, iniciação à pesquisa, história, biologia, química, língua portuguesa, fundamentos da alfabetização, jogos e recreações e atividades interdisciplinares envolvendo português, matemática, geografia e ciências.
2010	9º Curso de formação inicial de professores indígenas Contempla 249 professores, com uma carga horária de 391 horas, desenvolvendo estudos em língua indígena, fundamentos da pesquisa, química, física, matemática, linguagem e letramento, legislação e políticas públicas para a EEI, acrescido o trabalho com educação inclusiva, saúde e meio ambiente.
2014	11º Curso de formação inicial de professores indígenas* Abrange 341 professores, com uma carga horária total de 352 horas contempla três eixos: autonomia indígena, educação matemática e escola indígena e sua história.
* Encontrados relatórios de formadores que trabalharam especificamente com o ensino de matemática.	

Fonte: organizado pela autora com base em Acre (2014b).

A análise aponta mudanças na trajetória do curso, uma delas, talvez a mais relevante sob o ponto de vista deste estudo, faz jus à incorporação de demandas específicas do campo da formação docente em seu percurso, o que, conseqüentemente, impulsiona sua sistematização enquanto programa formativo de professores.

Encerradas as observações, voltamo-nos, nas seções seguintes, à análise das experiências desenvolvidas especificamente na formação matemática dos professores, tomando como principal fonte os relatórios elaborados por formadores responsáveis pelo ensino desta área em diferentes ciclos do Magistério Indígena.

3.2 A matemática no ensino e na formação de professores indígenas no Acre

Presente desde as primeiras experiências desenvolvidas no estado, sob reivindicação das próprias comunidades, ao ser compreendida como uma ferramenta de superação da condição de exploração à qual estavam submetidas, a matemática foi percebida pelos povos indígenas como um dos caminhos para a conquista da autonomia.

Este discurso tem origem em uma carta de lideranças indígenas entregue à FUNAI em novembro de 1982 publicada em jornal local: “Nós queremos aprender a fazer conta, queremos aprender a tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos padrões dos seringais.



Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha” (Gazeta do Acre 21/11/82, Rio Branco *apud* Monte, 1984, p. 32).

A mesma narrativa está presente na abertura das seções de matemática de, pelo menos, duas versões do projeto pedagógico do Magistério Indígena que sustentou, ao longo de anos, a construção dos programas de ensino de matemática. Sob esse contexto elaboramos esta subseção que resgata o conjunto de experiências desenvolvidas no ensino e na formação matemática de professores indígenas no âmbito do estado.

Cientes que o Magistério Indígena emerge das ações do projeto *Uma Experiência de Autoria*, consideramos pertinente delinear tais experiências resgatando a trajetória do projeto. Nesse sentido, organizamos esta seção em duas partes: a primeira, dedicada às experiências desenvolvidas em cursos sob a atuação da Comissão Pró-Índio do Acre, a segunda, às ações conduzidas mais diretamente pela Secretaria de Estado de Educação.

Na construção da narrativa, enfatizamos os saberes mobilizados ao longo do processo compreendidos como necessários à formação matemática dos professores. A discussão sobre os saberes tem impulsionado pesquisas que abordam a profissionalização docente. Inserido em um contexto amplo e complexo, o tema pode assumir múltiplas concepções.

Retomando a discussão sobre os saberes docentes, Hofstetter e Schneuwly (2017) discutem a questão sob dois eixos, aquele que os vincula à prática docente e aquele que atende a determinados objetivos, formalizados, enunciados e reconhecidos social e profissionalmente.

Outro ponto relevante diz respeito aos compromissos aos quais os saberes atendem. Nessa seara, Hofstetter e Schneuwly (2017) destacam duas categorias, apresentadas em seções anteriores, os saberes *a* ensinar e os saberes *para* ensinar.

No ensejo, os saberes *a* ensinar são compreendidos como os saberes que os professores devem ensinar aos alunos, direcionando-se, pois, aos aprendizes e relacionando-se às instituições de ensino que os definem, manifestando-se em planos de ensino, relatórios, programas curriculares, livros didáticos e outros documentos que norteiam o trabalho docente.

Os saberes *para* ensinar, por sua vez, dizem respeito às questões relativas aos alunos e suas formas de aprender, às metodologias e práticas de ensino, às diretrizes e políticas administrativas e financeiras da educação, aos procedimentos didáticos, à organização das instituições de ensino, às finalidades, modalidades e etapas de ensino, dentre outras questões.

Sob esses preceitos, embasados em projetos educacionais, relatórios de formadores, livros didáticos, avaliações da aprendizagem, recursos didáticos e outros materiais produzidos a partir dos afazeres pedagógicos no Magistério Indígena, buscamos identificar os “objetos” e as “ferramentas” de trabalho mobilizados na formação matemática dos professores.



Neste movimento, intencionamos compreender os propósitos que orientam determinadas escolhas, os métodos de ensino utilizados, os saberes priorizados, as orientações pedagógicas adotadas, entre outras possibilidades evidenciadas na pesquisa.

Outro ponto se refere ao papel dos *experts* no processo de sistematização e de produção dos saberes. Representados por um grupo de profissionais com saberes socialmente reconhecidos, estes especialistas, detentores de competências que caracterizam o sentido de *expertise* profissional, aqui assumida à luz de Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly e Mathilde Freymond (2017), exercem um papel central na objetivação dos saberes.

Sobre o conceito de *expertise*, os autores afirmam:

Uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências –, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos. Esta *expertise* é solicitada pelas autoridades do ensino tendo em vista a necessidade de tomar uma decisão. A solicitação de *expertise*, veremos, participa decisivamente da produção de novos saberes no campo pedagógico (Hofstetter, Schneuwly e Freymond, 2017, p. 57).

Dessa forma, buscamos identificar esses *experts* e qual o papel desempenhado na elaboração das propostas formativas, dos currículos de ensino, dos materiais didáticos e manuais de ensino, especialmente no que tange à sistematização de saberes.

3.2.1 De monitores a professores que ensinam matemática

Com o objetivo de compreender o processo de constituição dos professores indígenas, esta seção prioriza a análise de documentos produzidos a partir das experiências desenvolvidas pela Comissão Pró-Índio/AC, no período de 1983 a 1999.

Nessa perspectiva, coletamos junto à instituição, entre outros materiais, 72 relatórios de ações realizadas ao longo de sua atuação junto à Educação Escolar Indígena. Documentos elaborados por profissionais que participaram ativamente do processo formativo dos professores, sejam eles bacharéis, sejam eles licenciados em áreas como linguística, história, arqueologia, pedagogia, matemática, física, antropologia, geografia e biologia.

Tal acervo compõe um inventário rico em informações sobre a trajetória histórica da formação e da profissionalização dos docentes.

Em uma leitura preliminar foram selecionados 21 relatórios para compor o *corpus* desta subseção. Destes, dez ganham destaque ao serem produzidos a partir de experiências com o ensino da matemática, sendo eles:



- *Relatório do II Curso de Monitores Indígenas/Matemática*, elaborado pelo formador Luís Carneiro (1985);
- *Relatório de Matemática*, referente ao VI Curso de Monitores Indígenas, produzido pela formadora Maria Lúcia Martins (1989);
- *Relatório de Educação Matemática*, fruto do IX Curso de Formação de Professores Indígenas, também produzido por Maria Lúcia Martins (1990a);
- *Relato das Aulas de Matemática*, decorrente ao X Curso de Formação de Professores Indígenas, elaborado pelo formador Kleber Gesteira Matos (1991);
- *Relatório das Aulas de Matemática*, fruto do XI Curso de Formação dos Professores Indígenas, produzido por Kleber Matos (1992);
- *Relatório Final do Curso de Matemática*, produzido a partir do XII Curso de Formação dos Professores Indígenas pelo formador Kleber Matos (1993);
- *Relatório do Curso de Matemática*, referente ao XIII Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre e Sul do Amazonas, construído por Kleber Matos (1994);
- *Relatório do Curso de Matemática e Física*, do XVII Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas, elaborado por Kleber Matos (1997);
- *Relatório Final do Curso de Matemática*, produzido no XVIII Curso de Formação de Professores Indígenas, também por Kleber Matos (1998), e
- *Relatório do Curso de Matemática*, relativo ao XIX Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre e Sudeste do Amazonas, elaborado por Kleber Matos (1999).

Os demais documentos correspondem a demonstrativos gerais que, embora não abordem diretamente a formação matemática, contribuem para a compreensão das diferentes etapas do percurso. Além destes relatórios, foram analisados seis materiais didáticos, três de coautoria indígena:

- *Cartilha de Matemática: Livro 1* (CPI/AC, 1991a);
- A versão ampliada da *Cartilha de Matemática: Livro 1* (CPI/AC, 1995b), e
- *Cartilha de Matemática: Livro 2* (CPI/AC, 1995c).

E três de autoria não indígena, produzidos a partir de pesquisas realizadas junto a comunidades indígenas, discutidos e utilizados em etapas da formação:

- *Cadernos de Matemática: Frações* (Vieira, 1987);
- *Apostila de Matemática para o Índio/Seringueiro* (Ferreira, 1987), e
- *Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta* (Martins, 1990b).



Ao considerar documentos produzidos por educadores em suas práticas pedagógicas, reconhecemos a importância destes materiais como fontes de pesquisa. A este respeito, Valente (2021) defende que registros como planos de aula, diários de classe, livros didáticos, relatórios de observações, cadernos escolares, entre outros registros e reflexões pessoais, apresentam-se como fontes preciosas de estudos e pesquisas que podem revelar diferentes contextos.

Nesse sentido, Chartier (2002) adverte que, ao nos debruçarmos sobre um corpus documental como o aqui analisado, é fundamental considerar os contextos culturais e sociais que circundam a produção e o uso desses materiais. Portanto, torna-se necessário atentar às estruturas sociais e culturais nas quais tais documentos estão inseridos.

Feitas as considerações, direcionamos o olhar para as práticas e as representações que circundam o ensino de matemática, algumas identificadas ainda nas primeiras ações, como aponta o *Projeto de Educação Indígena no Acre* (CPI/AC, 1983). Produzido em 1983, o documento traz, em seu apêndice, um resumo das atividades desenvolvidas no primeiro curso ofertado pela comissão, na oportunidade, voltado a monitores indígenas, mas delineando perspectivas para a formação docente.

Segundo o documento:

Durante os meses de março, abril e maio deste ano, a Comissão Pró Índio-Acre realizou no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Governo do Estado um curso para a formação de monitores indígenas, cujo objetivo foi preparar os 25 alunos que dele participaram não só para ler, escrever e contar em português, mas também para serem eles mesmos os professores dos seus parentes nas aldeias. O curso dividiu-se em duas fases: na 1ª, de março a meados de abril, com 8 horas/aulas diárias (carga horária estabelecida pelos próprios alunos), fizemos um trabalho intensivo de alfabetização e introdução à matemática, ocasião em que nos foi de grande utilidade a cartilha Poronga, como material didático de apoio à aprendizagem. A 2ª parte do curso, de meados de abril a fins de maio, consistiu em prepará-los como monitores para retransmitirem estas novas técnicas adquiridas, através da criação coletiva de uma cartilha de alfabetização indígena (CPI/AC, 1983, p. 1).

O ensino, voltado para os processos de contagem, na ocasião, desenvolvido por meio da leitura e da escrita numérica em língua portuguesa, então tratados como “introdução à matemática”, encontra suporte no uso de um material didático bastante difundido nos seringais acreanos, a *Cartilha Poronga*¹⁵ de Matemática, tendo como objetivos o fortalecimento do movimento autônomo das comunidades indígenas, seja na administração de cantinas, seja nas

¹⁵ Cartilhas Poronga correspondem a uma série composta por quatro volumes: a Cartilha de Alfabetização, a Cartilha de Português, a Cartilha de Matemática e a Cartilha do Monitor, concebidas a partir de estudos sobre a realidade dos seringais acreanos e utilizadas como livro básico de um projeto educacional iniciado em 1981 no estado do Acre, assessorado pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI-SP), chamado de Projeto Seringueiro (Souza, 2011).



cooperativas de produtores, seja em transações comerciais. De forma mais ampla, a proposta visava capacitar os indígenas a “serem eles mesmos os professores dos seus parentes nas aldeias” (CPI/AC, 1983, p. 1).

A *Retrospectiva da História Curricular do Projeto Uma Experiência de Autoria* (CPI/AC, 1994a) aponta que, neste primeiro passo, 21 indígenas participaram da ação. Desses, 12 assumiram a função de cantineiro em suas aldeias, os outros nove assumiram as demandas de ensino após a participação no projeto.

Quanto à formação matemática, na retrospectiva ganha ênfase a mobilização de saberes sobre o sistema decimal de contagem, as quatro operações aritméticas, o cálculo de porcentagens e o estudo de frações com abordagem orientada pela *Cartilha Poronga de Matemática* e o desenvolvimento de “aulas expositivas tradicionais aliadas à leitura do material didático, seguindo a metodologia da Poronga” conduzida pelo professor e consultor da CPI/AC Luís Carvalho Carneiro (CPI/AC, 1994a, p. 5).

Já nas primeiras iniciativas, estabeleceu-se uma prática educacional de produção de materiais didáticos autorais em resposta à “inadequação da Poronga ao específico cultural indígena (mesmo porque ela não foi feita para/ou pelos índios)” (CPI/AC, 1983, p. 1).

Corroborando a afirmativa, Nietta Monte menciona a produção de dois materiais logo no primeiro projeto, ao relatar:

Já no primeiro curso, foram feitas duas cartilhas, uma de língua portuguesa, para a alfabetização deles¹⁶ na aldeia, para eles mesmos continuarem o trabalho, depois deles mesmos alfabetizados, voltarem para a aldeia e terem um material para trabalhar com seus alunos, então, foi feita a *Cartilha Piaba*, nome dado em homenagem à primeira palavra-chave utilizada no processo de alfabetização deles, no qual utilizávamos o método de Paulo Freire, seguindo a ideia da palavra geradora. Conseguimos publicar esse material, e eles já foram para as aldeias, naquele ano, podendo trabalhar com materiais criados por eles durante o curso. Além deste, eles escreveram alguns textos, mesmo com domínio ainda pequeno da língua, e desses textos produzimos o livro *Histórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre*, também em 83 [...] Desse primeiro curso, saiu toda uma produção cultural dos conhecimentos que eles traziam dentro deles por meio da nossa linha de trabalho, que era a da Educação Popular, da valorização dos saberes do próprio aluno, do próprio grupo que você trabalha (Nietta Monte - entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

O discurso revela uma concepção crítica da educação, pois, nele, alfabetizar não se restringe a ensinar a ler e escrever, mas a criar condições para que os sujeitos compreendam o mundo em que vivem e atuem nele com autonomia.

A defesa pela produção de materiais que contemplem as especificidades culturais dos povos indígenas, especialmente no que se refere às suas línguas, permeia a redação do Projeto

¹⁶ No contexto, a expressão foi utilizada para referir-se aos indígenas da região de modo geral.



Uma Experiência de Autoria, justificada pela insatisfação com os materiais disponibilizados para essas populações diante de divergências entre as línguas faladas e escritas e a inadequação dos contextos.

Os discursos, falados e escritos, revelam e justificam a objetivação de saberes específicos das culturas indígenas relacionados às suas línguas, contos e histórias, então sistematizados em livros e cartilhas de autoria indígena, como a *Cartilha Piaba* e o livro *Histórias de Hoje e de Antigamente dos Índios do Acre*.

No ensejo, a construção de materiais didáticos ganha força. Contudo, não se identificam produções voltadas para a matemática durante os primeiros ciclos, priorizando-se o uso da *Cartilha Poronga*, então tida como adequada ao refletir o “movimento de cooperativismo entre os seringueiros acreanos” que se estendia às populações indígenas (CPI/AC, 1984, p. 3).

A aplicabilidade da cartilha, respeitando a nomenclatura utilizada à época, e a importância do movimento cooperativista são enfatizadas no relatório do formador responsável pelo ciclo de matemática no segundo curso, Luís Carneiro (1985):

Apresenta informações e problemas com conteúdos, desenhos, diagramas e exercícios familiares ao universo cultural indígena, facilitando o ensino/aprendizado. É também um material útil ao “administrador” das cooperativas de produção e consumo, pois possibilita informações acessíveis sobre porcentagem, conta-corrente e medidas de área necessárias ao índio como informações técnicas para o seu dia-a-dia na cooperativa (Carneiro, 1985, p. 3).

A segunda oferta do curso ocorreu no período de janeiro a março de 1985, no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Estado, com o apoio da FUNAI, Fundação Cultural do Acre, Fundação Nacional Pró-Memória e da CPI/AC (Carneiro, 1985). Momento que 32 indígenas participaram das atividades, incluindo 21 monitores de diferentes etnias com distintos níveis escolar, características que marcaram todo o processo formativo.

Em relação à formação matemática, o relatório indica a revisão de conceitos abordados na primeira oferta, como sistema de numeração decimal, operações básicas da matemática e porcentagem, utilizando a *Cartilha Poronga*, complementada pelo uso do livro *Didática da Matemática*, em sua 7ª edição, de autoria de Maria Helena Braga Rezende da Silva, impresso em 1982 (Carneiro, 1985).

Algo a destacar refere-se à atuação dos monitores como “orientadores no processo” ao demonstrarem a seus pares os seus modos e formas de transmissão de conhecimentos, isto é, “os monitores davam aulas, explicando aos demais como solucionam determinados tipos de problemas” (Carneiro, 1985, p. 3). Na ocasião, as estratégias de ensino utilizadas incluíram



aulas expositivas, com maior participação dos monitores nos debates, promovendo um intercâmbio cultural de práticas pedagógicas.

Como limitantes, o relatório apontou a heterogeneidade dos participantes quanto ao domínio de conteúdos, o tempo reduzido em que transcorreram as ações e os contextos socioculturais plurais, de formadores e professores. A respeito deste último, pesam questões voltadas para o uso de vocábulos e expressões que se distanciavam da realidade dos envolvidos, a falta de materiais que contemplassem contextos específicos e as barreiras inerentes ao próprio processo de ensino ante a tradição escrita que se contrapunha a transmissão oral de conhecimentos, prática comum entre os povos originários.

Para superar entraves que tangem aos vocábulos, o relatório aponta a associação de termos formais da matemática ocidental a expressões regionais como ruma, monte ou porção, em referência a termos como soma, quantidade ou coleção.

No relatório, chama atenção a aplicação de um questionário, ao final do curso, composto por três perguntas: para que servem os números? Qual a parte da matemática que você acha mais difícil? E, como é que se conta na sua língua? Justificado pela intenção de “averiguar como os alunos ‘pensam’ a matemática e a aritmética e quais as dificuldades” (Carneiro, 1985, p. 8). Exercício que levou os participantes a refletirem sobre a presença da matemática em seus cotidianos e aos papéis por eles desempenhados. Algumas dessas reflexões registradas pelo formador no relatório, uma delas expressa a seguir:

Os números servem para contar quantas galinhas tem no galinheiro. Servem para contar quantos dias tem no mês. Servem para saber quantos dias tem durante um ano. Servem também para quantificar quantos anos que você mora. Servem para saber quantas pessoas tem na cidade [...] quantas madeiras já estão prontas para cortar. Servem para medir quantos metros tem na largura do roçado [...] quantas horas tem em um ano. Servem para contar quantos minutos tem um dia. Servem para contar quantos minutos tem em uma hora (Monitor Apurinã¹⁷ *apud* Carneiro, 1985, p. 10).

“Medir” e “contar” se destacam na narrativa do monitor, personagem social e culturalmente situado em um contexto e momento históricos. Seu discurso expressa uma percepção sobre a matemática que é própria, não excluindo ou restringindo outras visões, e evidencia como diferentes culturas se apropriam da matemática, revelando que ela pode assumir diversas formas e significados. Além disso, o discurso mostra como o pensamento matemático permeia múltiplas dimensões da vida e como os saberes matemáticos são vivenciados de forma prática, concreta e culturalmente situada.

¹⁷ Apurinã refere-se à etnia do monitor cujo nome é citado no relatório, porém sua identidade será preservada.



Em relação ao terceiro e ao quarto cursos, não foram localizados relatórios com registros específicos sobre o ensino de matemática. Assim, a análise baseia-se na *Retrospectiva da História Curricular do Projeto Uma Experiência de Autoria* (CPI/AC, 1994a). Segundo o documento, o terceiro curso ocorreu em 1986, com a participação de 31 monitores, com ações voltadas à matemática conduzidas por dois formadores, Luís Carvalho Carneiro, atuante nos cursos anteriores, e Eduardo Sebastianni Ferreira, os quais partem de uma retomada de conceitos trabalhados em experiências anteriores, com vistas no aprofundamento destes, fazendo uso de novas abordagens metodológicas, ao considerar o uso de recursos como sementes e o ábaco como materiais de apoio.

O quarto ciclo, por sua vez, foi realizado durante os meses de março e abril de 1987, a exemplo de experiências anteriores, manteve um caráter multiétnico, intensivo e colaborativo, contando com a participação de diversas instituições.

Quanto a etapa dedicada ao ensino de matemática, a proposta contou com a participação de 30 monitores, acompanhados por quatro formadores: Luís Carvalho, Eduardo Sebastianni, Abauna Busmayer e Francisco Vieira que abordaram conceitos sobre: sistema de numeração decimal, operações aritméticas, formas geométricas (áreas e volumes) e regra de três (CPI/AC, 1994a).

Uma prática destacada no retrospecto tange ao desenvolvimento de pesquisas¹⁸ sobre os conhecimentos matemáticos com origem nos contextos indígenas, como formas tradicionais de contagem, estruturas geométricas e práticas aritméticas ligadas aos sistemas produtivos agrícolas, extrativistas e relações comerciais.

Decorrente às pesquisas, foi produzida, em 1987, a *Apostila de Matemática para o Índio/Seringueiro*, elaborada por Eduardo Sebastianni Ferreira em colaboração com indígenas e consultores da CPI/AC, como registrado no *Relatório de Acompanhamento Físico-Financeiro* (CPI/AC, 1987).

Uma vez tendo acesso a este material, identificamos, em seu sumário, a abordagem de sete temáticas principais: Ábacos (contagens e adição e subtração com ábacos), Operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), Regra de Três (problemas), Porcentagem (problemas), Medidas de Comprimento e Área, Noções de Geometria e Balanço da Cantina. Conteúdos que, em geral, são introduzidos de forma gradual, dialógica e interrogativa, como apresentado na Figura 19.

¹⁸ Mais resultados podem ser encontrados em *Por uma Educação Indígena Diferenciada* (Cabral et al., 1987).



Figura 19 – O que é medir? - Apostila de Matemática para o Índio/Seringueiro (1987)

O QUE É MEDIR?

Vou contar quantos palmos cabe no comprimento da mesa da escola, marco esse número. Cada criança faz a mesma coisa e vão escrevendo na lousa os números que obtiveram. Vai existir diferença. Por que? Agora se mudar, no lugar do palmo usar um pauzinho, tipo palito de fósforo. Os números que cada criança obteve com a medida de palito devem ser bem próximos. Aí cada criança mede: um palmo seu quantos palitos tem?

Pode-se contar também quantos passos existem na largura da sala de aula e no comprimento. Cada criança terá estes dois números, ou seja o número de passos que cabe na largura da sala e o número de passos que cabe no comprimento. Verificamos então que para cada criança existe números diferentes, pois os passos tem tamanho diferentes e o palmo também.

Se você fosse contar para seu pai:- minha sala de aula tem 20 passos. Ele saberia dizer o tamanho da sala? Temos então de ter uma medida que para todos fosse a mesma, que passaria a ser o tamanho que comparado com outro não dependesse de quem estivesse falando, e onde estivesse contando. Veio então a idéia do "metro". Se você diz minha sala de aula tem 5 metros de comprimento, qualquer pessoa que escuta pode imaginar esse tamanho, sabendo qual é o tamanho do metro.

Você conhece a fita métrica? Quem tiver uma deve mostrar aos outros alunos da escola para saber quanto é um metro.

Corte uma tira de papel do tamanho de um metro, ou então uma vara, agora você tem um metro. Meça a mesa com o seu metro e o comprimento da sala de aula. Esse número nem sempre dá exato. A mesa terá por exemplo mais de um metro, porém menos de dois metros. Então temos que dividir o metro. O metro dividido em 10 partes iguais cada pedacinho é chamado de decímetro ou seja a décima parte do metro, que abreviamos por dm. Então podem dizer que a mesa de 1m. e 60dm.

Fonte: Ferreira (1987, p. 28).

Na proposta, observa-se um discurso que se alterna entre a figura do aluno e a figura do monitor, oferecendo, a este último, orientações para sua atuação pedagógica. Proposição mais evidente na abordagem de temas como regra de três, porcentagem e balanço da cantina, que



tratam situações do cotidiano dos seringueiros, especialmente às relacionadas ao extrativismo e à produção da borracha, como exemplificado na Figura 20.

Figura 20 – Regra de Três - Apostila de Matemática para o Índio/Seringueiro (1987)

REGRA DE TRÊS

Os caxi do Rio Jordão fazem capanga para vender.

Gostariam de saber o preço que deveriam vender, sabendo que se leva 8 dias para fazer. Para se fazer uma pela de borracha levam-se 6 dias, tem 50 quilos e custa Cz\$ 15,00 o quilo. Então vamos saber quanto custa um dia de trabalho para se fazer uma pela.

Se uma pela tem 50 quilos e cada quilo é vendido a .. Cz\$ 15,00, então a pela será o preço de $50 \times \text{Cz\$ } 15,00 = \text{Cz\$}$

Vejamos agora o dia de trabalho. Para fazer essa pela que é vendida por Cz\$ 750,00 gastou-se 6 dias, então quanto será que vale um dia de trabalho? Você deve ter checado que para se saber quanto vale um dia de trabalho é só dividir Cz\$ 750,00 pelo número de dias, ou seja por 6. Temos Cz\$.

Temos então quanto vale um dia de trabalho. Na capanga foi gasto 8 dias de trabalho. Para se saber por quanto se deve vender uma capanga é só verificar o número de dias que se gasta para fazer a capanga pelo quanto vale um dia de trabalho. Isto é $8 \times \text{Cz\$ } 12,50 = \text{Cz\$ } 100,00$. Então o preço que se deve vender uma capanga é de Cz\$ 100,00.

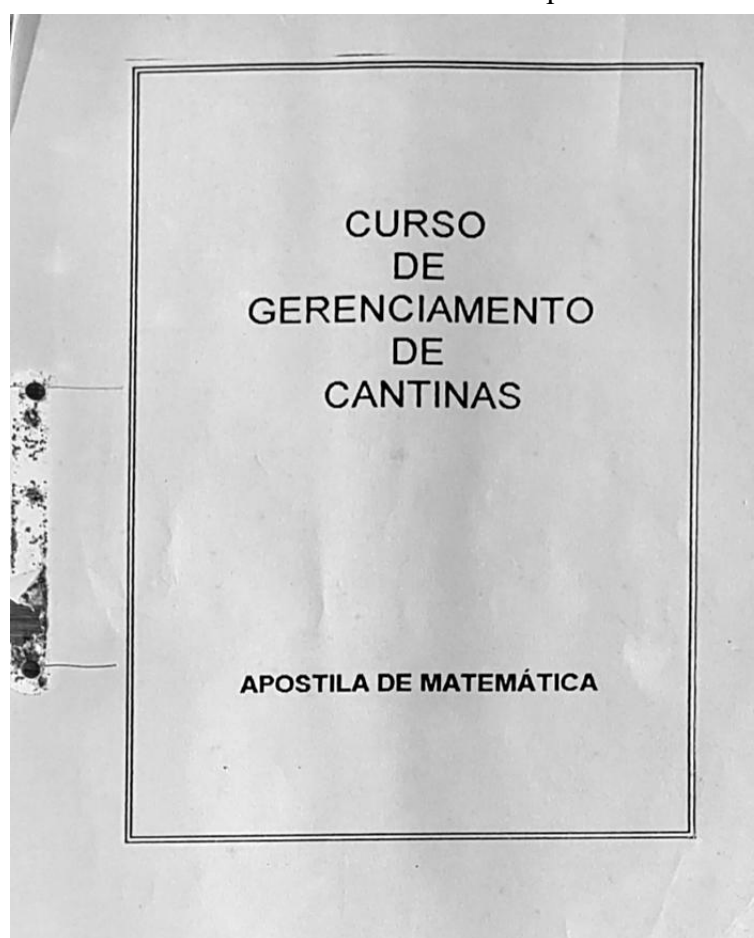
Outro problema de regra de três: a lata de castanha custa Cz\$ 45,00 e se gasta 1 hora para colher. Trabalhando uma semana na época de castanha, todo dia das 7 às 12 horas quanto vamos ter depois da venda? Em primeiro lugar se uma semana tem 7 dias e a cada dia trabalhos 5 horas, então vamos trabalhar um total de 35 horas. Se cada hora a gente colhe 1 lata de castanha, no final da semana teremos colhido 35 latas. Como cada lata custa Cz\$ 45,00, vamos ter depois da venda $\text{Cz\$ } 45,00 \times 35 = \text{Cz\$}$

Fonte: Ferreira (1987, p. 18).



É importante lembrar que as escolas indígenas foram criadas em contextos diversos. Nesse sentido, a objetivação de saberes como o “balanço da cantina” reflete diretamente o movimento cooperativista que emergiu nas comunidades durante as décadas de 1970 e 1980, movimento que não apenas impulsionou a criação das escolas e a formação de professores, mas também motivou a realização dos cursos ora discutidos e a produção de materiais didáticos alinhados à realidade local. Um desses materiais sendo a *Apostila de Matemática* (Figura 21), utilizada como base do Curso de Gerenciamento de Cantinas.

Figura 21 – Curso de Gerenciamento de Cantinas - Apostila de Matemática (1994)



Fonte: disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI/CPI/AC.

Elaborada para atender às necessidades de cantineiros indígenas e gerentes de cooperativas de seringueiros, a *Apostila de Matemática* traz abordagens sobre aritmética básica, porcentagem, estatística e economia regional. Além de seu caráter instrucional, o material resulta de pesquisas conduzidas por Luís Carvalho Carneiro e Laécio Carvalho de Barros, que envolveu a observação da extração do látex em um seringal no interior do Acre.



Apesar de sua relevância, não iremos aprofundar a discussão sobre o material, dado seu distanciamento do contexto analisado. Além desses materiais, destaca-se a produção do *Cadernos de Matemática: Frações* (Vieira, 1987), disposto na Figura 22.

Figura 22 – Cadernos de Matemática: Frações (1987)



Fonte: Vieira (1987).

Produzido em 1987 e apontado como resultado do processo formativo de monitores, o *Cadernos de Matemática: Frações* traz, em sua apresentação, o nome de três dos quatro formadores que atuaram no ciclo de matemática ofertado em 1987: Luís Carvalho, Abauna Busmayer e Francisco Roberto Vieira, este último responsável por sua elaboração.

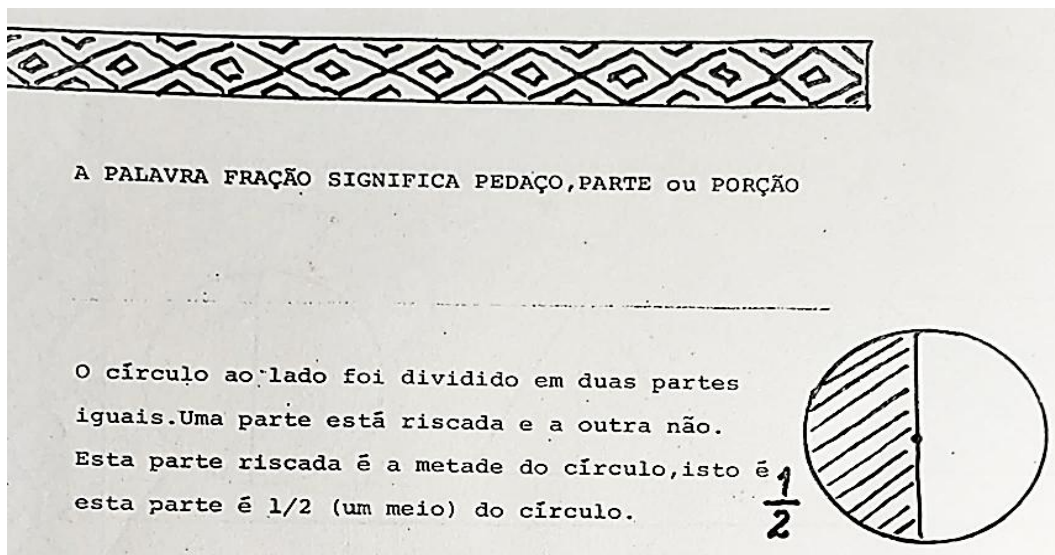
O material é definido, em sua introdução, como “uma cartilha experimental que deverá ser revista e melhorada depois de aplicada e avaliada pelos próprios monitores”, apresentando orientações para seu uso: “os alunos poderão resolver os problemas no próprio Caderno ou não, e o professor deverá complementar esta cartilha com outros exemplos e exercícios” (Vieira, 1987, s.n.).

Construído em colaboração com os monitores, o caderno faz uso de uma abordagem conceitual simples e direta, explorando de forma ampla saberes relativos a frações ao tratar:



definições, números mistos, tipos de frações, simplificação, comparação, operações fracionárias (adição, subtração, multiplicação e divisão), o inverso de uma fração e porcentagem. Um exemplo desta abordagem pode ser observado na Figura 23.

Figura 23 – Atividade - Cadernos de matemática: frações (1987)



Fonte: Vieira (1987, p. 1).

De forma contextualizada, o material apresenta situações cotidianas que envolvem o uso de frações, como a divisão de roçados, a comparação de quantidades de alunos em sala de aula, o compartilhamento de pescados, a distribuição de animais em criações, os descontos sobre mercadorias, o uso de sementes na confecção de colares e aplicações financeiras em bancos.

Uma situação explorada pode ser observada na seguinte situação: “Três amigos pescaram 100 peixes e resolveram dividir o resultado da pescaria da seguinte forma: o primeiro recebeu $\frac{1}{5}$ dos peixes; o segundo $\frac{2}{5}$ e o terceiro recebeu o restante”. A partir deste cenário, são levantados questionamentos sobre a quantidade de peixes representadas pelas frações recebidas por cada amigo (Vieira, 1987, p. 31).

Dado seu caráter experimental, a avaliação do material ganha destaque no sexto curso, ocupando parte significativa do *Relatório de Matemática* da etapa, elaborado por Maria Lúcia Martins (1989), formadora responsável pelo ensino da área nos dois processos conduzidos pela CPI/AC em 1989.

Em relação ao quinto e ao sétimo ciclos, os documentos analisados dispõem de poucas informações sobre tais etapas estando restritas aos anos das ofertas, 1988 e 1989, respectivamente, e à identificação dos formadores responsáveis pelo ensino de matemática:



Luís Carvalho, à frente do quinto, e Maria Lúcia Martins, do sétimo, segundo a *Retrospectiva da História Curricular do Projeto* (CPI/AC, 1994a).

A respeito do sexto ciclo, o *Relatório de Matemática* (Martins, 1989) permite recuperar parte das experiências desenvolvidas. Estruturado em duas seções, o documento apresenta, inicialmente, uma análise crítico-reflexiva do *Cadernos de Matemática: Frações*, elencando 18 pontos que sugerem mudanças. Entre eles, a necessidade de revisar o “processo de desenvolvimento do conteúdo”, considerando a importância de se garantir “uma compreensão primeira e elementar de frações” (Martins, 1989, p. 2).

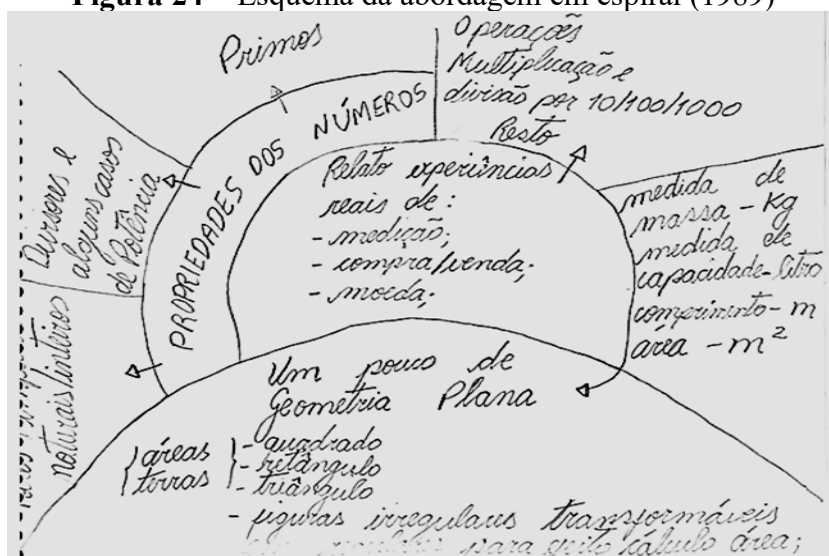
Entre os tópicos levantados, ganha ênfase a necessidade de aproximar os objetos matemáticos, no caso, frações, aos contextos socioculturais indígenas, ao expressar que:

Sentimos falta nas páginas 1, 2, ..., 12 ou nos recursos utilizados pelo professor para iniciar o trabalho com frações de: sugestão de uma conversa com o grupo de monitores (registrada no ato) de pedir que relatassem ‘casos’ situações em que eles usam, necessitam de falar, marcar, registrar um número menor do que um – pedaço, parte, porção (Martins, 1989, p. 3).

A “conversa” sugerida pela formadora refere-se a uma abordagem dialógica das temáticas, valorizando o processo de construção do conhecimento por meio da troca e da reflexão. Perspectiva presente nas observações relacionadas à equivalência fracionária e às porcentagens, justificada pela intenção de evitar uma aprendizagem mecanizada, ancorada em “passos mágicos”, macetes ou fórmulas prontas (Martins, 1989, p. 5).

Com base nesses princípios, o relatório traz a sugestão de uma abordagem didática em espiral, cuja estrutura é esquematizada pela autora e apresentada na Figura 24.

Figura 24 – Esquema da abordagem em espiral (1989)



Fonte: Martins (1989, p. 6).



Na proposta, as experiências e os saberes dos monitores são tomados como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, logo, o educador não se coloca como detentor de saberes, mas os constrói junto dos alunos, partindo de suas memórias, experiências e histórias de vida. Abordagem que rompe a lógica colonial e vertical da educação tradicional.

Na segunda parte do relatório, são apresentadas as atividades desenvolvidas em um curso complementar ao estudo de frações, ação sugerida em uma das observações sobre o material *Cadernos de Matemática: Frações*, ao pontuar: “para introduzir o conteúdo de frações, sobretudo frações ordinárias, seria necessário estudar com os monitores antes das frações múltiplos - divisores (primos - potências) utilizando recursos concretos; operações de classificar, ordenar, substituir, corresponder” (Martins, 1989, p. 6, grifo da autora).

A partir dessa perspectiva hierárquica é desenvolvido o curso Números Múltiplos e Divisores (primos e potências) focalizado no estudo destas temáticas.

Vale destacar que o termo Educação Matemática e a referência aos monitores como professores permeiam as narrativas do relatório, que indica uma estrutura diferenciada em relação a outros documentos até então analisados cujo foco recai sobre os saberes *para* ensinar. Nesse contexto, o uso de materiais manipulativos assume relevância.

As diferenças nos fazem refletir sobre a origem dos discursos. Ao percorrer os documentos, identificamos que o discurso parte de uma professora¹⁹, natural do estado da Bahia, especialista em Educação Matemática, com mais de 20 anos de experiência na formação de professores das séries iniciais, que vivencia as primeiras experiências com a formação de professores indígenas.

Em relação ao uso de materiais manipulativos, a pesquisadora Adair Nacarato (2005), ao investigar a história da formação de professores de matemática no Brasil, destaca que tal abordagem ganhou força no final da década de 1970 e início da década de 1980, marcando o fortalecimento de uma tendência empírico-ativista que se opunha aos modelos tradicionais de ensino centrados na figura do professor.

Sob esta ótica, o relatório mostra um processo de ensino que assume o aluno como personagem central, no caso, os monitores/professores indígenas, pressupondo a descoberta por meio da ação e da experimentação, logo, faz uso de materiais diversificados como o jogo *Baralho Estruturado* (Figura 25). Material composto por 30 cartas numeradas de 1 a 30, ilustradas com elementos da natureza associados a determinados numerais, algumas cartas apresentando correspondência numérica estabelecida por meio de processos multiplicativos

¹⁹ A área de formação da professora não foi identificada nos documentos analisados.



entre os valores associados às imagens nelas presentes, no caso, entre alguns números primos que compõem o material.

Figura 25 – Baralho Estruturado (1989)

1	10 	19	28 
2	11	20 	29
3	12 	21 	30 
4 	13	22 	MÚLTIPLOS e PRIMOS (BARALHO ESTRUTURADO)
5	14 	23	
6 	15 	24 	
7	16 	25 	
8 	17	26 	
9 	18 	27 	

Fonte: Martins (1989, s.n.).

Para compreender melhor a aplicabilidade do baralho, segundo o relatório, sua construção envolve a participação direta dos envolvidos que têm como referência os números primos dois, três, cinco e sete, então representados, respectivamente, por uma árvore, um pássaro, uma lua e um sol, valores a serem deduzidos a partir da análise de cartas que os contém.

Uma vez identificadas as relações entre os elementos e a respectiva correspondência, outras cartas do baralho são preenchidas o que envolve a descoberta e a construção gradual de conceitos relativos a múltiplos e divisores.

Nestes moldes, a composição do número 10 envolve, por exemplo, a multiplicação entre os primos dois e cinco. Dessa forma, a carta deste numeral deve ser preenchida por uma árvore



e uma lua. Já o número 16, composto por meio da multiplicação sucessiva do dois, no caso, é representado por quatro árvores, que correspondem a potência de dois nesta ordem.

Em relação às cartas que contém os números 11, 13, 17, 19 e 23, o processo de construção envolve a descoberta, por parte dos envolvidos, que tais cartas deveriam ser associadas a outros elementos considerando que tais valores não podem ser obtidos por meio de composições ao representarem números primos.

Sobre o trabalho proposto, a formadora metaforicamente o associa ao processo natural de descobertas da vida, ao pontuar: “Bom, este processo de ‘furar’ de vários lados foi ‘brocando’ devagar e desordenadamente o desconhecido, como na vida. Viver é ir conhecendo e desconhecendo, também.” (Martins, 1989, p. 11).

Quanto à abordagem conceitual sobre múltiplos e divisores, no relatório, evidencia-se maior ênfase ao primeiro, o que acreditamos refletir os resultados da avaliação realizada com o grupo, apresentado na Figura 26 e compondo os apêndices do relatório.

Figura 26 – Questões da Avaliação Escrita²⁰ (1989)

QUESTÕES DA AVALIAÇÃO ESCRITA - CÓDIGO:		* certo - não acerto										
01	Escreva todos os números primos de 0 a 36.	*	-					*	*	-	-	*
02	Escreva um número que seja múltiplo e ímpar.	*	-	-			-	-	*	-	-	*
03	Escrever os números múltiplos de 2, até 20.	-	*	*			*	*	-	-	-	*
04	Escreva os números múltiplos de 3, até 20.	-	*	-			*	*	-	-	-	*
05	Agora escreva quais os números múltiplos de 2 e 3.	-	*	-			-	*	-	-	-	*
06	Desenhe no cartão → 100 o que representa cada figura do baralho.	-	*	-			*	-	-	-	-	-
07	O que é que eu faço para saber se o nº 144 é múltiplo?	*	-	*	*			-	*	-	-	*
08	Quantas vezes aparece o 2 x no nº 144?	*	-	-	*			*	-	-	-	-
09	O nº 144 é divisível por 3? Por que?	-	*	-			-	-	-	-	-	-
10	A área do terreno quadrado é de 25 m ² . Quantos quadradinhos de 1 m ² tem este terreno?	*	-	*			-	-	-	-	-	-
11	O cartão 25 pode ser escrito assim  . Diga porque.	*	*	*			-	-	-	-	-	-
12	Complete o que falta: $3 \times 3 = \dots = 9$ $2 \times 2 \times 2 = 2^3 = \dots$ $2 \times 2 \times 2 \times 2 = \dots = 16$	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13	Desenhe 3 laranjas. Divida as três laranjas e dê a parte (fração) a cada uma das 4 pessoas. <i>em 4 partes, cada</i>	-	*	*			-	-	-	-	-	-
14	O resultado (da questão 13) é menor ou maior do que 1? Por que?	-	-	-			-	-	*			-

Fonte: Martins (1989, s.n.).

No quadro, a discreta legenda presente no cabeçalho indica o resultado da avaliação das questões então propostas, na qual os acertos estão representados por meio asteriscos (*) e o

²⁰ Os nomes dos monitores, parte integrante da avaliação, foram rasurados preservando suas identidades.



contrário, “não acertos”, indicados por um pequeno traço (-). A junção de ambos os símbolos, por sua vez, aqui compreendida como um acerto parcial.

Ante o apresentado, verifica-se um número reduzido de acertos das questões que tratam os conceitos de divisão, como as questões 9, 13 e 14. Por outro lado, resultados mais positivos são observados no desenvolvimento da questão 12, que envolve conceitos de multiplicação.

Reflexões sobre o trabalho desenvolvido permeiam ainda o relatório e apontamentos da formadora nos fazem lembrar sobre o caráter disciplinador, levantado por Paladino e Czarny (2012), que a interculturalidade pode assumir, ao narrar:

Acho que há muito o que fazer, sem medo de invadir sua cultura, desde que o respeito pelo homem/índio esteja firme em nós, sem sombra de paternalismo; sem medo de mostrar (por estar de posse de certo conhecimento) a necessidade de eles aprenderem isto ou aquilo, mesmo porque eles pedem isto. O romantismo de conservá-los “puros” cultural e intelectualmente me parece cômodo se não danoso (Martins, 1989, p. 14).

Respeito, interculturalidade, paternalismo e romantização da cultura indígena são temas levantados no excerto que provocam reflexões profundas sobre a relação entre educação, cultura indígena e o papel dos não indígenas. O discurso reforça o direito das comunidades à educação, o que inclui tanto os saberes tradicionais quanto os saberes advindos de outras culturas, sem que isso implique a perda de suas identidades.

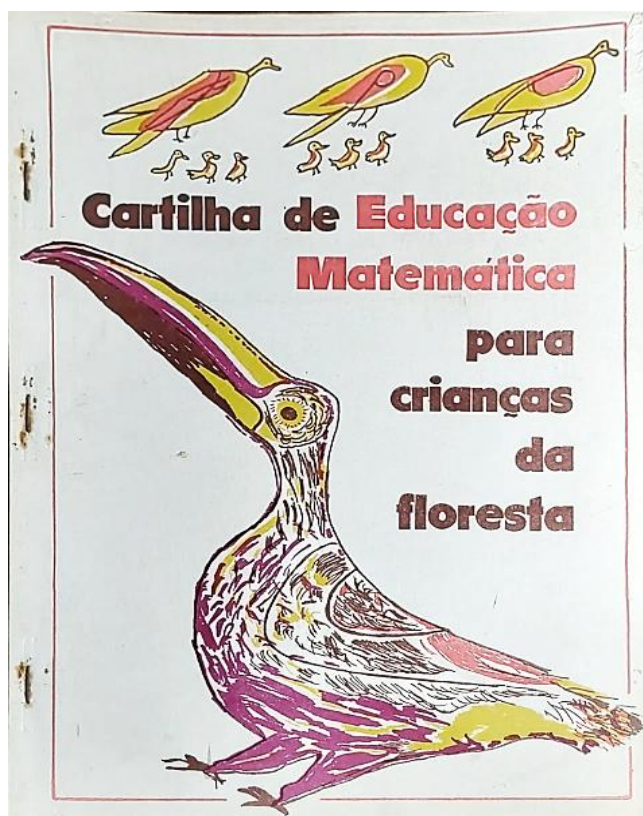
Além disso, a visão rompe com a noção tradicional de formação docente que a reduz a transmissão de conteúdos descontextualizados, enfatizando-a como um processo de produção e construção coletiva de saberes, matemáticos ou de outras áreas, resultantes de processos históricos, sociais e culturais específicos.

Sob a perspectiva do “muito o que fazer”, no ano seguinte, a produção de materiais didáticos é fortalecida. Novos esforços são empreendidos, parcerias somadas, incluindo agora o apoio do Centro de Trabalhadores da Amazônia (CTA). À frente do novo projeto, Maria Lúcia Martins, apoiada pelo professor Djalcir Rodrigues Ferreira, do CTA.

Tendo este propósito como pano de fundo, em 1990, no desenvolvimento dos oitavo e nono cursos, a aquisição de saberes para a construção de materiais didáticos voltados para o ensino de matemática e que considerem os contextos socioculturais indígenas incorre na produção da *Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta* (Martins, 1990b), apresentada na Figura 27.



Figura 27 – Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta (1990)



Fonte: Martins (1990b).

Pensada para ser utilizada com alunos de dois contextos socioculturais, indígenas e seringueiros, em processo de iniciação escolar, com o suporte de professores, a proposta exige uma capacitação específica para seu uso, o que justifica sua inserção nos projetos formativos.

Impressa em 1990, a cartilha passou a circular nas escolas das florestas acreanas e se consolidou como um dos principais resultados, no sentido material, dos cursos de matemática realizados em 1989 e 1990, ocupando uma parte significativa dos relatórios. Sobre o material, o formador Djalcir Ferreira, que contribuíra com a produção, trata que:

Eu conheci a Maria Lúcia no tempo em que a CPI e o CTA funcionavam onde hoje é a Secretaria Estadual de Educação. Na sala do setor de aposentadoria, era uma sala de aula e eu tô lá, bicorando²¹ pela janela, e ela estava trabalhando no chão com os índios. Daqui a pouco ela pediu para eu entrar e eu entrei, foi assim que começou o meu trabalho com a Maria Lúcia [...]. Na produção desse material aqui [a Cartilha], eu fui com ela na Colônia 27, em Tarauacá, andamos também entre os Apurinã, na estrada de Boca do Acre, fui com a Maria Lúcia e a Nietta, e em outros locais. Nós trabalhamos juntos no desenvolvimento desse material, eu estava ajudando a Maria Lúcia, mas a puxadora do Samba, era ela [...]. A gente trabalhou muito com essa Cartilha, com os seringueiros e com os índios, mas não foi trabalhando com ela aqui na mão, a gente aproveitou muito da didática que ela traz. É muita coisa que tem aí dentro. Ela influenciou o trabalho que fizemos com eles entrando por esse viés dela,

²¹ Bicorar no sentido de estar a observar algo de forma discreta.



que é a linguagem em prosa. Vários aspectos que estão aí dentro, a gente usou. A Maria Lúcia fez um senhor estudo nos arquivos da CPI para poder montar isso (Formador Djalcir Ferreira - entrevista concedida à pesquisadora em setembro/2023).

Analisando o *Relatório de Educação Matemática* (Martins, 1990a), a construção da cartilha é metaforicamente associada à edificação de uma casa de três pavimentos, organizada conforme a origem dos saberes que a fundamentam, sob a perspectiva de seus idealizadores.

A partir dessa metáfora, no primeiro andar, estão "fincados os esteios da Educação Matemática", com ênfase na sistematização de saberes e contextos socioculturais que dialoguem com o cotidiano das comunidades para as quais se destina o material. Nesse sentido, exemplos incluem concepções sobre a natureza e sua organização, a floresta, a aldeia e suas festas, o roçado e suas medidas, além das relações comerciais estabelecidas nas cooperativas de produtores, entre outras (Martins, 1990a, p. 13).

No segundo patamar, recaem concepções relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, atendendo a objetivos como: operar com números, associar elementos, conservar quantidades e medir áreas, entre outros. No último, os saberes disciplinares, ou seja, os “conteúdos (programa) da Matemática, onde se faz a escolha de conteúdos que são universais (são os mesmos) para todas as crianças”, apontando a cardinalidade numérica, o sistema posicional dos algarismos, as operações básicas da matemática e noções de geometria (Martins, 1990a, p. 21).

A articulação entre os saberes está representada na base da edificação, que, de maneira indissociável, reflete saberes *a ensinar e para ensinar*. Sob essa ótica Hofstetter e Schneuwly (2017), discutem que cada saber identificado e sistematizado atende às necessidades socioculturais e educacionais e, sua objetivação, ao chamado de formar alunos e professores. Logo, constituem-se como parte integrante dos saberes profissionais dos professores.

Ao analisar o uso da cartilha, no relatório, é levantada uma discussão sobre o papel da assessoria pedagógica. Passados sete anos de atuação da CPI/AC no campo da educação escolar indígena, a comissão continuou a desempenhar diversas funções, incluindo a assessoria e o acompanhamento pedagógico de professores. Sobre esses serviços, no relatório do ciclo Educação Matemática, são destacadas outras percepções a respeito dessas ações:

Agora já é tempo de pensarmos em formar supervisores escolhidos entre os próprios professores locais. O trabalho de implantação do livro em questão é um dos trabalhos que nos mostra a necessidade dessa nova fase dos dois projetos²²: aquela em que o prof. local vai se transformando em supervisor. Supervisor que é um colega (colega

²² Os dois projetos mencionados referem-se ao projeto educacional encabeçado pela CPI/AC, Uma Experiência de Autoria, e a proposta que envolve a atuação de professores indígenas como supervisores educacionais.



dos antigos, mais experiente e aplicado) que chegará à escola para assistir às aulas para fazer ao longo de uns 8 a 10 dias o inventário vivo da escola: fazer o levantamento de todo o processo escolar, assistir às aulas para depois discuti-la com o prof. regente; observar, trabalhar com pequenos grupos de crianças (ou de alunos adultos), principalmente com aqueles que têm dificuldades; sugerir atividades; anotar tudo isso para depois, na sua volta, levar às equipes técnicas dos projetos este “inventário” (Martins, 1990a, p. 4).

A proposta evidencia uma mudança de paradigma em que vemos a *expertise* do professor “mais experiente e aplicado” justificar uma transição de papéis o que revela o amadurecimento do percurso reconhecendo que o acompanhamento pedagógico pode ser conduzido por sujeitos pertencentes às próprias comunidades, não apenas como estratégia de fortalecimento da autonomia, mas como prática coerente com os princípios da EEI e da valorização dos saberes tradicionais.

A capacitação docente, a supervisão entre pares e a atuação como assessores pedagógicos consolidam-se como práticas efetivas nesta etapa, refletindo, inclusive, o objetivo geral do ciclo de matemática: “vivenciar as atividades da ‘Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta’ – CPI/AC – de modo que, após o curso, os professores sejam capazes de trabalhar com seus alunos”, como indica o relatório (Martins, 1990a, p. 2).

A experiência de “vivenciar” a cartilha foi explorada por 15 professores de oito etnias que participaram da formação naquele ano, contemplando três abordagens principais: aulas exploratórias baseadas em situações do cotidiano e no uso de materiais sugeridos na cartilha; resolução e discussão das atividades propostas no material, e aulas teórico-expositivas conduzidas pelos formadores.

Quanto aos objetivos didáticos voltados ao papel do professor, o relatório aponta dois propósitos centrais: saber utilizar a cartilha acompanhando o trabalho dos alunos e ser capaz de desenvolver suas atividades por meio de situações concretas, ainda que sem utilizá-la diretamente (Martins, 1990a). A última possibilidade permeando os relatos do formador Djalcir Ferreira, ao lembrar que: “A gente aproveitou muito da didática que tem aí, com flores, cores, números. Aproveitamos muita coisa, mas não foi trabalhando com ela aqui na mão, ela influenciou nosso trabalho” (entrevista concedida à pesquisadora em setembro/2023).

A resolução das atividades foi incorporada como prática na formação: “A primeira semana tentamos viver a cartilha como num tempo normal de sala de aula: a cada folha fazer a correspondente atividade concreta e escrita” (Martins, 1990a, p. 9).

Compreendemos esta vivência como uma ação formativa e, ao mesmo tempo, avaliativa, pois, a partir dela, foram identificadas limitações no domínio de conceitos, bem como aspectos estruturais do material. Uma destas questões destacada em: “pág. 25 (aqui a



difficuldade é geral ou aquela em que o aluno não consegue responder as perguntas tirando-as do texto (vida de menina) e alguns respondiam à revelia” (Martins, 1990a, p. 19).

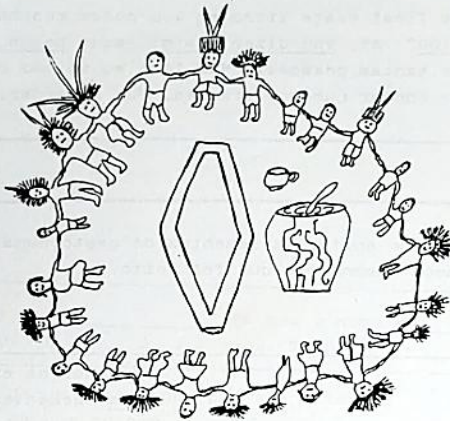
A respeito do uso da cartilha, sob uma perspectiva que evita restringir o processo ao domínio da leitura e da escrita, defende-se que o professor tome como ponto de partida os contextos socioculturais das comunidades, estes revelando-se como saberes *para* ensinar.

Uma proposta nesse sentido é observada na atividade *A Festa* (Figura 28), que aborda uma manifestação cultural dos povos originários, a festa do mariri, permeada de conhecimentos tradicionais e subjetivos. Na proposta, os elementos são submetidos a um movimento que atende à objetivação de saberes do campo da matemática.

Figura 28 – A Festa - Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta (1990)

A FESTA

Quer contar como é a festa de seu povo?



Vamos aproveitar o desenho da festa do Mariri para usar palavras como estas:

muitos	todos	cada um	outros
alguns	nenhum	ninguém	quantos

Nesta festa tem _____ índios.

Alguns índios usam chapéu de pena.

_____ usam chapéu de taboca

Nesta roda _____ pessoal está cantando e dançando.

Quando tem festa, a gente convida _____ os índios e seringueiros da região.

Alguns são homens, _____ são mulheres e _____ são crianças.

Cada um faz sua parte para ajudar nos preparativos da festa.

Todo nosso pessoal vai a festa.

Nenhum índio quer ficar fora da dança.

_____ quer ficar na rede, só os doentes.

_____ querem cantar, dançar e comer.

Algumas crianças menores dormiam. _____ ficaram acordadas até de manhãzinha.

07

Fonte: Martins (1990b, p. 7).



A partir da celebração, a atividade propõe explorar noções de quantidade por meio de expressões como “muitos”, “alguns”, “todos” e “nenhum”. Apesar da subjetividade dos termos, ela permite que os alunos, mesmo sem domínio da linguagem numérica formal, expressem-se verbalmente sobre os conceitos.

É válido destacar que as análises representam um olhar não indígena sobre uma prática cultural representativa para os povos da região. Compreendemos que um professor indígena, cuja festividade faz parte da cultura tradicional de seu povo, possui um arcabouço teórico abrangente e profundo para discuti-la em diferentes contextos perpassando por distintos campos educacionais.

Sobre o diálogo entre os saberes de diferentes campos, Hofstetter e Schneuwly (2017), ao investigarem o processo de composição das disciplinas, sejam elas de ensino, sejam de formação, salientam que, frequentemente, em um movimento contínuo de configuração e reconfiguração, estabelece-se um diálogo entre as diferentes disciplinas, o que as constitui em relação, ou em oposição às outras.

Compreendemos que este diálogo se estende a contextos e saberes de origens diversas, refletindo um movimento de integração que ultrapassa fronteiras disciplinares e favorece a construção de saberes compartilhados.

Esta integração, base da perspectiva de ensino interdisciplinar, resulta na construção de um saber plural, no qual diferentes conhecimentos são apropriados de forma articulada. Concepção que se manifesta tanto nas atividades da *Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta*, quanto na dinâmica formativa dos professores, como evidencia o relato do professor Auricélio Shanenawa a seguir:

Na formação, a gente era orientado a trabalhar matemática também na língua indígena. Vamos supor que, se nós fossemos trabalhar sobre a construção de uma casa, nós teríamos que ensinar os alunos a contar palha, contar quantas madeiras são necessárias para fazer a casa, quantas ripas de paxiúba são necessárias para construir a casa, quanta palha é necessária para cobrir uma casa, então, para isso, nós eramos orientados e capacitados para trabalhar nessa área com os alunos na área de matemática. Só que isso não era especificamente com a disciplina de matemática, nós eramos orientados a trabalhar de forma interdisciplinar. Se eu visse algo que falava de geografia, eu já iria trabalhar geografia, se fosse fazer uma casa e essa casa, tivesse uma história, eu já trabalharia com a história do meu povo e, ao mesmo tempo, já falaria da história que está no livro, que é trabalhada nas escolas não indígenas (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

O relato do professor evidencia uma concepção ampliada de ensino, em que a matemática não se restringe a um conjunto de conteúdos descontextualizados, estando arraigada a práticas culturais concretas e significativas, como a construção de uma casa. Abordagem que



confere ao ensino um caráter interdisciplinar, que integra saberes tradicionais, línguas indígenas e conteúdos escolares, permitindo a articulação entre conhecimentos locais e universais.

Ao destacar a flexibilidade do trabalho docente, que transita entre matemática, geografia e história, o discurso também explicita a formação como espaço da construção de autonomia pedagógica, em que o professor se torna autor de práticas que dialogam com sua realidade e com a cultura de seu povo. Prática que reflete o que Hofstetter e Schneuwly (2017) identificam como a configuração de um saber plural em constante processo de reconfiguração.

Somados à proposta de resolução do material, sob a orientação da formadora, os professores ministravam aulas teórico-expositivas, guiados por temáticas presentes na cartilha. Nesse contexto, o perfil das aulas, os procedimentos metodológicos e o domínio dos saberes eram avaliados pela formadora.

A respeito das aulas, o relatório traz observações como “as aulas de um modo geral foram fracas”, ou “apesar de ter tido bom desempenho no curso, sua aula não foi clara”. Neste cenário, adjetivos como “fraca”, “ótima”, “interessante”, “calma”, “confusa” e “criativa” são utilizados. Quanto aos procedimentos, a organização e o uso de materiais concretos são valorizados, ante a discursos como “foi o único que lembrou de dar sua aula com a organização trabalhada no curso, pôs a data – disse que seria para alunos de 1ª e 2ª série” e “Ótima aula sobre numeração. Usou os saquinhos e construiu um número” (Martins, 1990a, p. 12).

No que tange ao domínio de saberes, o relatório traz discursos, como “Confundi-se também com a dupla entrada ²³(cores das penas) [...] sempre ativo no curso, aproveitou bem; mas escreve muito mal ainda” e “Sua aula (dupla entrada – adição) foi confusa, mas com nossa ajuda conseguimos operar a tabela de adição” (Martins, 1990a, p. 12). As observações indicam uma avaliação crítico-reflexiva sobre a apropriação dos saberes *a* e *para* ensinar por parte dos professores, mediada pelo uso da própria cartilha.

Em 1991, é realizado mais um ciclo de cursos, chegando a sua 10ª oferta por meio da qual a produção de materiais continuou a se revelar um motor, tendo a figura de Kleber Gesteira Matos, licenciado em Física, à frente da formação matemática de um grupo multiétnico composto por 21 docentes com distintos níveis de ensino.

A heterogeneidade dos níveis de domínio de conceitos é percebida como um fator de sobrecarga tanto para o formador, quanto para os professores, ao exigir o desenvolvimento de atividades de nivelamento no contraturno, como apontam discursos como: “Por causa da

²³ Dupla entrada, ou tabela de dupla entrada, refere-se a um instrumento de organização de dados que dispõe informações organizadas em tabelas compostas por linhas e colunas que permite estabelecer o cruzamento entre duas variáveis ou entre duas categorias.



heterogeneidade da turma optamos por convidar o grupo que apresentava maiores dificuldades a participar da aula à noite para rever (alguns estudarem pela primeira vez) as operações básicas”, presente no *Relato das Aulas de Matemática* (Matos, 1991, p. 2).

Analisando o documento, observa-se uma dinâmica presente em outras etapas, à construção do currículo ao longo do processo a partir de demandas apontadas pelos professores. Neste contexto, os saberes que se fizeram objetos de trabalho do formador contemplaram “operação de divisão”, “frações”, “regra de três” e “porcentagem” justificados pela necessidade de “dominar estes conhecimentos para realizar com mais segurança as trocas na cantina, compras na cidade, divisão de doses de remédios ou cálculo de aumento de preços” (Matos, 1991, p. 1-2).

Quanto aos procedimentos metodológicos, o uso de materiais, como caixas de lápis e fichas multiformes e coloridas, foi assumido como ferramenta complementar ao ensino tradicional de algoritmos das quatro operações.

No trabalho reflexivo, materiais produzidos em outras etapas foram analisados conjuntamente, com a intenção de avaliar a necessidade de criação de novos recursos. Nesse processo, foram destacados aspectos tidos como potenciadores ou limitantes, como a descontextualização em relação ao cenário local, o uso da língua portuguesa e a incompletude de alguns trabalhos, o que justificou a continuidade das produções.

Ante a postura, os professores levantaram oito unidades de interesse para a composição de um novo livro: numeração, numeração de base dez, quatro operações, problemas com as quatro operações, frações, números decimais, porcentagem e geometria.

As perspectivas indicam uma formação que investiu esforços na profissionalização dos docentes e na produção de materiais, como exposto no relato: “A aula foi dividida em duas partes. Na primeira parte demos continuidade ao estudo das frações e na segunda parte continuidade a construção da cartilha de matemática” (Matos, 1991, p. 6).

Como fruto dos esforços, foi produzida a *Cartilha de Matemática: Livro 1* (Figura 29), elaborada em língua portuguesa e pensada para ser utilizada nas escolas indígenas.

Resultado de ações coletivas, o material surge ancorado em uma exposição conceitual mais ilustrativa, que enfatiza ideias matemáticas que perfazem o cotidiano das comunidades, explorando saberes como processos de contagem, noção de número, comparações entre quantidades e, de forma introdutória, as operações aritméticas de adição e subtração, restritas ao universo dos números naturais e à ordem das dezenas simples.



Figura 29 – Cartilha de Matemática: livro 1 (1991)



Fonte: (CPI/AC, 1991a), disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI/CPI/AC.

A produção coletiva que se materializa nesta etapa chama atenção ainda em sua capa, elaborada por dois professores participantes do curso. O uso de cores vibrantes, de formas geométricas e padrões simétricos inspirados em grafismos indígenas emerge, articulando arte e conhecimento matemático, o que evidencia a matemática como um saber culturalmente situado.

Algumas atividades da cartilha podem ser observadas na compilação da figura a seguir.

Figura 30 – Atividades – Cartilha de Matemática: livro 1 (1991)

PRESTE ATENÇÃO: $1 + 3 = 4$ $\frac{1}{3}$ 4 p.49	FAÇA O DESENHO: $1 + 1 =$ p.50
AGORA FAÇA A CONTA: $4 + 1 =$ p. 51	VEJA A CONTA E FAÇA O DESENHO: $4 + 2 =$ $4 + 2 =$ p. 52

Fonte: (CPI/AC, 1991a).



Dispostas nas páginas 49, 50, 51 e 52 da cartilha, as atividades mostram uma abordagem mais intuitiva, com questões que se assemelham e fornecem aos leitores diferentes propostas para ler, conceber, escrever e comparar quantidades, bem como operacioná-las sob contextos diversos, geralmente associados a elementos ou a fenômenos da natureza.

Lembrando das unidades de interesse levantadas pelos professores, observamos que as duas primeiras, numeração e numeração de base dez, são discutidas de forma mais ampla no material. Já o trabalho com as quatro operações, limitado ao estudo introdutório da adição e da subtração, e as outras temáticas ficando menos evidentes, o que dialoga com o objetivo da produção: “Neste livro vamos aprender o que é número, quais são os números, como fazer numeração e como fazer contas de soma e subtração” (CPI/AC, 1991a, s.n.).

Em relação à produção de materiais nas línguas maternas, o *Relatório Geral do 10º Curso de Professores Índios* (CPI/AC, 1991b) reforça a importância deste material, contudo, atenta para os “obstáculos linguísticos a serem enfrentados na ausência de terminologias para a matemática, como o nome dos números a partir de 5” (1991b, p. 5-6).

Tais obstáculos restringem as produções do campo da matemática à língua portuguesa, diferente do que ocorrera com produções em outras áreas. Sobre os complicadores, o depoimento do professor Auricélio Shanenawa nos ajuda a dimensionar a questão:

Na formação, a gente é orientado a trabalhar matemática também na língua indígena [...]. Só que aí, dentro do próprio curso, a gente chegou a uma conclusão, trabalhar matemática dentro da nossa língua, dentro do mundo Shanenawa, é complexo. É complexo porque uma coisa é eu contar de um a mil no português, que é simples, eu vou de 1, 2, 3, 4, ..., até 1000, eu escrevo M-I-L, mil, já escrevi isso. Se for no cardinal, eu escrevo um e três zeros, não tomou espaço. Para escrever mil, na língua Shanenawa, vamos encher uma folha dessa aí, olha, se não passar! Então, não tem como nós termos a matemática dentro da nossa língua, dentro da nossa cultura. O que tem é eu, como professor e que gosto de matemática, eu posso trabalhar a matemática dentro do conhecimento científico, mas, dentro da cultura, da realidade Shanenawa, não tem como, porque eu não tenho como escrever mil, como te falei. Oh! Para ti ver quantas vezes conta: *mêvi ravê*, *mêvi ravê* e *mêvi ravê*, aqui já deu 30, que são duas mãos [*mêvi ravê*]²⁴. Olha só a diferença! A não ser que, com um estudo mais aprofundado, se crie símbolos, tipo os algarismos romanos, ou que os povos indígenas passem a fazer adaptações, mas, na nossa língua, na nossa concepção, eu te digo com toda sinceridade, é bem complexo (Prof. Auricélio Shanenawa - entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

A fala do professor traz uma reflexão sobre os desafios do ensino da matemática em contextos indígenas e revela tensões entre o conhecimento científico ocidental, estruturado em sistemas numéricos e um simbolismo amplamente difundido entre as nações, e os saberes

²⁴ *Mêvi*, na língua materna do povo Shanenawa, significa “uma mão”, enquanto *ravê* representa duas quantidades. Assim, a expressão *mêvi ravê*, traduzida como “duas mãos”, corresponde ao total de dez unidades.



culturais específicos do povo Shanenawa, cuja estrutura linguística e formas de contagem não se alinham diretamente aos padrões numéricos típicos da matemática convencional.

No discurso, o sistema de contagem relatado assume uma lógica corporal e relacional ao fazer menção às “duas mãos” (*mêvi ravê*) para expressar uma dezena. Contagem não orientada pela linearidade abstrata dos números de perspectivas ocidentais, mas por relações concretas estabelecidas a partir do próprio corpo, do ambiente e da experiência coletiva.²⁵

Além disso, o discurso reforça a importância de se compreender a educação escolar dos povos indígenas não apenas como a tradução de conteúdos escolares para uma outra língua, mas como um campo repleto de negociações epistemológicas, em que o professor indígena ocupa um papel central.

Decorridos nove anos de oferta de cursos, o movimento formativo vai se distinguindo dos anteriores quanto à atenção dada aos processos de ensino de matemática. A partir de 1992, a preocupação com o aluno, suas formas de aprender, as metodologias e práticas de ensino, além da inclusão de momentos dedicados ao compartilhamento de experiências nas escolas indígenas, ganha destaque no percurso. Nesse sentido, os saberes *para* ensinar vão articulando-se e dividindo espaço com os saberes *a* ensinar.

Em janeiro de 1992, foi ofertada a 11ª proposta de cursos que reuniu na capital acreana, um quantitativo inicial de dez professores, progressivamente ampliado para 28 docentes, ao longo de 19 dias de atividades.

Sobre a experiência, o *Relatório das Aulas de Matemática* (Matos, 1992) destaca que a etapa voltada para o ensino de matemática foi conduzida pelo mesmo profissional do ciclo anterior, que iniciou o ciclo com dois questionamentos aos professores: “o que vamos fazer em nosso curso?” e “o que precisamos aprender e estudar em matemática?” (Martins, 1992, p. 1).

As respostas ao primeiro definiram os objetivos do curso: “discutir sobre como aprender, estudar e ensinar matemática”, “preparar a 2ª parte da cartilha de matemática” e “aprender um pouco mais de matemática”, ao segundo, o currículo de ensino que abrangeu sete objetos de trabalho: “quatro operações”, “frações”, “números decimais”, “regra de três”, “porcentagem” e “potenciação” e “raiz quadrada” (Matos, 1992, p. 2-3).

Além de abordar estas temáticas, o relatório destaca o delineamento de currículos para as escolas indígenas e a produção de relatórios das aulas de matemática pelos professores, diferenciando esta etapa das experiências anteriores.

²⁵ A discussão a respeito dos processos de contagem desse povo, ou de outros grupos indígenas, abrange temas amplos e complexos, exigindo, portanto, pesquisas específicas que aprofundem questões relacionadas à temática.



Quanto aos procedimentos de ensino, os momentos de reflexão ganham destaque. Nesse contexto, os professores compartilharam experiências desenvolvidas em suas escolas, demonstraram como realizavam a exposição de conteúdos, tanto em língua portuguesa, quanto em suas línguas maternas, analisaram metodologias de ensino e experimentaram e avaliaram o uso de materiais concretos, entre outras ações.

O compartilhar de experiências se mostrou uma dinâmica fundamental no desenvolvimento das aulas, criando momentos de discussão e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de matemática tanto nos contextos escolares, quanto no próprio percurso formativo. Vejamos alguns relatos sobre um desses momentos:

A aula foi dividida em três partes:

1ª ETAPA: DISCUSSÃO SOBRE COMO INICIAR O ESTUDO DA MATEMÁTICA

O professor Jaminawa²⁶ se prontificou a explicar como iniciava o trabalho. Em sua aldeia fazia assim:

- Escrevia no quadro os cinco primeiros números;
- Escrevia debaixo de cada número a quantidade correspondente;
- Fazia contagem de objetos;
- Fazia contagem nos dedos ou usando partes do corpo (“nosso corpo tá cheio de matemática”, dizia);
- Fazia leitura alternada dos números;
- Pedia que os alunos copiassem os números e dedicava então um bom tempo ao treino da escrita.

Alguns professores fizeram ou disseram como explicavam estas primeiras noções [...]. Retomando a discussão fizemos uma pequena explanação sobre a necessidade de começar todo o trabalho em matemática conversando sobre o conceito a ser trabalhado [...]. Discutimos a necessidade de tornar concreto para a criança o conceito de quantidade [...]. Passando depois para nomear cada quantidade. Frisamos a importância de se trabalhar com objetos, de fazer a criança inclusive pegar, manipular o conjunto de objetos e nomear as diversas quantidades. Afirmamos depois que num primeiro contato é melhor que a criança manipule objetos e faça contagens. Pouco depois pode-se passar a representação, desenhos. Afirmamos depois a importância de fixarmos as idéias apreendidas através de jogos ou brincadeiras [...]. Depois das diversas brincadeiras discutimos a melhor maneira de ensinar aos alunos a desenhar os números com a contribuição de diversos professores (Relato de um professor Jaminawa *apud* Matos, 1992, p. 5-7).

No mesmo documento, relatos similares mencionam que:

2ª ETAPA: DISCUSSÃO SOBRE COMO ENSINAR O QUE É UNIDADE/DEZENA/CENTENA

Kaxinawa²⁷ faz uma breve apresentação. Inicia o assunto pelo lado mais formal, jogando no quadro números. Outros professores opinaram. Reafirmamos depois a importância de observarmos a seguinte “ordenação” no ensino de matemática. Frisamos a importância do professor preparar atividades que leve os alunos a terem experiências concretas relacionadas com o conceito que estão estudando. Fizemos

²⁶ Jaminawa refere-se ao povo de origem do professor, cujo nome é citado no relatório, todavia, preservamos sua identidade nesta pesquisa.

²⁷ Kaxinawa representa o povo de origem do professor, cujo nome é citado no documento, porém, sua identidade será preservada nesta pesquisa.



uma série de exercícios com material concreto antes de formalizarmos os conceitos. Passarmos a seguir os dois “jogos” (basicamente a correspondência entre números e quantidades de objetos agrupados em dezenas e de não agrupados: unidades). Finalmente escrevemos os números no quadro [...] (Relato de um professor Kaxinawa *apud* Matos, 1992, p. 11-12).

No primeiro excerto, observamos uma abordagem de ensino que busca aproximar-se do contexto das crianças, utilizando o próprio corpo, objetos e a oralidade para tornar o conceito de número mais significativo. No segundo, uma abordagem mais formal da matemática, ambas assumindo a experiência como fonte de saber.

Nóvoa (1992, p. 26), ao discutir o lugar e as dimensões da experiência na formação de professores, destaca que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Assim, entendemos que, ao partilharem saberes e práticas, os professores refletem sobre o fazer docente e constroem, coletivamente, novas possibilidades de ensino fortalecendo uma formação participada.

Outros pontos levantados, se refere a situações de ensino centradas no aluno e a defesa do uso de materiais concretos como facilitadores da aprendizagem, também evidentes em outros trechos do mesmo documento, tais como:

Deixamos todo o tempo de hoje dedicado a operação de multiplicação. Sublinhamos a importância de iniciarmos sempre discutindo idéias, prosseguimos trabalhando com material concreto, passamos a representações gráficas, para finalmente finalizarmos a operação de multiplicação com a escrita dos números. Durante essa discussão Kaxinawa¹⁴ objetou afirmando que todos os presentes aprenderam matemática apenas praticando a escrita. Trabalhamos algum tempo essa idéia chegando ao final a conclusão de que um ensino de “queimar etapas” leva o aluno a aprender os conceitos com maior dificuldade, em maior intervalo de tempo, com menos eficiência portanto. A seguir, Kaxinawa¹⁴ ponderou que muitas vezes às crianças já têm uma larga experiência de manipulação de materiais concretos o que dispensaria a necessidade de se passar sempre pelas etapas acima referidas. Ilustrando citou o início do aprendizado de matemática [...] Ficou claro para a turma que não existe no ensino de matemática uma “receita de bolo” milagrosa que possa ser aplicada a qualquer situação. Passamos a seguir ao trabalho com a operação, partindo mais uma vez de materiais concretos, no caso, caixas de fósforo com um mesmo número de palitos dentro (Matos, 1992, p. 12-13).

Sobre o uso de materiais concretos, retomamos Nacarato (2005). que esclarece que, muitas vezes, por trás do discurso deste uso, está a utilização de materiais manipuláveis, e acrescenta que o uso de materiais concretos pressupõe a realização de ações reais e de experimentações como parte do processo de ensino. Nesta abordagem, o aluno assume um papel central, partindo do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por meio da ação. Logo, a ação,



a manipulação e a experimentação desencadeiam o ensino por meio do uso de jogos, materiais manipulativos, situações lúdicas e/ou experimentais.

A partir dessa compreensão, observamos que os relatos refletem tal tendência diante de narrativas como: “discutimos a necessidade de tornar concreto para a criança”, demonstrando centralidade no aluno; “num primeiro contato é melhor que a criança manipule objetos” ou “frisamos a importância de se trabalhar com objetos, de fazer a criança inclusive pegar, manipular o conjunto de objetos”, denotando a valorização da ação e da manipulação; assim como, “fixarmos as idéias apreendidas através de jogos ou brincadeiras”, que indicam a relevância atribuída às situações (Matos, 1992).

Ideias empírico-ativistas são facilmente identificadas no relatório, tidas como um dos “passos” que devem nortear o trabalho docente, cuja falta do uso de materiais concretos é interpretada como um ato de “queimar etapas” do ensino que ocasionariam em um processo de aprendizagem com “maior dificuldade” e que demanda “maior intervalo de tempo” na apreensão de conceitos, ou seja, um ensino “com menos eficiência”, complicadores para professores e alunos (Matos, 1992, s.n.).

No que tange à produção de materiais, dois movimentos são destacados neste ciclo: a avaliação e revisão dos materiais previamente produzidos, especialmente o livro 1 da *Cartilha de Matemática*, e a ampliação deste material. Geralmente realizada nos momentos finais das aulas, a revisão apontou a necessidade de ajustes de atividades ante certos complicadores, geralmente instrucionais, como o destacado no excerto: “Passamos mais algumas páginas em revista. Sérios problemas de entendimento nas páginas 35/36/37 e 38. Foi sugerido que faça a mudança da instrução: ‘desenhar a quantidade que vem depois’ em vez de ‘desenhar mais um’ ou ‘desenhar menos um’” (Matos, 1992, p. 12).

Quanto à ampliação, os momentos dedicados à construção de currículos de ensino para as escolas resultaram na produção de novas atividades incorporadas ao livro 1 da cartilha, como destaca os relatos: “Discutimos o conteúdo de cada item e solicitamos de todos a confecção de materiais para compor a 2ª cartilha de matemática. [...] Foram produzidas 31 folhas contendo desenhos, problemas, operações, histórias e explicações que comporão a 2ª cartilha” (Matos, 1992, p. 15-16). Iniciada nesta etapa, a produção do segundo volume da cartilha tem sua versão finalizada no ano seguinte.

Em relação ao processo de ensino, seguindo dinâmicas anteriores, foram reservados momentos para a exposição de conteúdos por parte do formador e para a socialização de saberes entre os professores. Sobre os saberes a ensinar, destacam-se as operações de subtração, multiplicação e divisão; o estudo das frações (noções, frações próprias, impróprias, aparente,



equivalência e simplificação fracionárias); e o estudo de números decimais (conceitos, operações de adição e subtração e, mais superficialmente, a multiplicação).

Como complicadores, obstáculos enfrentados em etapas anteriores evidenciaram-se também neste ciclo, com diferentes níveis de ensino, interferindo “negativamente no progresso dos professores” (Matos, 1992, p. 20). Diante das dificuldades, o protagonismo dos professores que “caminhavam à frente da turma” se destaca ao assumirem o papel de (co)formadores no processo (Matos, 1992, p. 20).

Em relação à definição dos currículos, uma lista com 23 tópicos abordados no curso foi tomada como referência. A ela, os professores acrescentaram outros 28 temas, resultando em um total de 51 itens que abrangeram: contagem e escrita numérica; representação do zero; comparação numérica; aplicação e resolução de problemas com operações básicas; formas geométricas e figuras indígenas; unidades de medida não padronizadas (como palmo e passo); medidas padronizadas de comprimento, tempo e massa; tipificação, simplificação, equivalência e problemas com frações; números decimais; problemas de porcentagem e regra de três. Entre as temáticas, “figuras indígenas” surge como um possível objeto de trabalho.

No ano de 1993, ocorre o 12º ciclo formativo. Quanto a etapa voltada para matemática, o *Relatório Final do Curso de Matemática* (Matos, 1993) apresenta-nos três objetivos centrais: aprofundar os conhecimentos matemáticos dos professores e suprir as deficiências identificadas no ciclo anterior; elaborar uma cartilha voltada às crianças e reformular o material utilizado pelos professores, e introduzir o uso de jogos e brinquedos nas práticas pedagógicas.

Com base nesses objetivos, as 50 horas dedicadas para o ciclo foram organizadas em dois momentos: o primeiro, voltado aos saberes *para* ensinar, com ênfase no papel do professor e no ensino de matemática, e o segundo, voltado aos saberes *a* ensinar, priorizando o aprofundamento de conceitos matemáticos.

Considerando as concepções assumidas, a articulação entre os saberes *a* e *para* ensinar implica a construção consciente de interrelações entre ambos os saberes e a compreensão da importância de cada um para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

A respeito do trabalho desenvolvido na etapa inicial, discursos como: “Ocupamos 2/3 da carga horária com as aulas do primeiro momento. Durante estas aulas todos os professores trabalhavam juntos” revelam a posição ocupada pelos saberes na formação (Matos, 1993, p. 2).

Nos momentos coletivos, foram discutidas estratégias de ensino, ferramentas e conhecimentos pedagógicos, métodos de ensino, avaliação da aprendizagem e produção e uso de materiais didáticos, organizando-se, assim, em torno de três eixos: didática em matemática, utilização de jogos e a produção e uso de uma cartilha, como aponta Matos (1993).



No eixo didática em matemática, foram analisadas práticas pedagógicas, o papel do erro no processo de aprendizagem, a utilização de materiais concretos, as contribuições das cartilhas elaboradas nos cursos e a resolução de problemas como metodologia de ensino.

Em relação ao uso de jogos, o trabalho considerou a análise de experiências desenvolvidas junto às escolas partilhadas pelos professores, revelando a prática de jogos matemáticos, como o Jogo da Onça²⁸ e o Jogo Resta Um²⁹, apontados por professores do povo Manchineri e por docentes do povo Kaxinawa (Matos, 1993, p. 2-3).

Sobre a confecção e utilização da cartilha, a prática resultou na reformulação e ampliação do livro 1 da *Cartilha de Matemática* (Figura 31) e na produção de um novo material, a *Cartilha de Matemática: livro 2* (Figura 32), ambos editados e impressos em 1995, circulando no mesmo ano, em diversas escolas indígenas acreanas.

Figura 31 – Cartilha de Matemática: livro 1 – 2ª versão (1995)



Fonte: CPI/AC (1995b).

²⁸ Nos documentos analisados, não foram encontradas informações sobre as potencialidades do Jogo da Onça. No entanto, pesquisas sobre o objeto apontam suas raízes no Brasil. Praticado inicialmente entre povos indígenas, com várias versões sendo adaptadas atendendo às tradições culturais de cada grupo. De modo geral, o jogo é praticado em um tabuleiro com linhas diagonais, horizontais e verticais, por duas pessoas, cada uma com objetivos, peças e estratégias distintos, a depender dos animais representados por cada um, podendo ser uma onça ou suas presas, no caso, 14 cães. As regras são simples: um jogador controla a onça, enquanto o outro, o grupo de cães. O objetivo da onça é capturar os cães, saltando sobre eles, enquanto os cães tentam paralisar a onça (Borges *et al.*, 2024).

²⁹ Em sua dissertação, Epifanio Santos (2015), indica a existência de pelo menos duas versões históricas sobre a origem do jogo Resta Um, uma que remete à Roma antiga, outra, à França. Também conhecido como “Solitaire”, no Reino Unido, o Resta Um trata-se de um jogo de tabuleiro com 33 posições e 32 peças, cujo objetivo é deixar apenas uma peça sobre o tabuleiro. A eliminação das peças ocorre a partir de movimentos de salto de uma peça sobre as outras, sendo estas últimas, daqui assim eliminadas.



Elaborada pelos professores durante os cursos, novamente vemos surgir uma produção coletiva, cuja capa, a exemplo da versão anterior, apresenta cores vibrantes que se mesclam às formas e padrões geométricos inspirados em grafismos indígenas, circunscrevendo o conhecimento matemático aos saberes tradicionais dos povos envolvidos.

Ao comparar a primeira versão da cartilha com sua edição ampliada, observamos que, em ambas, são explorados conceitos sobre os processos de contagem, noções de quantidade, comparação numérica e uma introdução às operações de adição e subtração dialogando com seu objetivo: “Neste livro vamos aprender o que é número, quais são os números, como fazer numeração e como fazer contas de soma” (CPI/AC, 1995b, s.n.).

Contudo, na nova edição, destaca-se o aprofundamento no estudo das operações básicas e a edição de determinadas atividades que passam a considerar o uso de materiais concretos. Decorrente das alterações, verbos como ligar, escrever e desenhar, presentes na primeira versão, passam a dividir espaço com verbos como colorir e jogar. Assim, é possível observar propostas que envolvem jogos de dados, jogo da velha, jogo de troca, dominó, pega-varetas, baralhos, cantigas e tiras quadriculadas.

Além dessas mudanças, outro aspecto que diferencia os materiais tange à problematização das operações de adição e subtração. Logo, é possível observar problemas acompanhados de ilustrações e outros, restritos a produções exclusivamente textuais. Quanto a estes últimos, destacamos atividades propostas, respectivamente, nas páginas 67 e 68:

- Um dia Lázaro foi mariscar. Na parte da manhã pegou 3 mandins³⁰. Quando ele estava voltando pegou mais 2 mandins. Quantos mandins ele pegou?
- Eu comprei 7 litros de farinha. Meu pai vai trazer mais 2 litros. Com quantos litros nós vamos ficar?

As abordagens problematizam situações cotidianas, como a pesca (mariscar) e a compra de alimentos. Sobre esta última, chama atenção o uso de unidades de medida de capacidade como padrão para medir a quantidade de farinha, comum em cidades do interior do estado.

Quanto ao segundo material (Figura 32), verificamos a inserção de temáticas relacionadas ao valor posicional dos algarismos, composição e decomposição numérica, princípio da ordenação, sequências numéricas e quatro operações. Embora restritas ao universo dos números naturais, as atividades estendem-se até a ordem das centenas simples, mesclando-se entre propostas contextualizadas, ilustradas ou mais intuitivas.

³⁰ Mandim, espécie de peixe comum em rios da região.



Figura 32 – Cartilha de Matemática: livro 2 (1995)



Fonte: CPI/AC (1995c).

Nesta nova produção, a problematização dos conceitos foi ampliada. A obra passou a agregar tanto problemas textuais, quanto ilustrados, abordando situações que envolvem as quatro operações. A seguir, apresentamos dois exemplos presentes no material:

- Situação-problema 1 – Joaquim fez 80 paneiros³¹ de farinha junto de 4 pessoas. Com quantos paneiros de farinha cada um vai ficar?
- Situação-problema 2 – Ibã fez uma prancha de borracha que pesou 6 quilos. Passaram 8 dias. Pesando outra vez, Ibã encontrou 4 quilos. Quantos quilos ele perdeu?

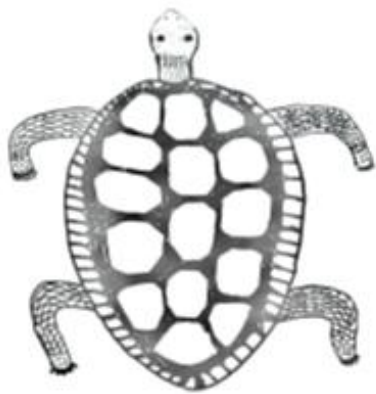
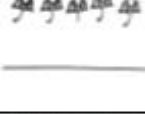
As problemáticas estão previstas, respectivamente, nas páginas 81 e 15 do livro. A exemplo delas, várias outras assumem os contextos socioculturais dos professores com referência, fornecendo um retrato sobre a vida nas comunidades.

A diversidade das propostas pode ser observada na compilação a seguir:

³¹ Cesto feito de talas de palmeiras, cuja capacidade média equivale a 30 litros ou 30 quilos (Moraes, 2013).



Figura 33 – Atividades - Cartilha de Matemática: livro 2 (1995)

VAMOS CONTAR A MALHA DO JABUTI:  ESCREVE OS NÚMEROS DA MALHA DO JABUTI p. 20	FAÇA UM RISCO EM VOLTA DE CADA DEZENA, DEPOIS ESCREVA O NÚMERO:    p. 27																									
FAÇA AS CONTAS: <table border="0"> <tbody> <tr> <td>7 + 7</td> <td>8 + 5</td> <td>9 + 6</td> <td>7 + 8</td> <td>8 + 9</td> </tr> <tr> <td>15 + 6</td> <td>14 + 7</td> <td>13 + 8</td> <td>12 + 9</td> <td>14 + 8</td> </tr> <tr> <td>18 + 4</td> <td>17 + 6</td> <td>19 + 4</td> <td>18 + 5</td> <td>15 + 5</td> </tr> <tr> <td>26 + 5</td> <td>27 + 4</td> <td>28 + 6</td> <td>26 + 7</td> <td>25 + 5</td> </tr> </tbody> </table> DESCUBRA O NÚMERO: <table border="0"> <tbody> <tr> <td>8 + 12</td> <td>9 + 15</td> <td>7 + 13</td> <td>6 + 12</td> <td>5 + 10</td> </tr> </tbody> </table> p. 36	7 + 7	8 + 5	9 + 6	7 + 8	8 + 9	15 + 6	14 + 7	13 + 8	12 + 9	14 + 8	18 + 4	17 + 6	19 + 4	18 + 5	15 + 5	26 + 5	27 + 4	28 + 6	26 + 7	25 + 5	8 + 12	9 + 15	7 + 13	6 + 12	5 + 10	VAMOS APRENDER A MULTIPLICAR OS NÚMEROS: PRESTE ATENÇÃO: UMA ANTA TEM 4 PERNAS  2 ANTAS TEM QUANTAS PERNAS?  UM MACACÔ TEM 2 BRAÇOS  3 MACACOS TEM QUANTOS BRAÇOS?  SUA MÃO TEM 5 DEDOS. QUANTOS DEDOS VOCÊ TEM NAS DUAS MÃOS? p. 51
7 + 7	8 + 5	9 + 6	7 + 8	8 + 9																						
15 + 6	14 + 7	13 + 8	12 + 9	14 + 8																						
18 + 4	17 + 6	19 + 4	18 + 5	15 + 5																						
26 + 5	27 + 4	28 + 6	26 + 7	25 + 5																						
8 + 12	9 + 15	7 + 13	6 + 12	5 + 10																						

Fonte: compilação da autora a partir de atividades da Cartilha de Matemática: livro 2 (CPI/AC, 1995c).

Dispostas nesta ordem, nas páginas 20, 27, 36 e 51 do livro, as atividades demonstram uma abordagem que articula múltiplas perspectivas. Algumas, de forma mais ilustrativa, como na contagem das malhas do jabuti; outras, mais mecanizadas, com o uso direto de algoritmos da adição, ambas representadas no compilado da Figura 33.

Quanto aos objetos de trabalho do professor, o relatório aponta que “o momento de desenvolvimento de conteúdos (1/3 da carga horária) foi executado com a turma dividida em dois grupos”, uma organização baseada nos níveis de domínio de conteúdo. O que permitiu a realização de trabalhos diferenciados, priorizando, no primeiro grupo, o estudo das quatro



operações e, no segundo, o trabalho com regra de três, porcentagem e “problemas simples com uma incógnita” (Matos, 1993, p. 4).

Percebemos, assim, um aprofundamento de temáticas que, até então, centravam-se nos processos de contagem e nas operações fundamentais, ampliando o repertório dos professores.

Apesar dos esforços empreendidos, o reconhecimento profissional dos professores ainda enfrentava desafios. Um dos principais entraves, a regulamentação do processo formativo iniciado em 1983, o que levava à formulação de uma proposta político-pedagógica para os cursos desenvolvidos pela CPI/AC, alinhada aos princípios de funcionamento das escolas indígenas e aos princípios que norteiam a formação docente.

A preocupação com o reconhecimento formal dos cursos e, conseqüentemente, com o ofício dos professores manifesta-se em diversos documentos analisados, entre eles, o *Relatório Geral de Atividades – 93* (CPI/AC, 1994b). Produzido em 1994, o documento apresenta, na subseção intitulada *Trabalho de Articulação e Pressão*, entre outras questões, os esforços mobilizados neste sentido, pontuando que:

Continuamos desenvolvendo uma ação de articulação e pressão interinstitucional envolvendo Secretaria de Educação, FUNAI, Ministério da Educação, Universidades e demais instituições afins, para discussão, aprofundamento e intercâmbio da educação escolar indígena. [...] As principais ações neste sentido no ano de 93 foram: [...] 5) Iniciamos discussão com a SEC³² e Conselho Estadual de Educação sobre o reconhecimento formal da escolarização dos professores índios capacitados pela CPI-AC. Até o início de 1995 teremos levantamento completo dos conteúdos destes 13 cursos para então termos o nível de escolarização de cada professor avaliado e reconhecido oficialmente (CPI/AC, 1994b, p. 11-12).

Paralelo ao trabalho de reconhecimento, a realização dos cursos continua e, em abril de 1994, com a participação de 29 professores, inicia-se o 13º ciclo, com as demandas do ensino de matemática novamente assumidas por Kleber Matos.

A dinâmica da construção do currículo permanece uma prática na etapa que assume como objetivos: ampliar o conhecimento matemático, o uso de jogos e os materiais publicados e avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas indígenas, com ênfase ao primeiro, como aponta o *Relatório do Curso de Matemática* (Matos, 1994).

Similar a outras experiências, os participantes foram divididos em duas turmas segundo os níveis de ensino. Nesta organização, a “ampliação do conhecimento matemático dos professores” tomou como objetos saberes como: números naturais, sistema de numeração

³² Sigla utilizada na época para representar a Secretaria de Educação e Cultura, atualmente, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC).



decimal, expressões numéricas, expressões algébricas, cálculo de valores desconhecidos, números decimais e operações com números decimais junto a uma das turmas (Matos, 1994).

Em relação à segunda, os saberes *a* ensinar permearam as quatro operações, mais enfaticamente, a operação de divisão, além do trabalho com regra de três, expressões algébricas e porcentagem (Matos, 1994).

A respeito da abordagem, narrativas como “Trabalhamos durante toda a manhã com divisão. Usamos palitos e sementes, ilustramos o algoritmo da divisão com os objetos” e “Iniciamos a discussão da regra de 3. Começamos com exemplos concretos (sementes e palitos)” indicam o uso de materiais concretos nas dinâmicas mobilizadas (Matos, 1994, p. 5).

Não apenas admitido como um saber *para* ensinar, o uso de materiais concretos é incentivado durante as atividades sob argumentos como “Enfatizamos a necessidade de deixar as crianças explorarem com palitos e sementes diversas formas de se dividir quantidades [...]. Insistimos na ideia de só partir para a formalização (algoritmo) depois dos alunos demonstrarem que compreenderam as ideias básicas da divisão” (Matos, 1994, p. 4).

Além da proposta, a resolução de problemas surge como mais um saber, identificado em discursos como: “Passamos as duas horas de aula resolvendo problemas simples de regra de 3” ou “1 hora de aula com os professores resolvendo os problemas da folha (anexo 1)”, (Matos, 1994, p. 7-9).

Em 1995, ano em que é apresentado ao Conselho Estadual de Educação o *Desenho Curricular do Magistério Indígena*, formalização da proposta pedagógica do curso, são ofertados outros dois ciclos formativo, o 14º e o 15º. Sobre as etapas, as análises restringem-se ao *Relatório de Atividades do Projeto de Educação “Uma Experiência de Autoria”* (CPI/AC, 1996), documento que apresenta ações gerais, logo, a discussão que tange ao ensino de matemática estará limitada.

De antemão, acrescentamos que nomenclaturas presentes na proposta apresentada ao Conselho de Estadual de Educação, como a indicação de ciclos formativos utilizados na organização das turmas, vão sendo incorporadas aos documentos. A exemplo, o relatório aponta 16 professores que iniciaram o 14º curso aptos ao I ciclo do 1º grau (CPI/AC, 1996).

Analisando esse documento, das 250 horas dedicadas ao 14º curso, 20 delas são direcionadas para o ensino de matemática. De forma semelhante, das 300 horas que perfazem a 15ª etapa, 24 horas voltam-se para tal.

De forma ampla, a etapa realizada no primeiro semestre assume “a continuidade da capacitação dos professores índios” como objetivo principal em que pesam duas demandas, a qualificação e a escolarização (CPI/AC, 1996, p. 2), evidente em:



Por um lado, trabalha-se uma proposta programática de formação do professor ligada a sócio-cognição, a sua formação discente, e por outro e concomitantemente trabalhamos uma proposta programática, mais complexa/ampla, de ensino para as escolas da floresta e, portanto, sua formação docente (CPI/AC, 1996, p. 2).

Quanto ao ensino de matemática, em uma semana de trabalhos conduzidos pelo antropólogo e indigenista Terri Valle de Aquino, foi realizada uma revisão conceitual envolvendo as quatro operações básicas sob uma perspectiva que considera dados reais relativos à população e à extensão de terras indígenas.

Na proposta, a dimensão política da Educação Matemática ganha destaque, sobre a qual D'Ambrosio (2018b, p. 201) pondera que “os professores podem contextualizar os conteúdos através de problemas formulados em termos da vida real, do cotidiano” esclarecendo que “O que podemos chamar de situações e problemas ‘realmente reais’ estão lá, fora das gaiolas, não ‘inventadas’ pelo professor”.

Em relação ao trabalho desenvolvido no segundo semestre, sob a atuação de Laécio Carvalho de Barros, bacharel em matemática, formador responsável pelo ensino de matemática na 15ª etapa, o curso assume o objetivo de “aprofundar e avançar nos conhecimentos matemáticos até então estudados nos cursos anteriores, tais como as quatro operações elementares para números naturais, para frações, o estudo de porcentagem e regra de três” (CPI/AC, 1996, p. 8).

Como estratégia de abordagem, surge a proposta de “aplicar os conhecimentos de matemática” a situações que envolvam produções de reservas indígenas, especificamente a produção da borracha, traçando-se um comparativo destas com as despesas com “produtos manufaturados” (CPI/AC, 1996, p. 8). No ensejo, o relatório apresenta que:

Inicialmente fez-se um breve histórico a respeito da criação dos números, sobre as quatro operações, sobre frações e porcentagens. Em seguida, introduziu-se a representação decimal de um número, interpretando o uso da vírgula e a utilização de máquinas de calcular, bem como o conceito de média aritmética e trabalhamos exaustivamente com tabelas de distribuição de frequências, baseando-se em dados concretos da população de uma colocação de seringa, pesquisada no Seringal Triunfo no município de Plácido de Castro, estado do Acre (CPI/AC, 1996, p. 8).

O discurso demonstra a perspectiva socioeconômica-cultural incorporada ao processo, o que, ao nosso ver, fortalece o movimento de autonomia que impulsionou a realização dos primeiros cursos, ao passo que representa dimensões da etnomatemática ao reconhecer e valorizar saberes tradicionais e particularidades da região. Frente ao exposto, em ambos os casos, 14º e 15º cursos, observamos uma formação que circunda o campo dos saberes a ensinar.



Nos quatro anos seguintes, ocorre a oferta de mais quatro etapas realizadas na sede do Centro de Formação dos Povos da Floresta, os 16º, 17º, 18º e 19º cursos, quando o ensino e a formação matemática voltaram a ser conduzidos por Kleber Gesteira Matos.

Motivado pelo reconhecimento e a regulamentação da profissão professor indígena, o processo iniciado em janeiro de 1996, o 16º ciclo, assume como pauta de discussão a definição de currículos que atendam às necessidades formativas dos professores. Nesta seara, reflexões acerca do papel e da função do professor são pontos de debates considerados.

A respeito da matemática, não foi identificado o desenvolvimento de um componente específico para esta área no projeto conduzido em 1996, mas a *Retrospectiva da História Curricular do Projeto* (CPI/AC, 2000b) traz reflexões que se estendem à matemática ao considerar sua importância para as populações indígenas e para a formação docente. Sobre tais, apresentam-se argumentos como:

- Não ser enganado pelo seringalista (patrão);
- Ajudar no plantio – regra de três;
- Ajudar os alunos na aldeia para serem os futuros líderes;
- Saber para não ser enganado pelo sabido;
- Observar a porcentagem populacional;
- Entender, negociar questões de produção;
- Orientar quando for viajar de ônibus - número da cadeira e do ônibus;
- Criar uma independência – criar nossa própria matemática;
- Lidar com venda, criação de animais;
- Compreender e distribuir caça, peixes etc (CPI/AC, 2000b, p. 13-14).

Os argumentos ressaltam as dimensões política, social e cultural da matemática que repercutem sobre a função do professor e o papel que os saberes assumem na construção de um sistema de valores que se mostre politicamente adequado, socialmente justo e culturalmente significativo para essas populações.

No ano seguinte, em 1997, é desenvolvida a 17ª experiência no campo. Sobre a etapa, o *Relatório do Curso de Matemática e Física* (Matos, 1997), dá indícios das práticas estabelecidas no ensino da matemática. Segundo o documento, a experiência contou com a participação de 23 professores que definem juntos o currículo almejado englobando as seguintes temáticas: “multiplicação e divisão”, “sistemas de numeração”, “porcentagem”, “regra de três”, “frações”, “cálculos de áreas e perímetros”, “cálculo de volume”, “raiz quadrada” e “geometria” (Matos, 1997, p. 1).

De forma paralela, a rubrica divide espaço com duas áreas, matemática e física, desse modo, no período de 16 a 28 de janeiro, as ações são direcionadas para ambos, o ensino de matemática recebendo maior atenção no relatório.



Quanto aos saberes, destacam-se o ensino da aritmética, envolto a operações financeiras e relações comerciais, e da geometria, presente nos artefatos e construções indígenas, ambas as áreas problematizadas e representadas também por meio de expressões algébricas. Na abordagem, o movimento cooperativista das comunidades é considerado ao explorar situações de balanceamento, contabilidade, prestação de contas, crédito e débito e o controle de mercadorias que não abandona o uso de materiais concretos, porém, menos enfatizado.

Além dessa dinâmica, foram reservados momentos para socialização de experiências com o ensino de matemática entre os docentes e a produção de novas atividades destinadas à ampliação de materiais didáticos produzidos em outros momentos.

Do partilhar, o levante de limitações ao movimento de autonomia se manifesta no trabalho. A este respeito, a discussão aponta complicadores linguísticos:

Conversamos sobre a conveniência ou não de fazermos uma introdução abordando os nomes dos números em cada uma das línguas e desenvolvendo algumas atividades com estes conceitos. Professor Yawanawa³³ fez um relato de como trabalhava com as crianças na aldeia. Disse que ensinava até 15 na língua e que fazia somas e subtrações usando apenas a língua Yawanawa, Professor Ashaninka³⁴ mostrou-se favorável a esse trabalho em Ashaninka e Professor Kaxinawa³⁵ levantou os problemas que esta abordagem teria:

- 1) Os meninos já usavam as palavras portuguesas para designar um, dois, etc;
- 2) Não existe consenso entre os Kaxi sobre como nomear os números maiores que 5 e os sinais matemáticos;
- 3) É muito difícil fazer operações usando os nomes dos números na língua (Matos, 1997, p. 1-2).

As experiências compartilhadas entre os professores evidenciam a importância de uma formação pautada no diálogo horizontal e na valorização de saberes socialmente situados. A formação participada, nesse contexto, não se configura como um processo de transmissão unidirecional de saberes, mas como um espaço coletivo de construção de conhecimento, em que cada professor é chamado a contribuir, tendo como suporte suas vivências, seus repertórios culturais e suas práticas pedagógicas.

O diálogo entre os pares, como o estabelecido, revela-se um importante instrumento formativo que articula teoria e prática por meio da escuta ativa, da problematização conjunta e da troca de experiências possibilitando o reconhecimento das especificidades de diferentes contextos educacionais e o levante de estratégias pedagógicas culturalmente relevantes.

Tais concepções dialogam diretamente com Nóvoa (1992), ao destacar a importância dos espaços coletivos de reflexão como pilar para a formação e a construção da identidade

³³ Yawanawa, povo de origem do professor, cujo nome é preservado neste estudo.

³⁴ Ashaninka corresponde à etnia de origem do professor, cujo nome é preservado neste estudo.

³⁵ Kaxinawa representa o povo indígena de origem do professor, cujo nome é preservado neste trabalho.



profissional docente. Para o autor, os professores também aprendem a partir de suas experiências e da interlocução com seus pares, em processos de formação permanente que respeitam os contextos e reconhecem a historicidade das práticas educativas.

Ao considerar a diversidade linguística e cultural como elementos da prática pedagógica e pontos de discussão, a formação contribui para a consolidação de uma educação intercultural incorporando os saberes indígenas como fundamentos do processo. Desse modo, o diálogo entre os docentes emerge não apenas como uma estratégia metodológica, mas como um compromisso ético e político.

Seis anos após a aprovação da Proposta Nacional Curricular para as Escolas Indígenas, em 1998, 35 professores iniciam o 18º ciclo de cursos e assumem os currículos de ensino de suas escolas e as dificuldades de sua implantação como balizadores do processo.

A respeito da formação matemática, o *Relatório Final do Curso de Matemática* (Matos, 1998) apontou a necessidade de avaliar os professores segundo uma perspectiva conteudista diante da iminente aprovação do Magistério Indígena e o consequente reconhecimento do professor indígena enquanto profissional do ensino.

No relatório, assim como em outros documentos, são apresentados critérios estabelecidos para a classificação dos níveis de ensino dos envolvidos. A este respeito, menciona-se que:

Deveríamos dividir a turma em dois grupos, fazer um levantamento de quais conteúdos específicos deviam ser revisados e ao fim do curso realizar uma avaliação do trabalho dos professores e de sua competência em matemática a fim de “enquadrá-los” em um dos 3 ciclos do ensino fundamental ou um dos dois ciclos do ensino médio do Currículo de Magistério Indígena” (Matos, 1998, p. 1).

Quanto ao currículo de ensino, organizados em dois grupos, os 35 docentes que iniciam a etapa definem juntos a proposta de matemática, demonstrando interesse por “multiplicação e divisão”; “sistema decimal de numeração”; “sistema romano de numeração”; “frações”; “sistemas de medidas”; “cálculo de áreas e volumes”; “porcentagem”; “regra de três”; “tópicos sobre o ensino e aprendizagem em matemática”; “equações”; “cálculos mentais”; “história da matemática” e “uso da matemática no território indígena” (Matos, 1998, p. 2).

Na abordagem, o controle de estoque e relações comerciais sustentam as discussões, permitindo explorar saberes como: operações básicas, sistema de numeração decimal, porcentagem, regra de três e frações.

As áreas de reservas indígenas e o plantio de determinadas culturas também se apresentam como instrumentos de trabalho, facilitando o estudo de conceitos sobre formas



geométricas, em particular: quadrados, retângulos e triângulos; sistemas de medidas; áreas e perímetros de regiões planas, e equações algébricas.

A respeito do “uso da matemática no território indígena”, o relatório evidencia o controle de mercadorias, o balanço de cooperativas, o plantio e a comercialização das produções, artesanatos e plantações, contextos que, inclusive, subsidiam o trabalho com diferentes temas da matemática.

Quanto aos “tópicos sobre o ensino e aprendizagem em matemática” e “história da matemática”, o compartilhar de experiências fomentam discussões sobre métodos e estratégias de ensino, o fazer docente e os instrumentos utilizados neste fazer, contribuindo, de modo singular com a formação e fortalecendo a rede de apoio estabelecida entre os docentes. Sobre o partilhar, um dos depoimentos que permeia o relatório do formador, pode ser visto a seguir:

Com todo o grupo reunido, iniciamos o dia com uma longa conversa sobre sistemas de numeração. Discutimos sobre os fundamentos do sistema de numeração decimal; levantamos as diversas estratégias que os professores indígenas usavam para trabalhar com as crianças no início da educação matemática; discutimos sobre as dificuldades que mais apareciam e o que fazer para superar esses problemas. Fica evidente em todas as discussões desse tipo o quanto os professores indígenas do Acre já construíram uma maneira toda sua de aprender e ensinar a matemática. Na troca de experiências entre eles podemos observar várias maneiras específicas de abordar o conteúdo, ora recriando técnicas e modos de fazer aprendidos durante os cursos [...], ora desenvolvendo formas absolutamente originais de trabalhar com as crianças e jovens nas aldeias. O uso de objetos, sementes e peças de artesanato é intenso nos primeiros contatos das crianças com a matemática. Depois vão pouco a pouco abandonando esse tipo de recurso e realizando um trabalho cada vez mais abstrato. Os professores demonstram um extremo cuidado com cada jovem aprendiz, há pouca ênfase no trabalho em grupo pois preferem atender a cada aluno individualmente. Enquanto atende a cada um, os demais ficam esperando ou fazendo atividades escritas no quadro verde (Matos, 1998, p. 3).

Além dos momentos reflexivos, o incentivo ao movimento de autoformação também se apresenta nesta etapa. Neste viés, a busca autônoma pela aquisição de saberes é incentivada, como destacado no excerto a seguir:

Retomamos frações até metade da manhã. Verificamos alguns progressos no domínio desse conteúdo, no entanto, alguns professores necessitam trabalhar com essas idéias durante muito mais tempo para que as frações façam algum sentido para eles. Reafirmamos a necessidade de cada um deles procurar por conta própria, em livros didáticos que lhes chega às mãos, o assunto, tentar desvendar o seu significado e fazer uma lista das dificuldades para serem abordadas em um futuro curso (Matos, 1998, p. 5).

Nesta busca, o discurso evidencia a necessidade do tempo de maturação de forma que os conceitos possam “fazer sentido”.



Na avaliação, a necessidade de classificar os docentes segundo os ciclos previstos no programa recém-aprovado leva à realização de duas atividades: a produção de “um pequeno memorial” e um “teste” dividido em duas partes, a primeira com “perguntas sobre o ensino de pontos específicos do programa de matemática para as escolas da floresta”, e a segunda, sobre “conhecimentos básicos de matemática” (Matos, 1998, p. 1).

No “teste”, os professores são questionados sobre conhecimentos matemáticos; procedimentos de ensino da divisão; estratégias utilizadas para superar dificuldades de aprendizagem dos alunos, e a importância do resgate de conhecimentos com os mais velhos. Tivemos acesso a resultados deste processo, um deles, destacado no excerto a seguir, traz relatos de um dos professores quando questionado sobre o trabalho desenvolvido em sua escola:

O trabalho que faço com os meus alunos na área de matemática é dar os conhecimentos básicos da realidade de cada nível dos alunos. Por exemplo, para os alunos que tem conhecimentos de negócios, vender, comprar e calcular os ‘negócios da vida’, para esse tipo de aluno, a situação é em cima do que ele já conhece. Nesse caso eu ensino os algarismos, os valores ou conceitos que cada número tem em sua posição. Quando tudo isso for entendido, ensino as regras das 4 operações de contas, começando com a adição e terminando com as divisões e porcentagem que eu considero conhecimentos da matemática fundamentais para que eles saibam resolver seus próprios negócios sem depender de ninguém. Para os alunos pequenos eu começo com o raciocínio dos números: quantidade, como saber e porque saber usar os algarismos para registrar as quantidades de objetos que temos (Matos, 1998, s.n.).

Nos movimentos introspectivos, discursos como “eu considero” evidenciam a preocupação do professor com a autonomia de seus alunos ao salientar, por exemplo, a importância de “resolver os próprios negócios sem depender de ninguém”. Preocupação que pode ser compreendida como reflexo da condição de exploração econômica à qual as populações indígenas foram historicamente submetidas.

No contexto, vemos ascender uma “resposta educacional às expectativas de se eliminar iniquidade e violações da dignidade humana” (D’Ambrosio, 2018a, p. 66).

Na segunda parte do “teste”, propõem-se dez atividades que envolvem leitura e escrita numérica, multiplicação e divisão de números naturais e de números decimais, adição e subtração fracionárias, áreas de figuras planas e porcentagens, algumas abordadas de forma mais direta, outras contextualizadas. A exemplo, a Questão 9 apresentada na figura a seguir:



Figura 34 – Questão 9 - Avaliação Individual do professor de matemática (1998)

9) Complete a tabela encontrando a porcentagem certa, ou o preço final ou o valor da mercadoria :

MERCADORIA	PREÇO NORMAL	DESCONTO	PREÇO FINAL
BLUSA	R\$ 5,00	12%	
CALÇA	R\$ 20,00		R\$ 16,00
RÁDIO		10%	R\$ 36,00

Fonte: Matos (1998, p. 12).

Na questão, a relação dos produtos é tomada como ponto de partida para o trabalho com porcentagens utilizadas na obtenção de valores finais e/ou iniciais dos produtos listados, bem como o percentual que levaria a determinados valores, então expressos no quadro.

No ano seguinte, em 1999, ocorreu a oferta do 19º curso. A respeito da etapa voltada para o ensino de matemática, o *Relatório do Curso de Matemática* (Matos, 1999), indica o trabalho com duas turmas de professores, 21 deles cursando etapas iniciais do 1º grau, à época, e outros 12 professores cursando ciclos do 2º grau.

A proposta inicia de forma integrada com o partilhar de experiências marcadas pelo levante de obstáculos que perpassam questões educacionais, chamando-nos atenção o caráter político: “Começamos na parte da manhã conversando um pouco sobre os possíveis avanços na educação escolar indígena no Acre com a posse de um governador comprometido com as lutas dos índios” Matos (1999, p. 1).

O “governador comprometido” mencionado no documento refere-se à figura de Jorge Viana, eleito governador do estado nesse período, a partir de uma aliança política denominada Frente Popular³⁶, que emerge levantando uma bandeira em torno do discurso da florestania e assumindo como principal slogan o “Governo da Floresta”, acarretando na construção de um projeto político pautado no desenvolvimento sustentável.

O ideário é “endossado por organismos nacionais e internacionais de cooperação técnica, financeira e científica, disseminando o discurso do ‘novo’ projeto internacional de mercantilização dos recursos da Amazônia”, como aponta a pesquisa de Charles Falcão (2019, p. 73), atual representante da Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEE/AC.

Por meio do projeto encampado pela Frente Popular, os povos indígenas são inseridos no “grande pacto social”, que massifica os discursos a favor da florestania, “tendo a escola como um dos principais aparelho ideológico do Estado” (Falcão, 2019, p. 74).

³⁶ Aliança política firmada entre os partidos PT, PMN, PL, PDT, PPS, PTB, PT do B, PSB, PSL, PC do B e PV com tendência ideológica tanto de esquerda, quanto de direita.



Nesse governo, o Estado criou um projeto para atender as demandas educacionais das populações indígenas, inserido nas ações na Secretaria de Estado de Educação, “dando forma a uma proposta de política educacional para os povos indígenas do Acre” (Falcão, 2019, p. 74).

No ano seguinte, o Estado assumiu, dentre outras demandas, a incumbência pela formação de professores indígenas. Assim, o ano é marcado pela oferta do primeiro curso de formação com atuação direta do poder público.

Outra questão que chama atenção é a presença do Secretário de Estado de Educação durante atividades do curso, demonstrando a intenção de incluir as populações indígenas nos debates sobre os novos planos de governo. Ante a presença, reflexões e reivindicações por parte dos professores quanto aos desafios enfrentados na EEI são registradas no relatório do formador. Algumas, presentes no excerto a seguir:

1. Continuidade da formação dos professores indígenas;
2. Concurso público diferenciado e posterior contratação de todos os professores indígenas pelo estado;
3. Produção e distribuição de material escolar e livros nas línguas indígenas;
4. Construção de escolas nos territórios indígenas;
5. Iluminação das escolas (esta reivindicação foi considerada de difícil atendimento) (Matos, 1999, p. 1).

Enxergamos a criação do curso superior de licenciatura indígena no início da década de 2000, como uma resposta aos anseios da continuidade da formação.

Com relação aos saberes, no ciclo do 2º grau, o relatório do módulo de matemática indica uma abordagem que toma a estatística como uma temática central, por meio da qual são desenvolvidas as demandas apresentadas pelos professores. Ante a metodologia, dados relativos às populações das aldeias fornecidos pelos professores são utilizados na organização de tabelas de distribuição de frequências, ao passo que sustentam a exploração e a revisão de conceitos sobre porcentagens, operações fracionárias, operações com números decimais, arredondamentos e estimativas.

Sobre a metodologia, o excerto a seguir, ajuda a compreender alguns procedimentos adotados:

A tabela foi organizada com três colunas: as faixas, as quantidades e as porcentagens correspondentes. Fizemos uma boa revisão sobre regra de três e porcentagens usando os dados [...]. discutimos bem a respeito do arredondamento: se o melhor era arredondar na casa dos inteiros, na primeira ou segunda casa decimal. O desempenho de quase todos foi muito bom. Os professores demonstram uma compreensão muito boa dos conceitos discutidos; os vários cálculos mentais e estimativas feitas foram acompanhadas com muita eficiência por todos (Matos, 1999, p. 2).



Em decorrência, a construção de gráficos produzidos com base nas informações levantadas sustentou a lida com escalas numéricas, a análise de mapas e o estudo de conversões de unidades de medidas. Especificamente na produção de gráficos de setores, é desencadeado o estudo de outras temáticas como as propriedades do círculo e ângulos.

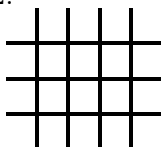
Analisando a metodologia, vemos uma articulação de saberes matemáticos em que a estatística ancora a abordagem de outros conceitos.

A respeito do trabalho desenvolvido junto à outra turma, o relatório aponta preocupações com os saberes *para* ensinar, sem desprezar os saberes *a* ensinar, diante das narrativas: “Optamos por uma revisão das operações de multiplicação e divisão, dando ênfase as formas de apresentar e ensinar esses tópicos”, ou ainda “Dedicamos a aula de hoje a discutir sobre as formas de apresentar a divisão aos alunos; estratégias para dividir e uso do algoritmo da divisão. Conversamos um pouco sobre a necessidade de estimular os cálculos mentais sem a preocupação inicial com registros” (Matos, 1999, p. 2 e 4).

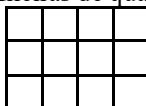
Decorrente das preocupações, o documento indica cinco estratégias multiplicativas apresentadas aos professores, sendo:

Apresentamos cinco maneiras de discutir a multiplicação com os alunos:

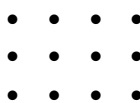
1. Usando palitos cruzados uns sobre os outros como no desenho que representa a operação $4 \times 3 = 12$:



2. Usando colunas e fileiras de quadrados (ou pilhas de caixas ou objetos):



3. Usando colunas e fileiras de sementes ou frutas ou pedaços de madeira:



4. Apresentamos a multiplicação como uma série de somas:

$$3 \times 4 = 12 \rightarrow 4 + 4 + 4 = 12$$

ou

$$3 + 3 + 3 + 3 = 12$$

5. Lembramos ainda a técnica de multiplicar usando os dedos (tabuada “polonesa”), que é uma atividade que sempre faz sucesso (Matos, 1999, p. 2-3).

Nas propostas, destaca-se o uso de materiais concretos como palitos, caixas, sementes, pedaços de madeira, frutas ou mesmo partes do corpo nas práticas educacionais.

Na sequência, as aulas foram direcionadas para o ensino da divisão entre números naturais, expressões numéricas, operações fracionárias e uma revisão sobre escritas numéricas.



Sobre o primeiro, o uso do algoritmo da divisão e outras estratégias, bem como o estímulo aos cálculos mentais e ao uso de estimativas é enfatizado. No que tange à escrita numérica, a preocupação com a representação de números em que uma ou mais posições são representadas pelo algarismo zero evidencia-se em afirmações: “Em quase todos os casos de zeros intermediários (por ex.: 304, 1007; etc.) ocorreram erros” (Matos, 1999, p. 4).

Quanto ao estudo de frações, o relatório dispõe que:

Atendendo à expectativa dos professores, começamos a rever as frações. Inicialmente fizemos vários exercícios pedindo que os professores colorissem partes de retângulos, quadrados, círculos, etc., de mais de uma maneira diferente para representar $\frac{1}{2}$; $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{8}$. Alternamos os exercícios apresentando partes coloridas e pedindo que escrevessem as frações. Prosseguimos apresentando as representações de $\frac{1}{3}$; $\frac{1}{6}$ e $\frac{1}{9}$. Fizemos o mesmo para $\frac{1}{5}$ e $\frac{1}{10}$ e, finalmente para $\frac{1}{7}$. Nestes exercícios quase todos acertavam na primeira tentativa (Matos, 1999, p. 6).

No relato, a abordagem prioriza a representação de frações unitárias³⁷ por meio da partição de figuras geométricas, coloridas ou a colorir, procedimentos similares são assumidos no ensino de porcentagem, outro tópico desenvolvido na etapa. Além da representação geométrica de percentuais, a resolução de problemas mostrou-se, mais uma vez, uma ferramenta para o ensino favorecendo o cálculo de descontos, ou de juros que incidem sobre o preço de mercadorias e/ou de aplicações financeiras.

Com relação à produção de materiais didáticos, não foram identificadas produções nesse sentido nesta etapa.

No ano seguinte, em 2000, o estado assume as demandas sobre a formação desses professores, porém a CPI/AC continua promovendo ações nesse sentido, atuando em regime de colaboração com a Secretaria de Estado de Educação. Uma vez sob a responsabilidade da secretaria, o Magistério Indígena mantém-se como uma proposta. Neste viés, voltamos o olhar para os documentos produzidos por meio das ações desenvolvidas pela SEE/AC, que sustentam a construção da próxima seção.

3.2.2 A formação matemática de professores pós a estatização da EEI

Na seção anterior, analisamos os documentos produzidos a partir das experiências coordenadas pela Comissão Pró-Índio do Acre. Contudo, com a estatização da Educação

³⁷ Frações cujo numerador é representado pelo número 1.



Escolar Indígena, as secretarias municipais e estadual de Educação passaram a assumir, gradativamente, as demandas de formação dos professores.

Pautada no projeto pedagógico aprovado pela CPI/AC, a Secretaria de Estado de Educação do Acre passou a coordenar o Magistério Indígena, estando o ano de 2000 marcado pela oferta do primeiro ciclo promovido pelo órgão. No entanto, a atuação da secretaria não implicou a descontinuidade das ações desenvolvidas pela CPI/AC, uma vez que estas se dissociam das políticas públicas do Estado, e seu credenciamento a habilitava para tal exercício.

Logo, é comum a presença de documentos que carregam o nome de ambas as instituições, como os relatórios dos formadores Aitor Salsamendi Rezola e Kleber Gesteira Matos, produzidos em 2000, e de Regina Célia da Costa Amaral, produzido dois anos depois, todos responsáveis por módulos de matemática.

Dado o caráter colaborativo e considerando as mudanças, a construção desta seção contempla, inicialmente, os documentos produzidos a partir da oferta de diferentes módulos do Magistério Indígena, oriundos de ambas as instituições, sendo gradualmente direcionados para aqueles decorrentes das ações conduzidas pela SEE/AC, com atenção especial para os relatórios de ciclos de matemática.

Em movimento similar ao realizado na subseção anterior, buscamos compreender as permanências e rupturas nas práticas estabelecidas em decorrência das mudanças institucionais e os impactos na formação dos professores.

Para tanto, foram coletados, junto à Secretaria Estadual de Educação, 27 documentos, entre relatórios e demonstrativos de ciclos do Magistério Indígena. Estes se somam aos materiais coletados junto à CPI/AC e aos arquivos pessoais cedidos por nossos colaboradores.

Diante do acervo, a leitura dos materiais levou a seleção de 13 relatórios e demonstrativos para compor esta subseção, nove deles produzidos por formadores que atuaram especificamente com o ensino de matemática, quais sejam:

- *Proposta de Trabalho e Pesquisa no Território Indígena*, fruto do XX Curso de Formação de Professores, parceria SEE/AC e CPI/AC, produzido por Kleber Matos (2000);
- *Relatório de Atividades do Módulo de Matemática*, produzido durante o I Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre pelo formador Aitor Rezola (2000a);
- *Relatório do Módulo de Matemática*, relativo ao II Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre, produzido pelo formador Aitor Rezola (2001);



- *Relatório de Matemática*, referente ao XXII Curso de Formação dos Professores Indígenas, construído pela formadora Regina Célia Amaral (2002);
- *Relatório do Curso de Matemática*, fruto do XXV Curso de Formação Inicial e V Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas do Acre, produzido pelo formador Morane Oliveira (2005);
- *Relatório do Curso de Matemática*, produto do XXVI Curso de Formação Inicial e VI Curso de Formação Continuada de Professores Indígenas do Acre, elaborado por Morane Oliveira (2006);
- *Registros do 8º Módulo do Curso de Formação de Professores Indígenas*, fruto do VIII Curso de Formação de Professores, produzido pelo formador Djalcir Ferreira (2008a);
- *Relatório do Módulo Educação Matemática*, produto do XI Curso de Formação de Professores Indígenas, construído pela formadora Mara Silva (2014), e
- *Relatório do Módulo Educação Matemática*, decorrente ao XI Curso de Formação de Professores Indígenas, produzido pelo formador Edcarlos Souza (2014a).

Além destes, foram considerados três materiais didáticos; dois deles de coautoria indígena, organizados por formadores atuantes no ensino de matemática. Também foram analisados documentos complementares, como o *Demonstrativo das Atividades Pedagógicas em Cursos de Formação Intercultural, Diferenciada e Bilingue de Professores Indígenas* (Acre, 2014b), que reúne ações desenvolvidas no período de 2000 a 2014.

Iniciando as análises, os documentos apontam a oferta de pelo menos duas etapas do Magistério Indígena em 2000. A primeira, no período de janeiro a fevereiro, e a segunda, entre os meses de julho e agosto, ambas tendo Kleber Gesteira Matos à frente do ensino de matemática, auxiliado por Aitor Salsamendi Rezola, na segunda etapa.

Em relação à oferta do 1º semestre, destacamos a participação de um grupo composto por 27 professores, a maioria acompanhada e assessorada pela CPI/AC. Estes professores foram organizados em duas turmas, atendendo a critérios étnicos, linguísticos e ciclos de ensino, com discussões voltadas à elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas.

Diante dessa demanda, a análise de resoluções e orientações pedagógicas, tanto nacionais, quanto estaduais, passou a nortear a construção dos projetos escolares, configurando-se como uma prática recorrente na etapa.

A necessidade de regulamentar as escolas junto aos órgãos oficiais refletia-se nos objetivos do curso. Nesse sentido, a retrospectiva histórica do projeto *Uma Experiência de Autoria* indica os seguintes objetivos para este ciclo:



Do ponto de vista pedagógico:

1. Analisar a própria prática profissional a partir de estudo de casos de situações-problemas contextualizadas;
2. Iniciar a produção do projeto político pedagógico (artigos 12, 13, 14 e parágrafo único da Resolução) da escola indígena de 1º grau (1ª a 4ª série);
3. Informar-se e discutir as orientações pedagógicas do RCNE/I.

Do ponto de vista político:

1. Conhecer, analisar e colaborar na revisão das atuais normas e regulamentações relativas à educação indígena (Resolução do CNE e CEE) de forma a organizar instrumentos comuns, ou estratégias de ação política dos professores do Acre para gestão e administração da escola indígena (CPI/AC, 2000b, p. 37).

Nesse contexto, o caráter autoral e propositivo dos professores revela-se uma permanência nos cursos, materializando-se por meio da construção de documentos que perfazem o cotidiano escolar, como o quadro de distribuição de aulas apresentado na Figura 35.

Figura 35 – Projeto Político-Pedagógico: Quadro de horários (2001)

Projeto Político-Pedagógico
Escrito durante II CURSO de Formação de professores Indígenas

PROFESSOR: [REDACTED]

DIA/SEMANA	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
SEGUNDA	L. PORTUGUÊS - MATEMÁTICA	L. INDÍGENA CIÊNCIAS	Ed. FÍSICA Ed. ARTÍSTICA	GEOGRAFIA HISTÓRIA
TERÇA				
QUARTA	PORTUGUÊS MATEMÁTICA	L. INDÍGENA CIÊNCIAS	Ed. FÍSICA Ed. ARTÍSTICA	GEOGRAFIA HISTÓRIA
QUINTA				
SEXTA	L. PORTUGUÊS MATEMÁTICA	L. INDÍGENA CIÊNCIAS	Ed. FÍSICA Ed. ARTÍSTICA	GEOGRAFIA HISTÓRIA
SABADO				
DOMINGO				
	Calendário do Professor diferenciado.			

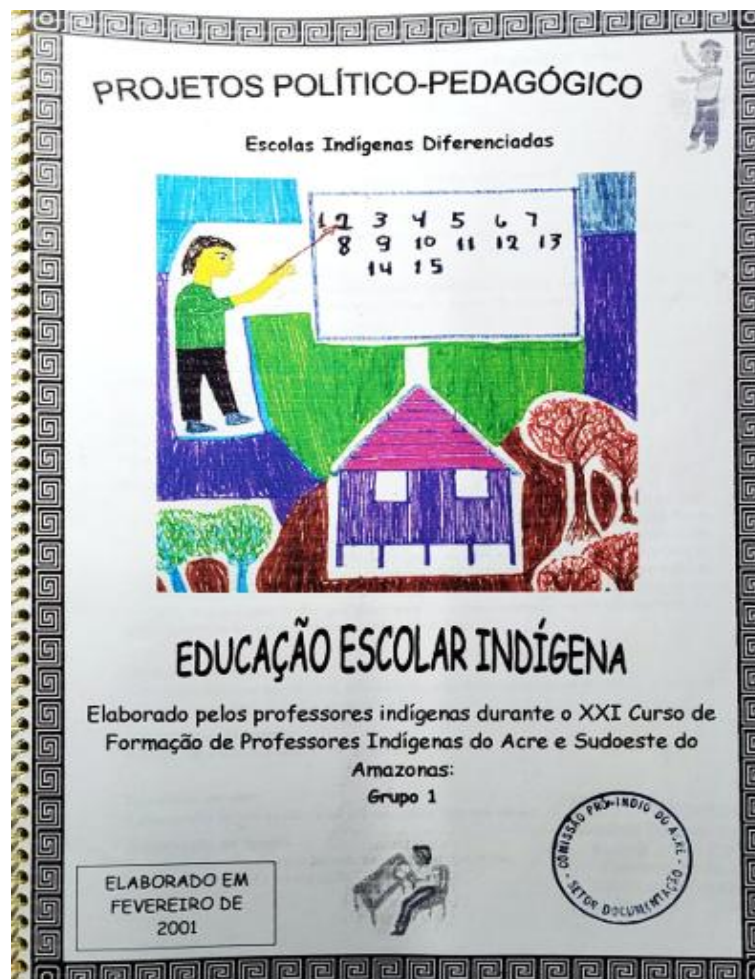
Língua portuguesa e Matemática → 24 horas por semana
Língua Indígena e Ciências → 24 horas por semana
Ed. Física e Artística → 24 horas por semana
Geografia e História → 24 horas por semana
- Carga horária anual: 864 horas/Aula

Fonte: disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI/AC.



Outra produção relevante refere-se ao conjunto de *Projetos Político-Pedagógico* (Figura 36), elaborados para 20 escolas indígenas de diferentes localidades do estado, produzidos pelos professores participantes da etapa.

Figura 36 – Projetos Político-Pedagógico: Escolas Indígenas Diferenciadas (2001)



Fonte: disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI/AC.

Subdividido em duas seções, o documento resgata, na primeira, a origem das comunidades e das escolas indígenas e o papel desempenhado por estas últimas. Na segunda, concentra-se na organização escolar, com destaque para as práticas pedagógicas, os objetivos, os componentes curriculares e os materiais didáticos.

A fim de compreendermos como as populações se apropriavam das escolas, destacamos o objetivo formulado pelos professores para a Escola Indígena Tuí Kaxinawá, localizada na Aldeia Tamandaré, na Terra Indígena Kaxinawá do Igarapé do Caucho, no município de Tarauacá-AC. Segundo o documento: “O objetivo mais importante que a escola pode trazer é o conhecimento dentro da comunidade indígena como os direitos, a luta pela defesa de nossos



parentes, os conhecimentos tradicionais, a luta pelo resgate e preservação dos nossos conhecimentos antigos” (CPI/AC, 2001b, p. 29-30).

A análise deste documento revela a amplitude do papel da escola e, do ponto de vista dos saberes, sua diversidade, o que, para Hofstetter e Schneuwly (2017), os saberes mobilizados em uma função, assim como em qualquer atividade humana, são multiformes.

Nesse sentido, os profissionais da educação precisam conhecer seus objetos de trabalho, os objetivos do ensino e da formação, seus alunos e suas formas de aprender, bem como os métodos e procedimentos pedagógicos. Além disso, é necessário entender as instituições que regulam seu campo de atuação, os planos de estudo, as instruções, as finalidades e as estruturas administrativas e políticas às quais estão submetidos, leque de saberes evidente na etapa.

Quanto ao ciclo do segundo semestre, um grupo composto por 13 professores do povo Madija e os outros dois do povo Ashaninka, em processo de escolarização inicial, dedicaram-se, durante 11 dias, ao estudo de conceitos matemáticos introdutórios, atendendo ao objetivo de “estruturar bem o sistema de numeração decimal para poder estudar às quatro operações básicas, uma reivindicação da maioria dos professores indígenas” (Rezola, 2000a, p. 3).

Diante do objetivo, o uso de materiais como cópias de cédulas de dinheiro e palitos de fósforo, e o uso de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, se evidencia na abordagem de conceitos sobre sistema de numeração decimal, processos de contagem, valor posicional dos algarismos e operações de adição, subtração e multiplicação. Entre os materiais, as cédulas foram utilizadas em situações que simulavam a administração dos próprios salários, o pagamento de despesas e as relações de compra e venda de mercadorias.

A estratégia revelou-se eficaz para o ensino das operações de adição e subtração, evidenciando seu potencial pedagógico, como descrito no relatório: “Com a ajuda de dinheiro xerocado, trabalhamos com notas de R\$1,00, R\$5,00 e R\$10,00. Gostaram muito do dinheiro xerocado e muitos deles pediram para levar para as comunidades, acharam uma forma bacana de aprender brincando com as crianças” (Rezola, 2000a, p. 2).

No trabalho com a operação de multiplicação, a ênfase recaiu sobre o uso de caixas de palitos de fósforo, palitos avulsos e tabelas multiplicativas, utilizados para fins específicos. As caixas de palitos, por exemplo, foram empregadas para facilitar a compreensão de agrupamentos com mesma quantidade; os palitos avulsos, para obter resultados multiplicativos mediante seus cruzamentos, e as tabelas multiplicativas, construídas no intuito de favorecer a compreensão de resultados estabelecidos em processos multiplicativos.

Entre os obstáculos enfrentados, o *Relatório de Atividades do Módulo de Matemática* (Rezola, 2000a) evidencia a gestão do tempo, dificuldades de compreensão de determinados



conceitos e o domínio da língua portuguesa, este último apontado como o principal limitador. Sobre esse desafio, no relatório destaca-se que:

Levamos alguns problemas que Kleber tinha utilizado com a outra turma, antes trocamos alguns números para facilitar a resolução. Desta vez não foi tão fácil pois tiveram muitos problemas com a leitura e a compreensão dos textos. Pedi para que lessem em voz alta e pude observar que leem com muitas dificuldades, muitos sem entender o que estão lendo. Quando falávamos do problema entendiam o que estava pedindo, mas quando liam sozinhos a compreensão era mínima (Rezola, 2000a, p. 3).

Limitações relacionadas ao domínio da língua portuguesa constituem um tema recorrente em estudos sobre a formação de professores indígenas. Na pesquisa de Bettiol (2017), tais complicadores também são enfatizados, ao examinar um curso de licenciatura indígena oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas, apontando-os como agravantes para estudantes indígenas que têm a língua portuguesa como segunda língua.

Por essência, a Educação Escolar Indígena fundamenta-se no resgate e na valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos, o que inclui suas línguas e culturas, aspectos que devem ocupar um lugar central na formação de seus professores.

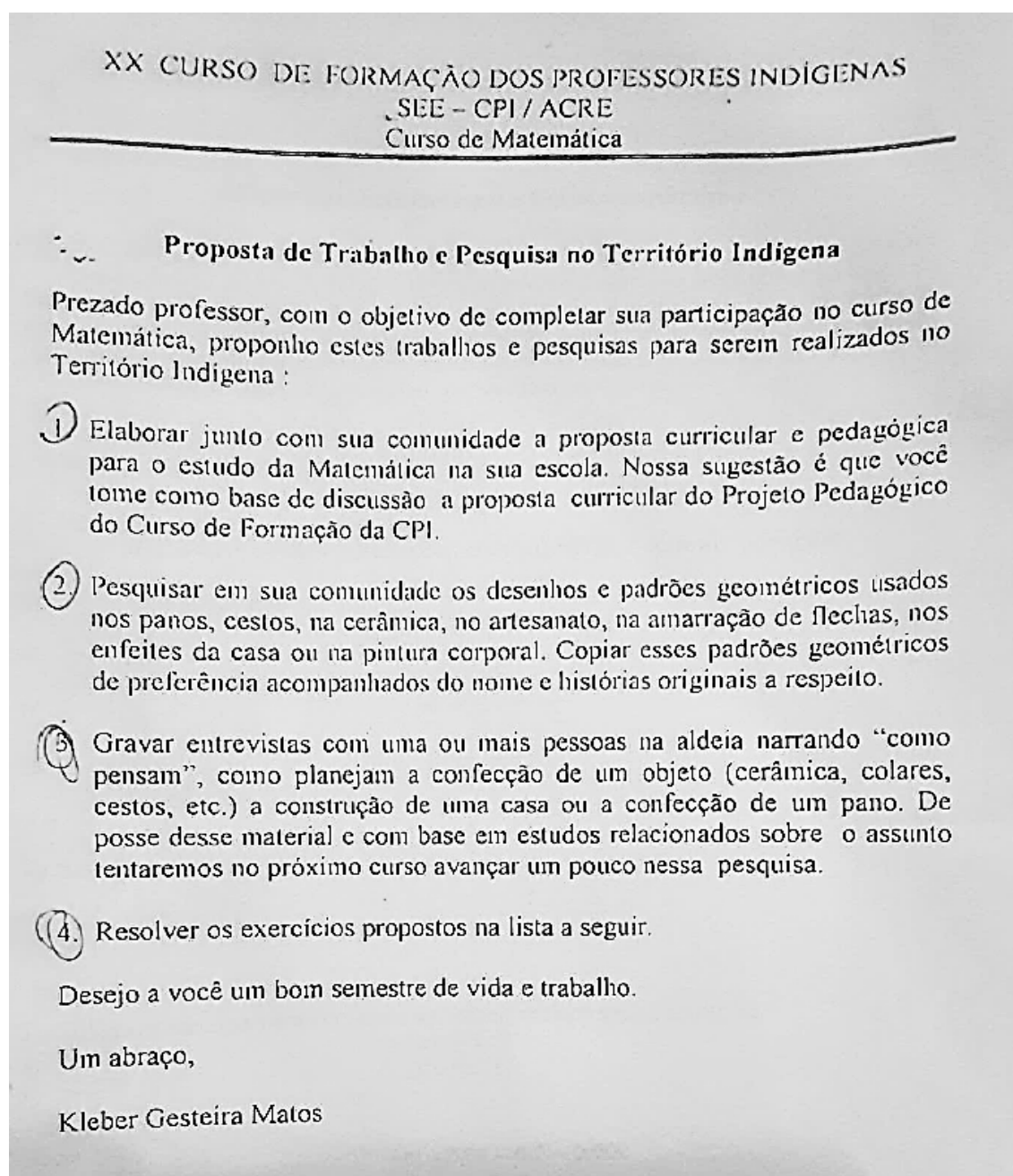
Nesse sentido, identificamos na etapa realizada em 2000 uma sugestão de pesquisa voltada ao resgate de conhecimentos matemáticos praticados nas comunidades, registrada na proposta de trabalho e pesquisa apresentada na Figura 37.

O trabalho surge em complemento às atividades desenvolvidas em etapas presenciais do curso incentivando o desenvolvimento de pesquisas dentro dos territórios indígenas, a construção coletiva de currículos de matemática, o estudo sobre desenhos e padrões geométricos presentes em artefatos e manifestações culturais e a realização de entrevistas com membros das comunidades sobre o processo de produção e o pensamento matemático, dialogando com princípios da etnomatemática.

Segundo D'Ambrosio (2018), a etnomatemática busca reconhecer, valorizar e compreender os saberes matemáticos que perfazem as práticas culturais de diferentes povos, propondo um diálogo entre a matemática escolar tradicional com outras formas de pensar e fazer matemática.



Figura 37 – Proposta de Trabalho e Pesquisa no Território Indígena (2000)



Fonte: Matos (2000, p. 1).

Neste viés, a construção coletiva de currículos representa respeito ao conhecimento local e à autonomia dos povos; e os padrões geométricos presentes nas produções indígenas revelam uma matemática viva cujas expressões de simetria, proporcionalidade e localização espacial aparecem dotadas de simbolismo cultural, e as entrevistas com a comunidade reconhecem como legítimo os saberes implícitos nas ações cotidianas.

Quanto à posição das línguas indígenas, há registros sobre a escrita das cinco primeiras unidades dos números naturais, um deles presente na Figura 38.



Figura 38 – Relatório do Módulo de Matemática (2000)

Quinta-feira, 3 de agosto

Começamos a aula escrevendo os 5 primeiros números em língua indígena, tanto em Madija como em Ashaninka. Eles me pediram que eu também escrevesse na minha língua, coisa que fiz com muito agrado.

NÚMERO	MADIJA	ASHANINKA	EUSKERA
1	OHARINI	APANE	BAT
2	PAMANE	APITE	BI
3	PAMAOHARI	MAUA	HIRU
4	PAMA PAMA	OTSIPATAKIA	LAU
5	PAMA PAMA OHARI	APAPAKOWANE	BOST

Não conseguimos fazer a contagem até dez porque entre os madija não havia unidade de critérios, alguns falavam que era de um jeito e outros de outro então deixamos em cinco. Discutimos da importância de resgatar esse tipo de informações tradicionais pois também fazem parte da matemática.

Fonte: Rezola (2000a, p. 4).

Concordando com a ideia de que as “informações tradicionais” mencionadas no recorte “também fazem parte da matemática”, acreditamos que estes saberes podem contribuir significativamente para o fortalecimento das “raízes” dos povos indígenas, como defende D’Ambrosio (2018a). Para o autor, “O indivíduo necessita de um referencial, que se situa, não nas raízes de outros, mas sim nas suas próprias raízes. Se não tiver raízes, ao cair, se agarra a outro e entra num processo de dependência” (D’Ambrosio, 2018a, p. 42).

Nesse sentido, fortalecer não implica ignorar as raízes do outro, mas reconhecer e valorizar os saberes oriundos de diferentes culturas. Perspectiva que envolve estabelecer, ou restaurar, a dignidade dos sujeitos humanos. Sentimento percebido nos relatos do próprio formador, quando lhe foi solicitado que escrevesse os números em sua língua materna, o euskera: “coisa que fiz com muito agrado” (Rezola, 2000a, p. 4).

A segunda experiência formativa, novamente um fruto da parceria entre a SEE/AC e a CPI/AC, ocorreu em junho de 2001, simultaneamente, em dois municípios: Cruzeiro do Sul, com a participação de 45 professores, e Plácido de Castro, com 35 docentes. Sobre essa etapa, o *Relatório do Módulo de Matemática*, produzido por Aitor Rezola (2001), formador responsável por esta área, apresenta registros das ações desenvolvidas em Plácido de Castro.

Segundo o documento, o módulo contou com uma carga horária de 60 horas, desenvolvidas junto a um grupo de 35 participantes de cinco etnias, Madija, Kaxinawa, Jaminawa, Manchineri e Ashaninka, com diferentes níveis de ensino e de competências linguísticas, organizados em duas turmas, tendo como objetivo “estudar a matemática em um



sentido amplo e não tratar somente o estudo dos números e das operações numéricas” (Rezola, 2001, p. 1).

A intenção de uma abordagem mais ampla parece ir ao encontro das demandas dos professores, uma delas registrada na narrativa: “Quando pedimos a seleção dos tópicos que já dominavam e dos assuntos que gostariam de estudar, a resposta foi unânime: ‘queremos estudar matemática’. A ideia que tem da matemática é basicamente a de lidar com números e operações aritméticas” (Rezola, 2001, p. 2).

Quanto às temáticas de estudo, o relatório destaca, entre outros conteúdos, “o sistema numérico decimal”, cuja abordagem se pautou no resgate das formas de contagem dos povos indígenas, culminando no estudo do sistema decimal e de suas propriedades posicionais, e as “4 operações aritméticas”, conteúdo mais reivindicado entre a categoria, abordados, por meio de estratégias diversificadas, incluindo o uso de algoritmos formais, a resolução de problemas e materiais concretos como caixas de fósforo, palitos, jogos de bingo, figuras geométricas e sementes (Rezola, 2001, p. 2-4).

Em relação ao último tópico, “pensar na geometria indígena ou nos padrões geométricos de cada grupo”, o formador adota como estratégia pedagógica a catalogação e a construção, por parte dos professores, de padrões visuais presentes em suas culturas. Iniciativa que desperta nos professores “a vontade de pesquisar entre os mais velhos da comunidade” a história e o significado de alguns desses padrões (Rezola, 2001, p. 3).

No que diz respeito aos desafios enfrentados, o documento enfatiza a heterogeneidade do grupo quanto ao domínio da língua portuguesa, a diversidade de etapas formativas, a restrita carga horária dos cursos e a necessidade de acompanhamento individualizado dos professores.

No ano seguinte, em janeiro de 2002, ocorreu a oferta de mais um ciclo de cursos. Fruto da parceria entre a CPI/AC e a SEE/AC, encontramos documentos que apresentam duas nomenclaturas para a etapa, em alguns, tratada como a 22ª experiência, no caso dos documentos oriundos da CPI/AC, em outros, como a 3ª ação, no caso dos documentos advindos da SEE/AC.

No que tange ao componente de matemática, a narrativa encontra respaldo no *Relatório de Matemática* (Amaral, 2002), que registra a participação de 32 professores sob a coordenação de Regina Célia da Costa Amaral, formadora responsável pelo módulo de matemática que teve como objetivo: “resolver situações problemáticas envolvendo dados do cotidiano dos povos da floresta e dados estatísticos” (Amaral, 2002, p. 1).

Diante da proposta, os saberes a ensinar revelam-se o principal motor do curso, permeando diferentes eixos que, de forma articulada, perpassaram a conversão de unidades de medidas, composição e decomposição numérica, expressões numéricas, sistema métrico



decimal, medidas de volume e de massa, multiplicação e divisão de números decimais, números fracionários, média aritmética, análise e construção de gráficos, porcentagens e juros simples, geometria plana e raciocínio lógico.

Do ponto de vista pedagógico, destaca-se o trabalho em grupo, sustentado na análise de situações cotidianas, como a comparação de preços de mercadorias, a leitura e a interpretação de informações expressas em tabelas, o cálculo de juros e porcentagens e a delimitação de perímetros e áreas de figuras planas.

Em relação aos recursos didáticos, o documento menciona o uso do material dourado no ensino de números decimais; cópias de cédulas e moedas no trabalho com números naturais; balanças no estudo de medidas de massa; tecidos e teares produzidos nas aldeias nas atividades de medidas de comprimento; textos problematizadores na abordagem de operações financeiras, e formas de madeira no estudo da geometria.

No processo avaliativo, reflexões registradas no relatório suscitam considerações sobre os saberes e as experiências intercambiados, que deixam marcas profundas nos envolvidos. Uma dessas reflexões expressa no seguinte trecho:

Questionei-me muito antes de planejar as aulas em cima dos temas mais adequados com a realidade desses professores, mas cheguei a conclusão que, da mesma maneira que os negros durante muito tempo foram considerados incapazes e, a mais de cem anos tentamos provar que nossa pele não diminui nossos neurônios, temos que continuar por muito tempo tentando provar que esses professores indígenas que conseguiram desenvolver os ensinamentos duplos, na sua língua materna e na não indígena, tem muito mais a nos ensinar do que nós a eles (Amaral, 2002, p. 13).

O excerto oferece-nos uma reflexão sobre o lugar de fala, o preconceito epistêmico e os desafios enfrentados na formação de professores indígenas. Ao questionar a adequação dos conteúdos à realidade dos docentes, a formadora demonstra uma abertura para o diálogo pedagógico. A analogia com a população negra, historicamente marginalizada e subestimada intelectualmente, ressalta a persistência de práticas discriminatórias que atravessam tanto o campo étnico, quanto o campo educacional e representa uma crítica à estrutura educacional que, por muito tempo, tem negado e desvalorizado os saberes originários dos diferentes povos.

Nos anos de 2003 e de 2004, ocorrem a quarta e a quinta oferta de módulos do Magistério Indígena, realizadas no município de Plácido de Castro/AC. A primeira contando com 96 professores, e a segunda, contemplando um público de 151 docentes.

No que se refere ao ensino de matemática, demonstrativos da Secretaria de Educação não indicam a oferta de módulos voltados à área na etapa de 2003, esta, restrita ao estudo de línguas indígenas, artes, educação física, português e ciências (Acre, 2014b). Já em 2004, o



mesmo documento registra a realização de um módulo com carga horária de 40 horas voltado para esta área, pautado na análise de situações-problemas e na utilização de materiais lúdicos, como jogos e músicas. Por meio dessas estratégias, foram abordados conceitos de frações, números decimais e operações de adição e subtração.

As análises referentes a estas etapas restringem-se à demonstrativos gerais, uma vez que não foram localizados documentos específicos de profissionais que atuaram com o ensino de matemática nos ciclos.

No ano seguinte, em 2005, aconteceu, simultaneamente, a oferta de dois cursos: um, voltado à formação inicial, com a participação de 14 professores, e outro, à formação continuada, envolvendo 18 docentes. Ambos os grupos multiétnicos que tiveram à frente dos módulos de matemática o formador Morane Almeida de Oliveira, cujos registros das ações estão descritos no *Relatório do Curso de Matemática* (Oliveira, 2005), utilizado como base para análise do ciclo.

A respeito da etapa inicial, o trabalho desenvolvido assumiu como referência a presença da matemática nos contextos cotidianos dos professores. Para isso, os docentes foram levados a refletir sobre “a importância da matemática presente no cotidiano, as possíveis utilidades ou aplicações da matemática nas comunidades indígenas, abrindo espaço para os alunos/professores expressarem sua opinião” (Oliveira, 2005, p. 2).

Como resultado do exercício, os professores mencionaram situações, como a distância mínima necessária entre construções como sanitários e galinheiros de obras residências para evitar contaminações e doenças; a contratação de empréstimos bancários; a distância média percorrida em caçadas; o levantamento anual de cultivos; a medição do tempo a partir do canto de pássaros, e a estimativa de látex a ser extraído de uma seringueira, considerando a espessura da árvore (Oliveira, 2005).

No delineamento do currículo, necessidades apontadas pelos professores ajudou a balizar o trabalho, resultando na sugestão de 19 tópicos que englobam porcentagem, medidas de comprimento, área e capacidade, fração, números decimais, quatro operações, equação, expressão numérica, regra de três, potência, estatística, medidas de tempo, lógica, matemática e natureza, raiz quadrada, prova dos nove, numerais romanos, matemática e arte, dinheiro e moeda, e prestação de contas. Os quatro primeiros sendo os mais enfatizados.

Diante de uma lista ampla e de um curto período, cinco dias de trabalho intensivo, um desafio se impõe na etapa, exigindo abordagens dinâmicas e pontuais, nas quais o uso de materiais concretos e jogos pedagógicos ganham destaque.



Entre os recursos utilizados, podemos citar um jogo de trilha composto por casas numeradas, empregado na abordagem de números múltiplos, e o Quadro Valor de Lugar (QVL), material formado por "bolsos" e palitos de picolé que representam, respectivamente, as ordens dos algarismos e seus valores numéricos. Sem abandonar o uso de algoritmos formais da matemática, o QVL foi amplamente utilizado no ensino das operações básicas com números naturais e com números decimais.

Além desses, é enfatizado ainda o uso da Escala de Cuisenaire e de jogos de cartas, indicados como Baralho Polivalente. O primeiro, utilizado na abordagem das operações de adição e subtração com números naturais e com números fracionários e na verificação da comutatividade da adição, o segundo, composto por 40 cartas, utilizado como um jogo de memória por equivalência numérica, considerando a disposição de números expressos em suas formas decimal, fracionária e percentual.

Outros materiais citados incluem mapas, tiras de papel, quebra-cabeças e jogos de trilhas numeradas. Destacamos, entretanto, a preocupação do formador com a aplicabilidade pedagógica desses recursos. Sobre os jogos de trilha, por exemplo, o documento aponta: “Comentei que esta atividade poderia ser utilizada em sala de aula nas séries iniciais. Aparentemente ‘boba’, é importante para agilidade no cálculo mental, além de desenvolver habilidades motoras nos pequenos (Oliveira, 2005, p. 6).

Considerações semelhantes são feitas em relação ao QVL: “Comentei que este método deve ser utilizado nas séries iniciais, pois a utilização e manuseio de material concreto pelos alunos ajudam a fixar melhor os conteúdos”. Sobre as “barrinhas de Cuisenaire” acrescenta, “Este material é importante para as crianças dominarem contas básica de adição e subtração de dois números menores que 10. Possibilitando habilitá-los para desenvolver o cálculo mental de forma mais eficiente” (Oliveira, 2005, p. 7-8).

Outra estratégia que ganha enfoque é o uso de desenhos indígenas. Conhecidos como *kenês* entre os povos Pano, os desenhos presentes nos artesanatos indígenas foram reproduzidos em malhas quadriculadas durante o módulo, resultando em produções que evidenciam a simetria dos padrões culturais. Sobre a atividade, o formador registra: “[...] uma moldura preenchida de desenhos repletos de pura simetria: ‘o homem imitando o belo, o homem imitando a natureza’” (Oliveira, 2005, p. 13).

As produções descritas servem de inspiração para o trabalho com números inteiros, números fracionários, simetria e propriedades das formas geométricas, articulando-se aos saberes tradicionais das culturas indígenas, considerando a representação simbólica desses



padrões para os povos originários. Nessa perspectiva, os *kenês*, se objetivados, podem permear dois campos fundamentais: os saberes *a* ensinar e os saberes *para* ensinar.

Ao enfatizar o direito à posse dos territórios historicamente ocupados pelas sociedades indígenas, os mapas de suas terras são tomados como referência para o ensino de escalas, medidas de comprimento e conversão de unidades, diante da compreensão de que: “A leitura eficiente dos mapas é uma das ferramentas didáticas mais importantes para o monitoramento das terras indígenas” (Oliveira, 2005, p. 17). Com esse olhar, a representação dos territórios em mapas e as distâncias entre as extremidades das terras indígenas, surgem como propostas pedagógicas que auxiliam a compreensão de conceitos de escala e de conversão de medidas.

Além dos mapas, o cálculo de acréscimos e de descontos, as movimentações bancárias, o balanço de cooperativas e o pagamento de taxas a comerciantes são contextos explorados no ensino de porcentagem, regra de três e operações com números decimais.

A diversidade de recursos também se manifesta no processo avaliativo da etapa, realizado por meio de uma dinâmica denominada “corrida das operações”, que consistiu na disposição de círculos no chão com perguntas a serem respondidas pelos professores, definidas a partir dos resultados obtidos no lançamento de dados.

Em relação aos saberes *a* ensinar dos 19 temas listados inicialmente, os documentos dão ênfase ao estudo de porcentagem, medidas de comprimento, operações fracionárias, representação e operações com números decimais, regra de três, propriedades de formas geométricas, operações financeiras e operações com números naturais.

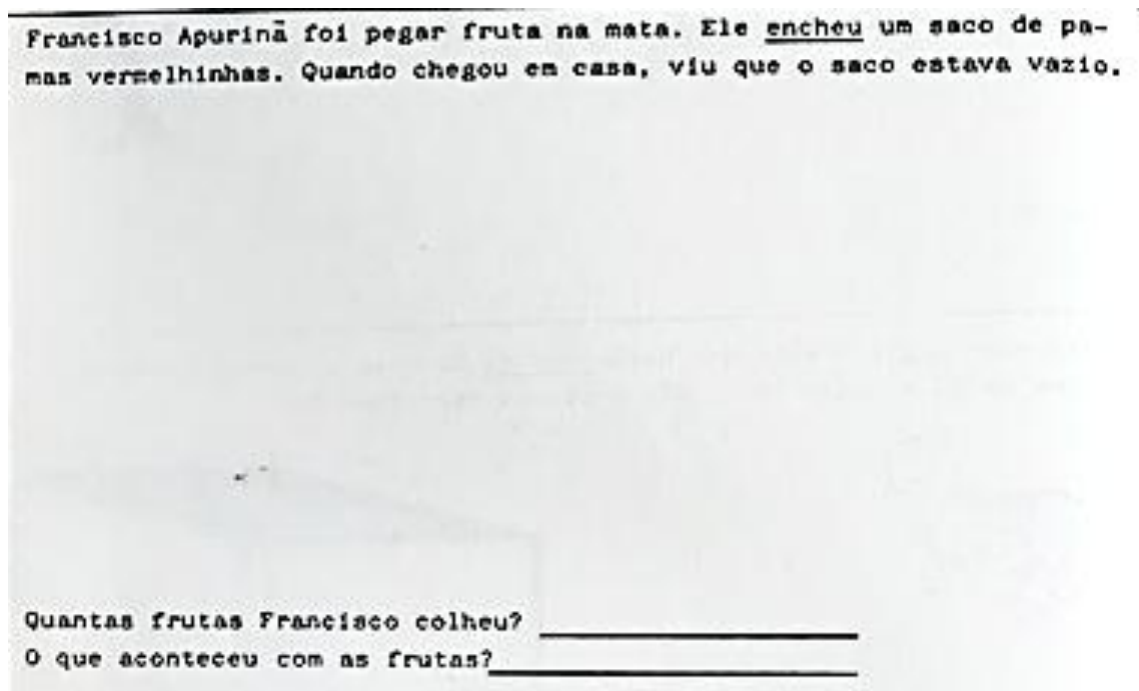
Sobre a matemática indígena, ao final do relatório, são destacadas falas dos professores sobre como eles e seus antepassados utilizavam a matemática. Entre os exemplos, ressaltam-se: a orientação temporal a partir do canto de pássaros; a medição de objetos com base em partes do corpo humano; a indicação das estações do ano por meio do florescer das árvores; a divisão de caças; a estimativa de plantios com base em espigas de milho; a simetria nos desenhos de artesanatos; a contagem de braças em mergulhos considerados seguros, e a mensuração da circunferência de seringueiras para estimar a extração do látex, entre outras situações.

Finalizamos a análise da etapa com a fala de um dos professores ao refletir sobre a presença da matemática em seu contexto: “Os parentes diziam: aquela fruta acolá vai cair tal mês. Porque a gente já sabia que existia mês, só que é nas palavras diferentes, na língua mesmo. Quando aquela flor caía, ela chegava” (Profa. Shawãdawa³⁸, *apud* Oliveira, 2005, p. 22).

³⁸ Shawãdawa refere-se ao povo de origem da professora, cujo nome é citado no relatório, todavia, preservaremos sua identidade nesta pesquisa.



Figura 40 – Atividade - Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta (1990)



Fonte: Martins (1990b, p. 63).

A análise e a resolução das propostas produzem indicações de seu uso, a identificação de saberes envolvidos às situações exploradas e às competências que podem ser desenvolvidas por meio delas.

Em relação às atividades destacadas nas Figuras 39 e 40, observam-se propostas que buscam aproximar o conteúdo ao contexto cotidiano dos professores. A primeira, que trata do processo de contagem, mobiliza noções básicas de adição e localização espacial. A segunda, que envolve a colheita, promove reflexões sobre unidades de medida e proporcionalidade.

É importante observar a subjetividade presente na situação ilustrada na Figura 40, cuja ausência de dados numéricos explícitos torna sua resolução um processo pessoal, pautado nas vivências e experiências. Esta subjetividade manifesta-se, por exemplo, no questionamento “Quantas frutas Francisco colheu?” e no caráter experiencial da afirmação “Ele encheu um saco de pamas vermelhinhas”.

Sob a ótica da matemática ocidental, é comum interrogar quantas pamas são necessárias para encher um saco, qual o volume desse recipiente, ou o tamanho médio de cada fruta. No entanto, em contextos tradicionais, como o das populações indígenas, é a própria experiência que lhes oferece subsídios para a resolução de seus próprios problemas, ainda que por aproximações, que, embora não quantificadas de forma padronizada, mostram-se funcionais e suficientes para atender suas demandas.



Os relatórios indicam como possibilidades o trabalho com operações de adição, subtração e multiplicação e relações de dobro, probabilidades e estatística, junto à turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries³⁹, favorecendo o desenvolvimento do cálculo mental, da coordenação motora, da resolução de situações-problema e de comparações e equivalências numéricas (Oliveira, 2006).

Quanto à reflexão sobre as demandas educacionais, a implantação de projetos comunitários chama atenção entre os apontamentos. Um deles levanta a possibilidade de cultivo de roçados para atender às necessidades alimentares de duas escolas, descrito nas seguintes condições: “Mutirão para fazer duas roças de 350m² em cada aldeia. Será plantado banana, milho, batata-doce e macaxeira. Os produtos serão consumidos pelos estudantes e professores, o restante será vendido para manutenção das escolas” (Oliveira, 2006, p. 29).

Com a proposta, os professores se deparam não apenas com manipulações numéricas, mas também com a necessidade de refletir, analisar, pesquisar, sugerir e propor soluções para problemas enfrentados em suas comunidades, utilizando a matemática como ferramenta de ação e transformação social. Situações nesse sentido permeiam o relatório do formador, ao registrar o trabalho das associações de moradores nas terras indígenas relatado por um dos professores.

Hoje as associações são organizações que vêm sendo trabalhadas com projetos e há necessidade das pessoas, dos dirigentes, dos membros ter isso como aprendizagem, ter como conhecimento da matemática. Para fazer suas prestações de conta, para acompanhar a questão dos sócios. Então tem que ter todo esse controle. E isso necessita também da matemática” (Relato de um professor Huni Kuin, *apud* Oliveira, 2006, p. 13).

Além da perspectiva baseada em projetos, no intuito de incentivar a prática da produção autoral de materiais pedagógicos, foi proposta uma “Oficina de Produção de Problemas”, inspirada em vivências das comunidades (Oliveira, 2006, p. 26). Da oficina, foram produzidos 48 situações-problemas abordando diferentes contextos, algumas, inclusive, produzidas nas línguas materna e portuguesa. Destas, destacamos quatro, apresentadas a seguir:

1. No dia 3 de novembro, ano 2005, comprei um motor Honda de 5,5 HP no valor de R\$ 1.300,00. Na entrada dei R\$ 500,00. Quanto falta para eu pagar ao todo?
2. Língua portuguesa: Na minha aldeia Morada Nova em Rio Breio no ano de 2004 tinham 53 pessoas. No ano de 2005 nasceram 3 crianças e chegaram mais 7 pessoas, parentes que vieram do Alto Rio Juruá para morar nesta aldeia. Qual o total de asheninkas hoje na Morada Nova?
Língua materna: Nonâpiki Morada Nova, osaretsi 2004 tsimatsi 53 asheninkas. Otsipaki osaretsi 2005, tsimake 3 eetsi ikâta pokare 7 asheninka poyikari katôko yorowaki hipoki inâpitxa nâpitxa, ikaatsika asheninka mawoyne irôyaaka sayakaka tsiri nâpitsiki Morada Nova?

³⁹ Atuais 2º, 3º e 4º anos da primeira etapa do Ensino Fundamental.



3. A associação APAHC da Terra Indígena Igarapé do Caucho, em 2004, comprou 800 galinhas e foram distribuídas em 3 aldeias. Quantas galinhas cada aldeia recebeu?
4. Siã plantou 6 litros de amendoim em um roçado e 4 litros no outro roçado. Quantos litros plantou ao todo? (Oliveira, 2006, p. 28-31).

O primeiro problema, produzido por um professor do povo Huni Kuin, trata de relações comerciais envolvendo a compra de motores, cuja solução sugere o uso da operação de subtração. O segundo, escrito tanto na língua materna do povo Ashaninka, quanto em português, foi elaborado por dois professores desse povo e abrange o levantamento demográfico da comunidade, sugerindo o uso da operação de adição para sua solução.

Os terceiro e quarto problemas, elaborados por professores do povo Huni Kuin, tratam da divisão de animais por parte das associações de moradores, sugerindo o uso da operação de divisão, e de situações envolvendo plantios, que remetem ao uso da adição. Vale ressaltar que, em algumas produções, o litro foi utilizado como unidade de medida para grãos, situação observada em outras ocasiões.

A proposta metodológica de criação de problemas é uma estratégia significativa, pois a produção de situações-problemas a partir das vivências cotidianas das comunidades indígenas possibilita uma conexão mais profunda entre os saberes tradicionais e a matemática escolar.

Em relação aos movimentos reflexivos, destaca-se a análise de documentos regulamentadores do curso. Ao rememorar experiências anteriores, salienta-se a busca pela autonomia dos povos indígenas, expressa no discurso de um dos professores e registrado no relatório: “De primeiro, a preocupação maior era o problema de patrão, seringalista, com o comércio de vender e para não ser enganado” (Oliveira, 2006, p. 22).

Em um panorama mais atual, os relatos voltam-se para o papel da escola diante das relações estabelecidas com outras sociedades e a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico das comunidades, como pontuado por um dos professores: “Hoje acho que não é só essa preocupação, além dessa, surgiu ainda muita coisa para trabalhar com a matemática” (Oliveira, 2006, p. 22).

Dois anos depois, em 2008, mais uma etapa do Magistério Indígena é ofertada, marcada por um aumento significativo do número de participantes, 249 professores, dos quais 75 cursaram módulos voltados para o ensino da matemática. Mais uma vez sediada no município de Plácido de Castro/AC, a etapa apresenta uma proposta metodológica diferenciada, ao adotar uma perspectiva interdisciplinar de ensino.

Sobre práticas de ensino interdisciplinares no contexto escolar, João Henrique Moura, Maria Inês Petrucci-Rosa e Elisa Massena (2021) pontuam que, historicamente, a interação



entre disciplinas emerge em resposta às dificuldades enfrentadas nos processos de ensino-aprendizagem decorrentes da compartimentalização dos saberes e da necessidade de uma compreensão integral do mundo, o que torna a questão complexa diante dos limites impostos pelas fronteiras disciplinares.

Esta lógica fragmentada do conhecimento, comumente reproduzida na escola, é contraposta por uma concepção distinta de mundo presente entre povos indígenas, como enfatiza o formador Djalcir Ferreira, responsável pelo módulo de matemática neste ano:

O povo da mata, ele não tem esse olhar cartesiano que nós temos, essa mente analítica. Não que eles não analisem as coisas, mas a nossa mente analítica é muito cheia de caixinhas, tudo fatiado, e esse povo não vê assim. O povo vê mais no atacado, tende mais para a complexidade das coisas, é um povo que não vê as coisas fragmentariamente. Então, a gente procurava o quê? Havia muitos fatores e uma briga com as caixinhas, na verdade, uma briga contra as caixinhas. A gente procurava fazer um ensino mais integrado. Aí é onde fica bom de trabalhar com a matemática. Não com aquela matemática dos matemáticos, mas com a do pessoal da Educação Matemática, que é outro ponto de vista. Pensando no arcabouço, que não fica escrito em canto nenhum, a ideia era essa, a gente tentar fazer as coisas juntas [...]. Então, uma hipótese que fica no fundo é de tentar reagrupar esse negócio e não, de esfarelar. Aí a gente escuta: Ah, mas vamos acabar com as disciplinas? Não! Temos uma proposição de trabalhar em rede, não naquela linearidade cartesiana, mas uma proposta em rede, pela qual tu podes abrir para todo canto, espriar [...]. Não dá para abandonar as disciplinas, as disciplinas servem como faróis no mar revoltoso que é a Educação. Gosto muito dessa associação feita por um professor que conheci na USP. No projeto pedagógico, isso tá lá pelo fundo e pode, de repente, não estar escrito por causa das exigências do Conselho, que quer as disciplinas, quer as cargas horárias e tal [...]. No transversalizar, a gente não tá preocupado com as disciplinas, as atividades não se restringem as caixinhas. A ideia é sair da caixa e expandir (Formador Djalcir Ferreira - entrevista concedida à pesquisadora em setembro/2023).

A narrativa evidencia uma compreensão crítica das diferenças epistemológicas entre os saberes indígenas e as dinâmicas escolares ocidentais. Ao problematizar a fragmentação disciplinar e defender uma abordagem em rede, o formador propõe uma pedagogia que parece dialogar mais harmonicamente com a forma como os povos indígenas compreendem o mundo. Além disso, a visão amplia as possibilidades do ensino de matemática ao considerar não apenas os conteúdos, mas, sobretudo, os modos de pensar e de aprender dos sujeitos.

Outro aspecto relevante faz jus a existência de um currículo oculto que se manifesta nas práticas, nas intenções e nas relações construídas durante o percurso formativo dos professores. Ao criticar a rigidez do currículo disciplinar tradicional, metaforicamente tratado como “caixinhas”, e propor um ensino mais integrativo, delineia-se uma prática pedagógica voltada à valorização da interconexão entre saberes tensionando, consequentemente, esse currículo.

Nesse sentido, Henry Giroux (1981) argumenta que o currículo oculto pode se manifestar nas escolhas que os professores fazem, ou deixam de fazer, em relação aos

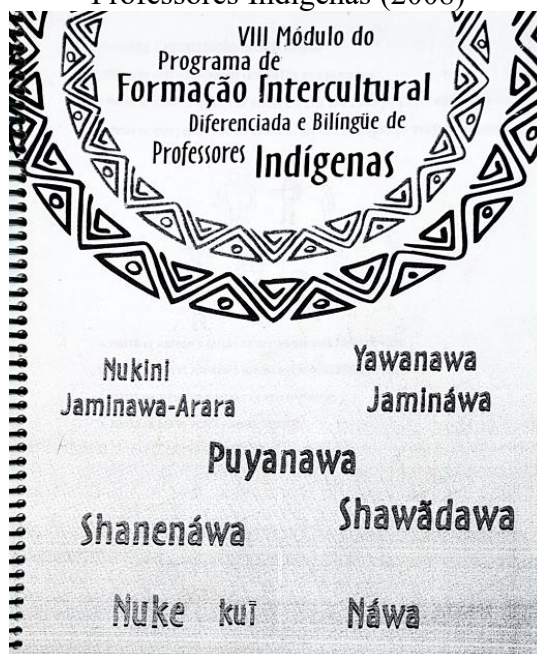


conteúdos, às formas de ensino, às interações em sala e à valorização dos saberes dos alunos, podendo reforçar as relações de dominação ou criar espaços de resistência. Entendemos que práticas pedagógicas que rompem com a lógica disciplinar fragmentada, valorizam conhecimentos das comunidades e promovem o diálogo intercultural apresentam-se como formas de subverter o currículo oculto e reafirmar o compromisso com uma educação mais justa e plural.

Com esse olhar, os documentos apontam atividades que perpassam a matemática, a língua portuguesa, a geografia e as ciências sociais, conduzidas por Djalcir Rodrigues Ferreira, em 2008. Ocasão em que foi produzido o relatório *Registros do 8º Módulo do Curso de Formação de Professores Indígenas* (Ferreira, 2008a), utilizado nas análises do ciclo. De acordo com o documento, nesta etapa, o ensino foi desenvolvido a partir de temas geradores. Proposta que favoreceu a integração entre as disciplinas, visível em diferentes atividades. Um exemplo é a produção de crachás, utilizada na lida com conceitos sobre paridade e ordenação numérica, ao considerar variáveis como idade e data de nascimento.

Outras práticas destacam-se como a confecção de mapas de reservas, envolvendo orientação espacial, escalas numéricas e medidas de comprimento e, a análise de textos, oriundos de uma literatura diversificada, que permitiram explorar conteúdos como operações básicas, proporcionalidade e simetria. Complementarmente, sob uma perspectiva regionalizada e problematizadora, foi utilizada uma apostila elaborada pelo próprio formador (Figura 41).

Figura 41 – VIII Módulo do Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas (2008)

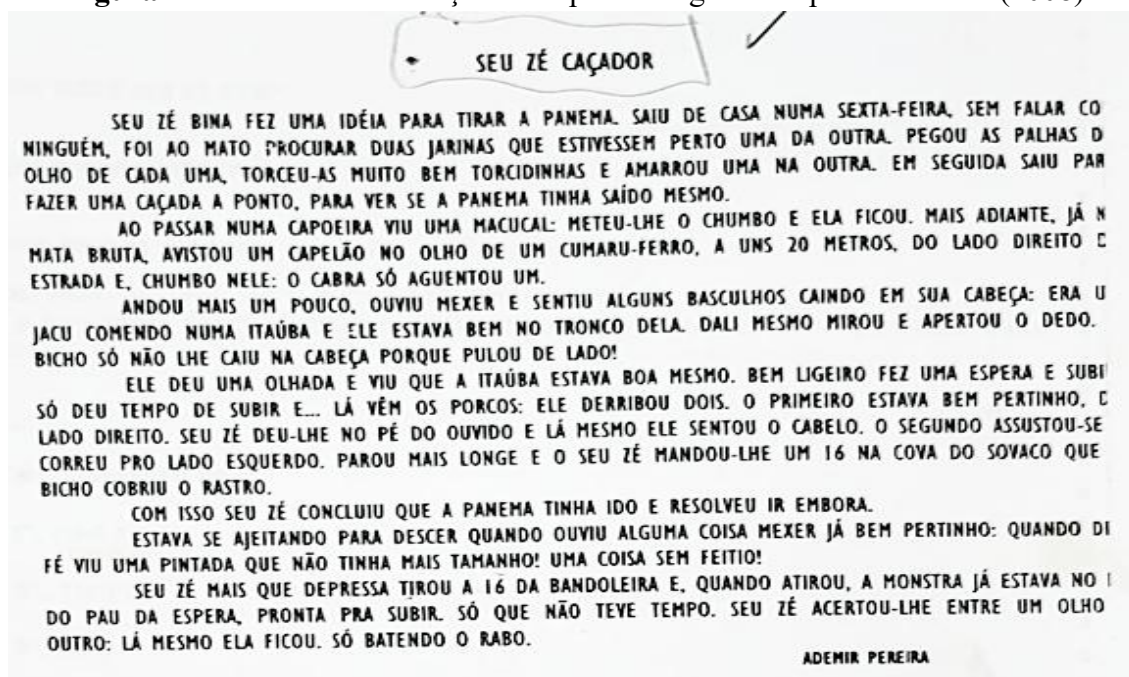


Fonte: arquivo pessoal do formador Djalcir Rodrigues Ferreira, Rio Branco - AC (Ferreira, 2008b).



No material, a contextualização de situações que envolvem caçadas, plantio de alimentos, elementos da natureza (cores, formas e tamanhos) e criação de animais é associada a saberes particulares abordados de forma interrogativa. A exemplo, o texto *Seu Zé Caçador*, apresentado a seguir.

Figura 42 – Texto Seu Zé Caçador - Apostila organizada pelo formador (2008)



Fonte: arquivo pessoal do formador Djalcir Rodrigues Ferreira, Rio Branco-AC (Ferreira, 2008b, p.23).

Dotado de saberes e vocábulos regionais, o texto é sequenciado por uma série de questionamentos que provocam reflexões sobre diferentes domínios do saber. Entre eles, destacam-se: a posição dos animais abatidos, a quantidade de disparos e de animais atingidos, a direção dos disparos, a localização dos animais em relação ao caçador, o resgate de saberes subjetivos relacionados à panema⁴⁰, a conservação de carnes em regiões isoladas, as condições dos ataques de animais a seres humanos e o abate exagerado de espécies silvestres. Indagações que geram discussões amplas, algumas registradas no relatório e expressas a seguir:

De tarde. Foi interessante (no debate das primeiras perguntas) o pessoal percebe que não tem só uma resposta: depende das diferentes interpretações que aparecem. O bando de porcos poderia ter 8, 9, 10, 15, 4, 6, 2; o caçador, na hora dos tiros (ou o macucal) poderia estar num plano superior, igual ou inferior (no pé da terra, no alto, etc.); tem os muitos sentidos do ir do caçador (da direita para a esquerda, da esquerda para a direita ...); [...] a discussão suscitada sobre caçar foi bater na Lei de Proteção Ambiental tendo pisado muito na questão das invasões de área por moradores de assentamentos do INCRA, pelo descaso dos responsáveis – IBAMA, INCRA, etc. [...] (Ferreira, 2008a, p. 9).

⁴⁰ Panema é uma expressão utilizada na região para se referir a uma suposta falta de sorte de caçadores.



Além das leituras, a construção de tabelas surge como um fio condutor para o trabalho com diversos saberes. Sobre essa metodologia, o documento registra:

Passamos então à completação da lista de alunos. Saíram tanto as medidas das alturas – por conta dos próprios alunos: deixei a trena ao alcance da mão e dos olhos, alguém pegou-a e eles inventaram de medir alguns. Com isso, acabou indo todo mundo pra lá também! – como as demais. [...] Explorei a organização da lista e seu referencial em ordem alfabética: se trocássemos o referencial para idades, quem seria o/a primeiro/a? Se o referencial fosse o número do calçado, quem seria o/a primeiro/a da fila, em ordem decrescente? (Ferreira, 2008a, p. 11-12).

Essas e outras situações permitiram explorar a paridade numérica, crescimento e decrescimento de sequências numéricas, cardinalidade e ordinalidade numérica, razão e proporção, relações entre grandezas, escalas de medidas, unidades de medida (comprimento, massa e tempo), operações básicas (adição, subtração e multiplicação), orientação espacial, formas geométricas e simetria, dentre outros.

Quanto aos saberes *para* ensinar, os relatos enfatizam o planejamento de aulas, cujas atividades foram desenvolvidas em grupos, organizados segundo as etnias, resultando, por exemplo, entre os Shawādawa, no resgate de saberes tradicionais ligados às plantações, cultivos, mapeamento das comunidades, identificação de rios e igarapés e influência das fases da lua na agricultura. Entre os Nawa, o foco recai sobre o corpo humano e a identificação de suas partes, ossos e músculos. Os Jaminawa-Arara priorizaram temas sobre o contrato didático, enquanto os Yawanawa, Apolima-Arara e os Jaminawa centraram-se no resgate das línguas indígenas, propondo a produção de um livro didático interdisciplinar escrito em língua materna.

Entre docentes do povo Katukina, o planejamento voltou-se para as ervas medicinais; entre os Nukini, para a produção e ilustração de textos e contos de origem indígena. Os professores Puyanawa, por sua vez, enfatizaram o trabalho com danças tradicionais e textos autorais; os Shanenawa voltaram-se para plantações, criação de peixes, danças, ritos, crenças, medicina tradicional e tecelagem. No que diz respeito aos Noke Kuin, o documento analisado não fornece informações sobre suas produções.

Ao analisar os planejamentos, a indissociabilidade entre os saberes *a* ensinar e *para* ensinar ressalta-se e revela a importância dos conhecimentos tradicionais como base para a Educação Escolar Indígena.

No contexto desta pesquisa, investigar a formação matemática dos professores oferece-nos um referencial para compreender de que maneira os saberes escolares, matemáticos ou de outras áreas, dialogam, tensionam ou se reconfiguram frente aos saberes tradicionais, às cosmologias locais e às práticas cotidianas das comunidades indígenas. Evidentemente, os



conteúdos escolares são atravessados por disputas simbólicas e epistemológicas que demandam novas formas de legitimação.

No processo de legitimação, os saberes *para* ensinar adquirem centralidade, permitindo aos professores transformarem tanto os conhecimentos escolares, quanto os saberes tradicionais em experiências significativas de aprendizagem, incluindo não apenas instrumentos didáticos e pedagógicos, mas também a capacidade de reconfigurar objetos de modo culturalmente situado. Compreender essa articulação é fundamental para reconhecer a docência indígena como um espaço de produção de saberes profissionais próprios.

Em 2010, uma nova etapa do Magistério Indígena foi promovida pela Secretaria de Estado de Educação. Segundo o *Demonstrativo das Atividades Pedagógicas* (Acre, 2014b), participaram das ações 249 docentes, em diferentes estágios da formação, sendo a etapa marcada pela realização de encontros temáticos, aulas práticas e expositivas, levantamentos sociolinguísticos, projetos voltados à construção de materiais didáticos e intercâmbios culturais.

O mesmo documento aponta abordagem em torno de saberes especialmente voltados para as áreas de saúde indígena, língua indígena, fundamentos da pesquisa, educação inclusiva, linguagem e letramento, legislação e políticas públicas em Educação Escolar Indígena, além de metodologia de alfabetização, totalizando 391 horas de atividades.

No que se refere ao ensino de matemática, o demonstrativo indica a realização de práticas interdisciplinares que articularam saberes das áreas de química, física e matemática, somando uma carga horária de 60 horas para estas. Entre os temas e ações elencados, destacam-se: cuidados com a saúde; estudos linguísticos; produção textual nas línguas indígenas e portuguesa; políticas e práticas de inclusão escolar de alunos com deficiência; alfabetização e letramento nas escolas indígenas; apresentação gráfica de numerais; iniciação à pesquisa científica, e a legislação referente à Educação Escolar Indígena (Acre, 2014b).

Por se tratar de um demonstrativo geral, o documento não fornece detalhes quanto ao desenvolvimento das atividades, nem apresenta maiores informações acerca da formação matemática. Dessa forma, voltamo-nos à análise da etapa seguinte.

Em 2014, novos ciclos são promovidos no município de Plácido de Castro, chegando à 11ª edição ofertada pelo poder público. Organizada em dois momentos, a oferta conta com a participação, no primeiro, de 295 professores das etnias Huni Kuin, Shanenawa, Yawanawa, Noke Koin, Nawa, Nukini, Shawãdawa, Puyanawa, Jaminawa Arara, Apolima Arara, Jaminawa e Manxineri e, no segundo, 45 docentes entre Ashaninka e Madija.

Dessas duas etapas, apenas a primeira contou com ações voltadas à formação matemática, desenvolvidas durante o módulo denominado Educação Matemática, com carga



horária de 130 horas. Assim, centraremos a análise nos documentos advindos desse momento que contou com a participação de 286 docentes com diferentes níveis de ensino, organizados em nove turmas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Turmas do Módulo Educação Matemática

Povo	Turma	Formação/ Escolarização	Nº de professores	Formadores responsáveis
Huni Kuin	A	Ensino Fundamental incompleto	21	Mara Rykelma da Costa Silva
	B	Ensino Fundamental incompleto	29	Eliane Camargo
	C	Ensino Fundamental completo	54	André Zeverino Elisio Wedderof
	D	Ensino Médio completo	49	Joaquim de Paula (Maná) Antônio Napoleão Bardales
Manxineri	E	Ensino Fundamental incompleto	18	Antônio Carlos Seizer
Diferentes povos	F	Ensino Fundamental incompleto	27	Itamar Miranda da Silva
	G	Ensino Médio incompleto	36	Edcarlos Miranda de Souza
	H	Ensino Fundamental incompleto	19	Ceusnei Simão
	I	Ensino Médio completo	33	Gilberto Yudi Shingo Venício Sergio de Toledo Neto

Fonte: elaborado a partir de (Acre, 2014a, p. 54).

Organizadas conforme critérios étnicos e etapas de ensino, cinco das nove turmas foram compostas por professores com o Ensino Fundamental incompleto, outras duas reuniram docentes cursando o Ensino Médio.

Devido à abrangência, 12 formadores estiveram atendendo as demandas do módulo de Educação Matemática. Tivemos acesso aos arquivos pessoais de dois deles: o *Relatório do Módulo Educação Matemática* produzido por esta autora (Silva, 2014) que relata sua atuação junto à turma A, e o *Relatório do Módulo Educação Matemática* de Edcarlos Miranda de Souza (2014a), formador que atuara junto à turma G, ambos subsidiando análises sobre a etapa.

Além destes documentos, contamos com o *Relatório do XI Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena* produzido por uma equipe institucional da SEE/AC (Acre, 2014a), apostilas de coautoria indígena, mapas de aldeias e problemas elaborados colaborativamente por docentes envolvidos.

Conforme os registros, o curso teve como ponto de partida um diagnóstico dos conhecimentos prévios e das dificuldades de aprendizagem dos professores, identificados por



meio de uma avaliação elaborada pela coordenação do curso que abrangeu a língua portuguesa e a matemática (Acre, 2014a).

No caso da matemática, a avaliação foi composta por seis situações-problemas, cuja resolução remeteu ao uso das quatro operações básicas, estando destacadas a seguir:

1. Um professor recebeu seu salário de R\$ 750,00. Deste valor ele pagou R\$ 175,00 da compra que fez em uma mercearia e mais R\$ 25,00 de crédito para seu celular. Quantos reais ainda sobraram do salário deste professor?
2. Meu vizinho tem sete porcos e vinte galinhas. Quanto é a quantidade de pés que têm esses animais juntos?
3. Uma professora recebeu seu salário de R\$ 1.280,56. Mais tarde recebeu de sua colega o pagamento pela venda de 10 galinhas que tinha lhe vendido ao preço de R\$ 20,00 cada galinha. Juntado o valor do salário com o valor da venda das galinhas quanto é a quantia que a professora tem agora?
4. Maria tem 12 anos de idade e sua irmã mais velha, Marta, tem 8 anos a mais ela. Quanto é a soma das idades de Maria e Marta?
5. Joãozinho tinha 400 bombons e resolveu repartir entre seus irmãos. Para isso, colocou 25 bombons em cada saquinho e não sobrou nenhum bombom. Quantos irmãos têm Joãozinho?
6. Quantas moedas de R\$ 0,05 são necessárias para formar R\$ 1,00 (um real)? Justifique sua resposta através de uma operação matemática. (Acre, 2014a, p. 10).

As situações destacam-se pela busca por aproximar dos contextos dos professores, estabelecendo um elo entre os conteúdos matemáticos e o cotidiano dos envolvidos o que reforça uma conexão entre os saberes tradicionais e os formais.

Como resultados, o diagnóstico revela a heterogeneidade conceitual, evidente nos relatórios dos formadores ante a discursos como: "alguns alunos tinham certas dúvidas sobre conteúdos básicos e outros casos mais extremos em que alguns alunos ainda estavam se apropriando de conceitos iniciais da matemática fundamental" (Souza, 2014a, p. 1).

Além dessa questão, limitações linguísticas emergem como outros complicadores, comprometendo tanto a compreensão dos conteúdos, quanto a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como destacado em relatos como: "alguns alunos possuíam até mesmo pouco domínio da língua portuguesa, e consequentemente, grande dificuldade de se expressar ou até mesmo de compreender certas temáticas" (Silva, 2014, p. 1).

A respeito dos saberes, demonstrativos indicam a abordagem de conceitos sobre processos de contagem, sistema de numeração decimal, operações básicas, sistema internacional de medidas, operações fracionárias, operações com números decimais, tratamento da informação, noções de geometria, porcentagem, matemática financeira, jogos e brincadeiras, uso da matemática em contextos indígenas e planejamento de aulas (Acre, 2014a, p. 58-59).



Considerando a objetivação dos saberes, formalizados nos planos e apostilas de ensino elaborados pelos participantes, identificamos duas vertentes: as relacionadas aos processos de ensino e as específicas do campo disciplinar da matemática, com ênfase na segunda.

Sobre os processos de ensino, o planejamento de aulas ressalta-se entre as ações. Apresentado como “um sistema não indígena de formulação e transferência de conhecimentos via escola, desta feita, indígena” no *Relatório do XI Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena* (Acre, 2014a, p. 56), tal objeto assume uma posição de destaque na formação ante a orientação: “deve-se enfatizar a importância do planejamento, seja este escriturário ou fundado na oralidade e em atividades práticas” (Acre, 2014, p. 56).

Nesse sentido, o planejamento docente foi amplamente debatido nos encontros, resultando na elaboração de diferentes propostas. A exemplo, o apresentado na Figura 43, construído por um grupo de professores do povo Shawãdawa.

Figura 43 – Tabela 44 - Grupo Shawãdawa (2014)

TABELA 44 – GRUPO SHAWÃDAWA	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:	Terra Indígena: Shawãdawa Aldeia: Raimundo do Vale Escola: Lima do Vale Número de Estudantes: 96 alunos Educador: Tuku Udir Shawa Disciplina: Matemática Turma: Multisseriada Turno: Manhã e tarde
OBJETIVO:	✓ Fazer com que o aluno aprenda ler e escrever e conheça o assunto de cada matéria.
METODOLOGIA:	✓ Fazer a representação do homem e da mulher, classificando o mais próximo e mais distante, usando a escrita e oralidade, ilustração e mapa familiar.
RECURSOS:	✓ Utilizamos quadro negro, giz, cadernos, lápis, cartolina, régua, pincel, borracha e usamos o material físico.
AValiação:	✓ Os estudantes acompanharão as atividades onde aparece as dúvidas e precisa melhorar.
DESENVOLVIMENTO	Hoje, vamos estudar um pouco de matemática, vamos estudar quais são as quatro operações que existe na nossa matemática. Que são eles: adição, subtração, multiplicação e divisão. ✓ Quando é que sabemos quando uma conta é adição? Sabemos que uma conta é adição quando somamos, ou seja, quando juntamos. Ex.: $50 + 50 = 100$ ✓ Já na subtração, tiramos, damos ou emprestamos; Ex.: $100 - 50 = 50$ ✓ Já na multiplicação podemos usar o sinal de vezes; Ex.: $2 \times 50 = 100$ ✓ Na divisão dividimos, por exemplo, eu tenho R\$ 50,00 divididos para duas pessoas. Então cada pessoa ficará com R\$ 25,00. Ex.: $50 : 2 = 25$

Fonte: Relatório do XI Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena (Acre, 2014a, p. 51).



No plano de aula, vários elementos chamam atenção, um deles o formato que se aproxima de modelos usualmente utilizados em escolas não indígenas, além disso, as ações direcionadas para um sistema de ensino multisseriado.

Sobre regimes multisseriado, Cláudia Parente (2014), ao analisar experiências com a multisseriação em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento, observa que, em muitos casos, a adoção do modelo não está vinculada a orientações pedagógicas específicas, o que acaba por gerar uma simples transposição do modelo seriado à estrutura multisseriada.

Quanto ao diálogo entre objetivos, metodologias de ensino e conteúdos escolares, observamos, no plano, uma abordagem voltada para as quatro operações que denotam ideias de junção, partição, empréstimo, doação, acréscimos e decréscimos, acompanhadas de exemplos claros, porém desarticulados com os objetivos e com a metodologia.

Sobre a contextualização dos conteúdos, o relatório de Souza (2014a) indica duas estratégias, a construção de mapas das comunidades e a produção de situações-problemas, ambas de autoria dos professores. Sobre as produções, no documento, pontua-se que:

Durante todo o curso, em todos os conteúdos propostos houve sempre a intensão de colocar problemas que se encaixassem no cotidiano indígena. Para isso foi realizado a atividade de construção do mapa da aldeia, objetivando a partir das apresentações o intercâmbio das diversas culturas, levando em conta que na sala tínhamos sete povos distintos. Uma outra atividade que mostrou-se interessante foi a elaboração de problemas e resolução dos mesmos por parte dos alunos (Souza, 2014a, p. 1).

No discurso, as propostas são assumidas como possibilidades de intercambiar saberes entre diferentes culturas, aproximar contextos múltiplos e incorporá-los ao ensino da matemática. Um exemplo de mapa produzido pode ser observado na Figura 44.

Figura 44 – Mapa da Aldeia Japinin (2014)



Fonte: arquivo pessoal da formadora Mara Rykelma da Costa Silva, Rio Branco - AC.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/E9FF.1964.0006.E7A1/4B2E395>
 Código verificador: **E9FF.1964.0006.E7A1** CRC: **4B2E395**

Na representação, os detalhes denotam a relevância da estratégia. A presença de informações como a quantidade de membros da comunidade, a divisão setorial da terra, os plantios, a quantidade de famílias, a função dos moradores, o formato das construções e os desenhos envoltos ao mapa fornecem subsídios para se explorar diferentes saberes matemáticos articulados aos saberes tradicionais das comunidades.

Quanto à elaboração dos problemas, a intenção de representar o específico-cultural das comunidades apresentou-se como uma característica das produções, exploradas com maior propriedade pelos próprios professores ante o pertencimento ao universo cultural. Sobre estas atividades, discursos presentes nos relatórios de formadores narram que:

Durante aproximadamente duas semanas e meia tivemos muito trabalho e várias ideias foram surgindo no decorrer do curso. Uma delas foi a de inverter a ordem com que comumente trabalhamos os problemas de matemática, partindo de um problema para a resolução do mesmo. Invertemos esta ordem e passamos a propor que os alunos (neste caso os professores indígenas) elaborassem os problemas com temas ligados a sua realidade e que se possível, fizessem um desenho que representasse a situação problema usando a sua própria criatividade. Ao final, tivemos mais de trinta problemas elaborados envolvendo as quatro operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão dos quais eu tive a missão de organizar neste material (Souza, 2014b, s.n.).

Durante o processo de ensinar/aprender sempre se buscou, além de elevar o nível de conhecimento de cada participante, relacionar cada tema proposto com a prática de ensino docente de cada cursista dentro de sua comunidade [...]. Neste aspecto, vários problemas, propostos pelos próprios professores, puderam ser trabalhados conjuntamente com os colegas, através da participação e exposição dos mesmos ora no quadro, ora impressos [...]. Notou-se, com a utilização deste sistema de trabalho que, de modo geral a turma superou muitas das dificuldades apresentadas [...] (Silva, 2014, p. 2).

A proposta metodológica, que, a princípio, objetiva contribuir com o processo de escolarização e de formação dos docentes, acaba sendo compreendida como uma possibilidade de material pedagógico, diante da percepção que:

A falta de material específico para as escolas indígenas ainda é uma realidade em nosso país, e espero com este trabalho, que os professores sintam-se também estimulados a elaborar o seu próprio material e a compartilhar ideias novas com os mais diversos colegas, com ações que transcendem a própria etnia. Espero que em trabalhos futuros de pesquisa nesta área, possamos dar alguma contribuição para todas estas pessoas que realmente fazem o trabalho duro de ensinar e passar o conhecimento para o seu povo (Souza, 2014b, s.n.).

A coletânea das produções resultou em dois materiais que compõem os arquivos pessoais de formadores, um deles, organizado por Edcarlos Miranda de Souza, junto a um grupo multiétnico de 36 professores que cursavam etapas do Ensino Médio (Figura 45), e o outro pela



presente autora, desenvolvido junto a um grupo de 21 professores do povo Huni Kuin cursando ciclos iniciais do Ensino Fundamental (Figura 46).

Figura 45 – Nossos Problemas de Matemática (2014)



Fonte: arquivo pessoal do formador Edcarlos Miranda de Souza, Plácido de Castro – AC.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/E9FF.1964.0006.E7A1/4B2E395>
 Código verificador: **E9FF.1964.0006.E7A1** CRC: **4B2E395**

Figura 46 – Problemas de Matemática (2014)



Fonte: arquivo pessoal da formadora Mara Rykelma da Costa Silva, Plácido de Castro - AC.

Os referidos materiais aproximam-se ao problematizar situações vivenciadas nas comunidades e pensadas pelos próprios professores, mas distanciam-se nas formas de abordagem, considerando que, no primeiro, é realizada uma apresentação direta das



problemáticas, o que, no segundo, é antecedido por uma abordagem conteudista, no caso, sobre operações básicas, noções de probabilidade, matemática financeira, tópicos de geometria plana, operações fracionárias, jogos matemáticos e tratamento da informação.

Em ambos, as situações exploradas assumem centralidade nas quatro operações, o que, considerando os níveis de escolaridade das turmas, se traduzem em situações cuja solução pode ser obtida de forma mais direta, ou menos.

Decorrente ao movimento, as atividades perfazem o plantio de alimentos, a divisão de objetos e de colheitas, a compra e a venda de mercadorias como combustíveis, roupas, produtos agrícolas, celulares, embarcações e passagens aéreas, a criação de animais, o censo de moradores de comunidades, o quantitativo de matrículas escolares, a produção de artesanatos, e a contratação de empréstimos.

Alguns exemplos observados nas Figuras 47 e 48.

Figura 47 – Problemas de Matemática (2014)



Problema do professor Pedro Estevão Kaxinawa (Kaxinawa): Fiz um empréstimo no banco de 32 parcelas, cada uma no valor de R\$ 352,01. Quanto eu devo para o banco?

Problema do professor Yube Xinākaya (Kaxinawa): O valor da melancia é R\$ 16,45. Meu vizinho tem 250 melancias, quanto ele vai apurar com a venda de todas?

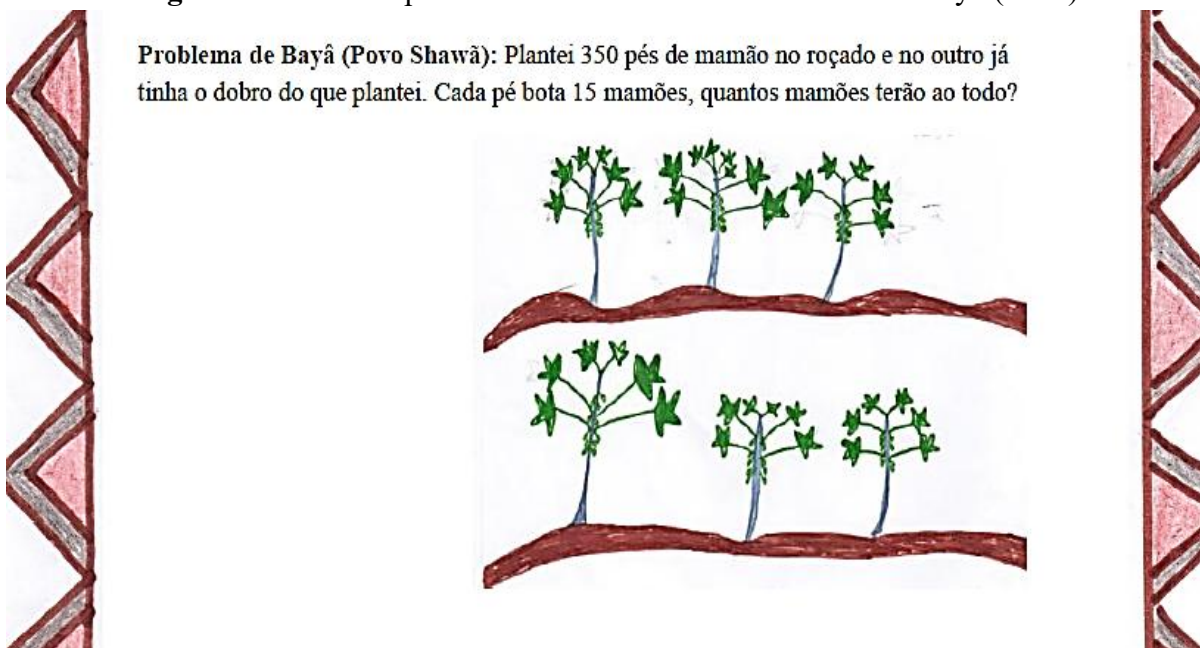


Fonte: arquivos pessoais da formadora Mara Rykelma da Costa Silva, Rio Branco – AC.



Figura 48 – Nossos problemas de Matemática: Problema de Bayá (2014)

Problema de Bayá (Povo Shawã): Plantei 350 pés de mamão no roçado e no outro já tinha o dobro do que plantei. Cada pé bota 15 mamões, quantos mamões terão ao todo?



Fonte: arquivos pessoais do formador Edcarlos Miranda de Souza (Souza, 2014b, p. 12).

Nos exemplos, chamam atenção a multiplicidade dos contextos que retratam desde a contratação de empréstimos, realidade presente entre os professores, ao plantio, cultivo e comercialização de produtos agrícolas.

Independentemente do cenário, as quatro operações apresentam-se como a base do curso, emergindo de forma representativa nos materiais produzidos, o que pode ser compreendido diante das dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao domínio deste saber, em especial, em relação às operações de multiplicação e de divisão.

Apesar da ênfase a estes saberes, o trabalho com sistema internacional de medidas, operações financeiras, noções de geometria e porcentagem também surge como demandas. Sobre a primeira, identificamos o trabalho com unidades de medidas de comprimento padronizadas como o metro, seus múltiplos e submúltiplos, assim como a lida com unidades não padronizadas bastante utilizadas na região, como o pé, a jarda, o passo e a légua.

No trabalho com as operações financeiras, sobressaem-se a construção de planilhas que simulam a previsão de gastos, orçamentos e a distribuição de rendas focalizadas na gestão de recursos financeiros próprios, em particular a remuneração salarial dos docentes.

Em relação aos tópicos de geometria, o trabalho encontra suporte nos desenhos e nas formas presentes nos artesanatos indígenas e na divisão de áreas de terra. Quanto à porcentagem, despesas dos professores com combustível para os motores dos barcos foram algumas das situações abordadas, bem como as operações bancárias.



Diante das análises, nos últimos anos, observa-se uma ampliação das ações em termos quantitativos que implicam o aumento do número de professores contemplados pelo processo acompanhados pela atuação direta do Estado, representando, assim, uma ruptura a projetos outrora desenvolvidos.

Se, de um lado, há uma ampliação da oferta, nestes termos, do outro, parece ocorrer uma consolidação da proposta em relação aos saberes *a* e *para* ensinar. Nessa perspectiva, estabelecem-se relações especialmente com a história e os princípios da Educação Escolar Indígena, com às disciplinas obrigatórias da Educação Básica, como a matemática e a língua portuguesa, e à prática pedagógica nas escolas indígenas.

Considerando a formação matemática, o movimento analítico indica um trabalho mais intenso em relação ao domínio das quatro operações, que caminha lado a lado com o desenvolvido em outros campos da própria matemática, ou seja, a lida com as quatro operações está comumente interrelacionada com a divisão de áreas de terra, o plantio de roçados, a contagem de moradores, a troca e a venda de mercadorias, os levantamentos estatísticos, a previsão de gastos, a operações financeiras e a gestão de recursos, estabelecendo, assim, um diálogo entre a aritmética, a geometria, a estatística, entre outros campos.

É válido acrescentar que, apesar da expansão, a formação dos professores passa a enfrentar desafios em relação à regularidade das ofertas dos cursos. Se, em outrora, as ações eram realizadas anualmente, ou até semestralmente, mesmo que contemplando grupos menores, a partir de 2006, a suspensão de atividades mostra-se um obstáculo presente.

Para dimensionar a problemática, demonstrativos oficiais apontam que, no intervalo de 2000 a 2006, foram desenvolvidas, ano a ano, diferentes etapas do Magistério Indígena, mas, em 2007, ocorre uma primeira interrupção da oferta. Em 2008, as ações são retomadas, porém, no ano seguinte, há uma nova suspensão. Em 2010, com o desenvolvimento de novos módulos, o estado chega a 10ª oferta do curso, porém uma lacuna ainda maior se estabelece, considerando que, apenas em 2014, voltam a ser promovidas novas ações desta natureza (Acre, 2014a).

Um quadro construído pela gestão desta última proposta, presente no demonstrativo de ações do governo (Figura 49), ao prever a futura oferta de novos ciclos do curso, demonstra o cenário formativo dos professores.



Figura 49 – Quadro dos professores indígena para o próximo curso de formação em Magistério Indígena Ensino Fundamental e Ensino Médio

QUADRO DOS PROFESSORES INDÍGENA PARA O PRÓXIMO CURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO									
Nº	POVO	MAGISTÉRIO INDÍGENA ENSINO FUNDAMENTAL		SUBTOTAL	MAGISTÉRIO INDÍGENA ENSINO MÉDIO			SUBTOTAL	Nº DE PROFESSORES
		MÓDULO II	MÓDULO III		MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III		
1	DIFERENTES PANO	20	3	23	3	26	7	36	59
2	MANXINERI	14	0	14	3	0	0	3	17
3	ASHANINKA	6	0	6	5	6	0	11	17
4	MADIJA	13	0	13	14	0	0	14	27
5	HUNI KUI	39	4	43	16	20	13	49	92
TOTAL		92	7	99	41	52	20	113	212

Fonte: Relatório do XI Curso de formação de professores em Magistério Indígena Acre (2014a, p. 83).

A previsão deixa claro que os quantitativos se referem a uma parcela de docentes ainda em processo de formação, ou seja, “São professores que estão em diferentes níveis de formação exigindo da CEI/SEE⁴¹, uma formação sistemática e integral com a realização dos cursos de formação e o acompanhamento pedagógico em seus diferentes processos” (Acre, 2014a, p. 84).

Apesar da indicação, a inércia do estado revela uma falta de comprometimento do poder público com a Educação Escolar Indígena. Após a etapa ofertada em 2014, um intervalo de dez anos marca a omissão por parte do governo, considerando que, apenas em 2024, retoma tais ações. Diante da conjuntura, a busca autônoma e independente pela formação junto a entidades de ensino que, muitas vezes, mantêm-se alheias às especificidades do modelo educacional, mostra-se como uma opção aos professores.

Finalizando a seção, apresentamos o Quadro 9 que sintetiza, cronologicamente, os saberes *a e para* ensinar mobilizados no percurso formativo dos professores, identificados a partir do movimento analítico desta pesquisa que considera, particularmente, os relatórios produzidos por formadores que estiveram à frente do ensino de matemática em diferentes etapas do Magistério Indígena. Vale lembrar que, em nosso inventariar, nem todos os relatórios das diferentes etapas ofertadas foram localizados, desta forma, a síntese apresenta períodos em aberto.

⁴¹ CEI/SEE, sigla utilizada para designar a então Coordenação de Educação Escolar Indígena, departamento da Secretaria de Educação do Estado que era responsável pela EEI na região.



Quadro 9 – Relação de saberes *a* e *para* ensinar identificados na pesquisa

Ano	Saberes <i>a</i> e <i>para</i> ensinar mobilizados na formação matemática
1985	Sistema de numeração decimal, operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e porcentagem (Carneiro, 1985).
1989	Múltiplos e divisores de um número, números primos e potências de um número (Martins, 1989).
1990	Cardinalidade numérica, sistema posicional dos algarismos, operações básicas da matemática e noções de geometria (Martins, 1990).
1991	Operações aritméticas (com ênfase na divisão), números fracionários, regra de três e porcentagem (Matos, 1991).
1992	Operações básicas, números fracionários, números decimais, regra de três, porcentagem, potenciação e raiz quadrada (Matos, 1992).
1993	Operações básicas, regra de três, porcentagem, equações do 1º grau (com problematizações), metodologias e estratégias de ensino, ferramentas e conhecimentos pedagógicos, avaliação da aprendizagem, uso de materiais didáticos e produção de materiais pedagógicos (Matos, 1993).
1994	Números Naturais, sistema de numeração decimal, expressões numéricas, expressões algébricas, cálculo de valores desconhecidos, números decimais e operações com números decimais, quatro operações (com ênfase na divisão), regra de três, porcentagem, uso de materiais concretos e resolução de problemas (Matos, 1994).
1997	Operações financeiras e relações comerciais, balanceamento de cooperativas, contabilidade, prestação de contas, relações de crédito e débito, controle de mercadorias, estudo de formas e padrões geométricos e expressões algébricas (Matos, 1997).
1998	Relações comerciais, operações básicas da matemática, sistema de numeração decimal, porcentagem, regra de três, fração de um número e operações fracionárias, estudo de formas geométricas (em particular, quadrados, retângulos e triângulos), sistemas de medidas, áreas e perímetros de regiões planas, equações algébricas, métodos e estratégias de ensino e profissão docente (Matos, 1998).
1999	Organização de dados, construção de tabelas, distribuição de frequências, produção de gráficos (com ênfase ao gráfico de setores), propriedades do círculo, ângulos, escalas numéricas, conversões de unidades de medidas, porcentagem, operações fracionárias, operações com números decimais, arredondamentos e estimativas (Matos, 1999).
2000 1º semestre	Regulamentação e funcionamento das escolas indígenas, projetos pedagógicos das escolas indígenas, organização do sistema escolar, práticas pedagógicas, objetivos do ensino e organização dos currículos de ensino (Matos, 2000).
2000 2º semestre	Sistema de numeração decimal, processos de contagem, valor posicional dos algarismos, quatro operações (com ênfase na adição, subtração e multiplicação), contribuições do uso de materiais didáticos e recursos lúdicos (jogos e brincadeiras), relações financeiras (crédito e débito e compra e venda), tabelas e processos multiplicativos (Rezola, 2000a).
2001	Processos tradicionais de contagem, sistema numérico decimal, propriedades posicionais dos algarismos, operações aritméticas básicas, uso de algoritmos formais da matemática, resolução de problemas, contribuições do uso de materiais concretos e estudo de formas e padrões geométricos (Rezola, 2001).
2002	Composição e decomposição numérica, relações de ordem, expressões numéricas, sistema métrico decimal, unidades de medidas (comprimento, volume e massa), conversão de unidades de medidas, multiplicação e divisão com números decimais, números fracionários, média aritmética, análise e construção de gráficos, porcentagem, juros simples, geometria plana (cálculo de perímetros e áreas) e raciocínio lógico (Amaral, 2002).
2005	Sistema de numeração romano, frações de um número, números decimais, quatro operações, potência de um número, raiz quadrada, prova dos nove, expressões numéricas, equação, regra de três, porcentagem, noções de estatística, raciocínio lógico, unidades de



	medidas (comprimento, área, capacidade e tempo), noções financeiras e prestação de contas (Oliveira, 2005).
2006	Estrutura e funcionamento das escolas indígenas, papel da escola indígena, análise e produção de materiais didáticos, processos de contagem, operação de adição, localização espacial, unidades de medida, proporcionalidade e matemática e o desenvolvimento socioeconômico das comunidades (Oliveira, 2006).
2008	Paridade e ordenação numérica, sequências numéricas, cardinalidade e ordinalidade, produção de mapas, localização e orientação espacial, escalas de medidas, razão e proporção, relações entre grandezas, unidades de medidas (comprimento, massa e tempo), operações básicas da aritmética (adição, subtração e multiplicação), proporcionalidade, construção de tabelas, formas geométricas e simetria, planejamento de aulas e produção de materiais didáticos autorais (Ferreira, 2008a).
2014	Processos de contagem, sistema de numeração decimal, operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), sistema internacional de medidas, sistema métrico decimal, operações fracionárias, operações com números decimais, tratamento da informação (construção de gráficos e tabelas), noções de geometria (estudo de formas e padrões geométricos e o cálculo de áreas), porcentagem, tópicos de matemática financeira, gestão de recursos e uso de jogos e brincadeiras no ensino de matemática (Silva, 2014; Souza, 2014a).

Fonte: organizado pela autora (2025).



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, buscamos compreender a dinâmica do processo formativo de professores indígenas no estado do Acre para o ensino de matemática, analisando os processos e as estratégias formativas adotados no período de 1983 a 2014 e pautando-nos na seguinte questão norteadora: que processos e estratégias formativas são adotados para preparar professores indígenas para o ensino matemática em comunidades indígenas do Acre, considerando as especificidades étnico-culturais e os desafios enfrentados?

No intuito de respondê-la, recorreremos a uma literatura especializada, legislações específicas, documentos oriundos de experiências formativas voltadas para esse público, com destaque ao curso Magistério Indígena de nível médio e depoimento de pessoas que vivenciaram o processo, priorizando, particularmente, relatórios de formadores responsáveis pelo ensino de matemática em diferentes etapas do curso e o relato de pessoas diretamente envolvidas com as temáticas discutidas, indígenas e não indígenas.

O movimento realizado permite apontar os significados histórico, social e pedagógico que o Magistério Indígena assume no contexto investigado. A experiência, pioneiramente desenvolvida no estado do Acre, serviu de inspiração para diferentes propostas formativas voltadas para este público de professores em diferentes regiões do país, ocupando uma posição histórica relevante que antecede, inclusive, a promulgação de dispositivos como a própria Constituição Federal de 1988.

Do ponto de vista social, seu posicionamento recai sobre como a experiência se constituiu ao longo dos anos, considerando o envolvimento das populações indígenas no âmbito de questões político-educacionais e as relações estabelecidas com demais sociedades. Decorrente dessas interações e interlocuções, a formação vai assumindo perspectivas interculturais resultantes da atuação conjunta de indígenas e de não indígenas.

Sobre a perspectiva pedagógica, durante seu moldar-se, o curso adquire características próprias, incorpora valores e inspira diretrizes, promovendo práticas educacionais alinhadas à diversidade étnica e cultural das populações envolvidas. Entre essas características, podemos destacar: a heterogeneidade nas etapas escolares/formativas; a produção de materiais didáticos autorais; a concomitância entre a formação, o exercício da docência e a própria escolarização; a elaboração de projetos pedagógicos e de documentos reguladores para a formação e para o funcionamento das escolas indígenas; o dinamismo e a flexibilização dos currículos; as limitações linguísticas; a fragmentação de propostas; a concentração dos estudos; a extensão do processo às aldeias, e a política de valorização de experiências e práticas docentes interculturais.



Em relação à formação matemática dos professores, no contexto acreano, as análises evidenciaram que os cursos investigados operam sob uma perspectiva que rompe, em certa medida, com a lógica matemática escolar hegemônica, pautada na abstração e na fragmentação disciplinar, predominando uma concepção de matemática que se constrói de forma dialogada com as práticas culturais das comunidades, aproximando-se, assim, de princípios da etnomatemática.

Com esse olhar, a matemática é assumida como um campo de saber atravessado por experiências e modos de fazer culturalmente situados. Sob estes termos, promovem-se deslocamentos epistemológicos que valorizam conhecimentos que emergem de diferentes contextos, reconhecendo que outras racionalidades matemáticas coexistem e podem enriquecer o processo formativo de professores.

As experiências observadas revelam propostas pedagógicas inovadoras e interculturais que não apenas contribuem para a formação docente, mas ajudam a (re)configurar o ensino de matemática, atribuindo flexibilidade e dinamismo ao percurso, em que o protagonismo dos professores indígenas se destaca ante a produção de materiais didáticos culturalmente localizados, a elaboração de documentos orientadores e a construção da identidade das escolas indígenas e da própria profissão, uma ruptura significativa de modelos formativos tradicionais marcados pela centralidade na figura do professor/formador e da prescrição de currículos acadêmicos pouco alinhados à contextos distintos.

É importante destacar que a produção de materiais didáticos ou de outros recursos pedagógicos específicos surge em resposta às demandas que emergem na própria trajetória formativa, demonstrando o protagonismo das populações indígenas. Contudo, revelam a carência de materiais que atentem as particularidades culturais, linguísticas e educacionais das nações indígenas brasileiras, bem como a segregação de seus saberes, crenças, visões de mundo e concepções sobre a matemática.

Assumir os saberes socioculturais de comunidades indígenas como eixo epistemológico no processo formativo, incorporando-os aos currículos e práticas de ensino de matemática, possibilita que a matemática seja ensinada e aprendida a partir de referências culturais próprias e regionalizadas. No entanto, a postura requer que professores e instituições formadoras estejam preparados para reconhecer e lidar com esses saberes, o que, consequentemente, demanda investigações e reflexões profundas sobre o lugar da matemática nas sociedades indígenas.

Analisando a dimensão metodológica do percurso formativo, a sobreposição da lógica da fragmentação disciplinar por práticas interdisciplinares e em rede que integram a matemática com outras áreas do conhecimento como a própria língua indígena, a geografia, a história e as



ciências da natureza é algo que merece ser destacado. Abordagem que amplia o sentido da aprendizagem ao situar a matemática como uma prática viva e compartilhada.

As práticas pedagógicas identificadas incluem ainda o uso de elementos presentes na natureza como gravetos, galhos e sementes, o próprio corpo humano e os artefatos produzidos pelas comunidades, como suas cestarias. Uso que favorece a compreensão de conceitos por meio de manipulações e ações e se revela não apenas como uma estratégia didática, mas como expressão de uma aprendizagem enraizada também na cultura material das aldeias.

A respeito do formato sob o qual as ações são desenvolvidas, a alternância das atividades revela-se um pilar no percurso que ajuda a consolidar o processo, fortalece a autonomia docente e a relação em teoria e prática promovendo uma circulação de saberes que mantém os cursos conectados à vida das comunidades.

Além disso, o intercâmbio de saberes estabelecido entre os professores, estes advindos de diferentes povos e comunidades, potencializa diálogos interculturais, amplia repertórios pedagógicos e consolida redes colaborativas que fortalecem a identidade profissional. A dimensão coletiva, somada à dimensão reflexiva, observada nos grupos de estudo, nos planejamentos e nas reuniões comunitárias, demonstra que a formação se concretiza como um processo compartilhado e orientado por uma visão crítica sobre o percurso.

Este conjunto de elementos, protagonismo docente, valorização de saberes tradicionais, práticas interdisciplinares de ensino, produção de materiais didáticos culturalmente situados, formação alternada, intercâmbio de saberes e práticas de ensino, figuram-se como inovações pedagógicas relevantes que contribuem para a consolidação de uma educação matemática intercultural que desafia modelos formativos tradicionais.

Quanto aos saberes tidos como necessários à formação docente, ora discutidos a luz de Hofstetter e Schneuwly (2017), o estudo evidencia um percurso que, inicialmente, prioriza a abordagem de saberes do campo disciplinar, nos quais destacam-se as quatro operações básicas da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão), com ênfase as operações com números naturais e com números decimais; porcentagem; regra de três simples; perímetro e área de figuras planas, operações fracionárias, e relações comerciais e financeiras, atendendo às demandas de escolarização e de formação historicamente situadas.

Apesar da ênfase aos saberes a ensinar, o estudo revela uma gradual e crescente demanda relativa aos saberes do campo pedagógico, que ganham corpo nos cursos à medida que os professores vão construindo e fortalecendo suas identidades profissionais; conscientizando-se sobre os papéis que assumem perante suas sociedades; refletindo sobre suas práticas pedagógicas; desenvolvendo metodologias de ensino próprias; produzindo materiais



didáticos específicos; reconhecendo a escola como espaço de resistência cultural e de produção de conhecimento, e ampliando a compreensão sobre seus aprendizes.

Outro ponto que se destaca tange à complexidade do movimento de formar professores, indígenas ou não indígenas, diante de questões políticas, sociais, culturais, pedagógicas e epistemológicas que perpassam o campo. Neste viés, o estudo contribui para refletirmos sobre a amplitude do processo formativo docente, reflexões que podem, inclusive, sustentar futuras pesquisas no campo da Educação Matemática.

Nesta perspectiva, é de suma importância, por exemplo, investigar de que modo a formação matemática dos professores indígenas, tal como apresentada nos documentos e relatos, tensiona os modelos tradicionais de ensino de matemática, bem como compreender de que forma a interculturalidade vem sendo efetivamente operacionalizada no ensino de matemática em contextos indígenas.

Além dessas questões, outras reflexões recaem sobre a sistematização de conhecimentos matemáticos oriundos de diferentes culturas, sobre os desafios que persistem na formação matemática de professores e sobre os impactos do uso dos materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas e de suas metodologias de ensino, no processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas. De forma similar, questões relacionadas à formação dos formadores e à presença da língua materna no ensino da matemática revelam grande potencial para novos estudos, especialmente diante do desafio de promover uma formação sensível às especificidades étnico-culturais e linguísticas dos povos originários.

Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento de tais linhas de pesquisas podem contribuir para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, fortalecer o protagonismo indígena e colaborar para a construção de uma formação docente verdadeiramente intercultural, específica e diferenciada.



REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Relatório do XI curso de formação de professores em Magistério Indígena**. Coordenação de Educação Escolar indígena, Plácido de Castro: SEE/AC, 2014a.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Demonstrativo das atividades pedagógicas em cursos de formação intercultural, diferenciada e bilingue de professores indígenas** (período 2000-2010). Coordenação de Educação Escolar indígena, Rio Branco: SEE/AC, 2014b.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Projeto Político Pedagógico do curso formação de professores em Magistério Indígena - Raiz**. Coordenação de Educação Escolar indígena, Rio Branco: SEE/AC, 2017a.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Projeto Político-Pedagógico Shanenawa**. Rio Branco: SEE/AC, 2019.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Censo da Educação Escolar Indígena**. Coordenação de Educação Escolar indígena, Rio Branco: SEE/AC, 2022.
- ACRE. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. **Zoneamento ecológico-econômico do Acre**, Fase III (escala 1:250.000): Documento Síntese. 1ª ed. Rio Branco: SEMAPI/AC, 2021. 162 p.
- ACRE. Secretaria de Estado de Planejamento. **Acre em números: 2017**. Departamento de Estudos e Pesquisa-DEP, Rio Branco, SEPLAN/AC, 2017b.
- ACRE. **Lei Estadual nº 3.467, de 27 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a regulamentação das escolas e professores indígenas instituídos e mantidos pelo Poder Público. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2777306654/lei-3467-18-ac>. Acesso em: 3 abr. 2025.
- ALBUQUERQUE, M. do S. C. de. **20 anos de formação de professores indígenas no projeto de autoria da CPI/AC**. João Pessoa: Santa Maria, 2010.
- ALMEIDA, E. A. de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.
- AMARAL, G. G. **Geografia da re-existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na educação escolar indígena do povo Oro Wari - RO**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.
- BARBOZA, M. O. **Letramento acadêmico: práticas etnoletradas na formação de professores indígenas em contexto intercultural**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2021.



BARROS, J. A. História cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422>. Acesso em: 18 mai. 2021

BARROS, J A. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, v. 11, n. 02, p. 3-26, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 29 mai. 2022.

BETTIOL, C. A. **A formação de professores indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**: avanços e desafios. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BONIN, I. T., RIPOLL, D., AGUIAR, J. V. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação [en linea]**. 2015, 38(1), 59-69 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252007>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

BORGES, M.; CUNHA, I.; ROCHA, C. de A. Jogo da Onça e saberes indígenas: uma abordagem etnomatemática no Ensino Médio. **Revista Cearense de Educação Matemática**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 1-17, 2024. DOI: 10.56938/rceem.v3i8.4100. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/rceem/article/view/4100>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Institui Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de junho de 2012. Seção 1, p. 67.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 31 de dezembro de 2014. Seção 1, p. 85.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em curso de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 de janeiro de 2015. Seção 1, p. 11-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN.** 5ª ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021, 60 p.

BURKE, P. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1992, p. 7-37.

CABRAL, A. S. A. *et al.* **Projeto Interação: por uma educação diferenciada.** Brasília: Fundação Nacional próMemória, 1987.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representação.** 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 177-229.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 115-129, 2006.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Escola indígena de qualidade.** [S. l.], 8 mai. 2017. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/escola-indigena-de-qualidade/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Povos indígenas no Acre.** Rio Branco, 4 de mar. 2020. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/povos-indigenas-no-acre/>. Acesso em: 26 out. 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Quem somos.** 16 jun. 2004. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21492/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

COSTA, M. G. **A Igreja católica no Brasil: as ações civilizatórias e de conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro/Amazonas (1960 -1980).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

CUNHA, A. C. da. **Contribuições da etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura Guarani e Kaiowá na formação inicial de professores indígenas.** Tese



(Doutorado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2016.

CUNHA, M. E. C. **O Acre e a Educação Escolar Indígena, Intercultural, Diferenciada e Bilingue**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2009.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17. ed. Campinas, Papirus, 2009.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 94, p. 189–204, 2018b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico 2022**. Primeiros resultados do Universo. Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal. Publicado em: 7 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 11 ago. 2023.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS - FUNAI. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias**. Publicado em: 27 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>. Acesso em: 11 ago. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA DO BRASIL - UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias (CENPEC), 2021. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2021/01/web_unicef-cultura-fracasso-escolar-vf.pdf. Acesso em: 09 maio 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, H. A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. WALTY, I. M. de F. (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-68, 2006.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). **Saberes em**



(trans)formação: tema central a formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B.; FREYMOND, M. “Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação” – A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). *In*: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). **Saberes em (trans) formação:** tema central a formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 55-112.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** – acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Brasília: IBICT, [s.d.]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: jun. 2022.

JULIA, D. A cultural escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n.1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de (Orgs.). **Etnomatemática:** currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 7. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

LICHAND, G. F.; L. G. SCHWEICKARDT, K. H. S. C.; SANTOS, G. C. G.; SIMÕES, A. A. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. *In*: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M.; BOF, A. M. (Orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais:** contribuições ao novo Plano Nacional de Educação, v. 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 183-244, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/518/158>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LUCIANO, G. dos S. - Baniwa. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 11-37, 2006a.

MAHER, T. M. O mapeamento das línguas indígenas no Acre. [Entrevista concedida a] José Mateus Itsairu Kaxinawá, Lucas Manchineri e Fátima Yawanawá. **Jornal Página 20**, Papo de Índio, Rio Branco, p. 22-23, 13 fev. 2006b. Disponível em: https://cpiacre.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PI_O-Mapeamento-das-Linguas-Indigenas-no-Acre.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

MANDULÃO, F. S. Educação na visão do professor indígena. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 217-226, 2006.



MARRA, M. L. M. P. **“Escolas Itinerante”**: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2015.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 69-111, 2006.

MELO, E. A. P. de. **Sistema Xerente de Educação Matemática**: negociações entre práticas socioculturais e comunidade de prática. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

MESTRES DA FLORESTA: índios concluem curso para se tornar professores. **Jornal Página 20**, Rio Branco-Acre, 22 fev. 2000. Cotidiano, p. 8.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32. n. 94, e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 mar 2022.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL - MPF. **MPF e MPAC recomendam concurso público específico para professores indígenas no Acre**. Publicado em: 10 mar. 2025. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/noticias-ac/mpf-e-mpac-recomendam-concurso-publico-especifico-para-professores-indigenas-no-acre>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 131-153, 2006.

MONTE, N. L. Alfabetização e Pós-alfabetização Indígena: Uma Experiência de Autoria. **Em Aberto**. Brasília, ano 3, n. 21. abr./jun, p. 31-36, 1984. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1880/1619>. Acesso em: 9 out. 2023.

MONTE, N. L. Escolas formais – Agências mediadoras. *In*: CABRAL, A. S. A. **Projeto Interação: por uma educação diferenciada**. Brasília: Fundação Nacional próMemória, 1987.

MONTE, N. L. **Escolas da Floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletras, 1996.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. n.111, p. 7-29, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>. Acesso em: 19 mai. 2021.



MONTE, N. L. **Novos frutos das escolas da floresta**: registros de práticas de formação. Rio de Janeiro: N. L. Monte, 2003.

MONTE, N. L. **O sistema de aldeamento de indígenas no Brasil colonial e imperial**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2006.

MORAIS, R. **O meu dicionário de cousas da Amazônia**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERMANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2. p. 154-164, jul.-dez, 2014.

MOURA, J. H. C. D.; PETRUCCI-ROSA, M. I.; MASSENA, E. P. Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências da natureza: contextos distintos, indagações similares. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 23, p. e22587, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/9Y6WwSc45kGQYqDMYC5mYRk/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, n. 9-10, p. 1-6, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas** de 13 de setembro de 2007. UNIC: Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 15 de junho de 2016**. Disponível em: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-26.

PARENTE, C. M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan. 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.



SANTOS, E. L. **Fundamentos de teoria de grupos e aplicações ao jogo Resta Um**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SILVA, J. A. C. **Políticas públicas de Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas no Acre**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

SILVA, J. M. **Avaliação da aprendizagem nas representações de licenciandos indígenas, professores em exercício na educação básica, em São Gabriel da Cachoeira – AM**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Paulo. São Paulo, 2016.

SILVA, L. J. da. **As contribuições do Método Indutivo Intercultural para a construção de uma escola indígenas diferenciada**: buscando diálogos entre Brasil e México. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, A. R. **A formação docente e o processo de ensino e aprendizagem de matemática nas comunidades indígenas do Alto Xingu**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade de Cuiabá. Cuiabá, 2020.

SILVEIRA, K. P. **Ensino de ciências e tradição Maxakali**: construindo relações em busca de um mundo comum. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SOUZA, J. D. **Entre lutas, porongas e letras**: a escola vai ao seringal – (re)colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas gerais. Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, I. R. C. S. de. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. Abril/2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. **Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura Indígena**. Cruzeiro do Sul: AC, 2015.

VALENTE, W. R. Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. **Revista História da Educação**, [S. l.], p. e77747, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/77747>. Acesso em: 1 maio. 2024.



VALENTE, W. R. Arquivos pessoais de professores e História do saber profissional da docência em matemática. **Educação & Realidade**, 46(2). 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236112052>. Acesso em: 9 jul. 2024.

WANZELER, E. B. P. **O Pensamento Sensível nos entre-lugares da Ciência**: formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.



FONTES

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS

AMARAL, R. C. C. **Relatório de matemática**. XXII Curso de formação dos professores indígenas. *In*: Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco/AC, 2002.

ARINO, I. G. **Relatório do I Curso de formação de professores indígenas do município Marechal Thaumaturgo-AC**. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1999.

BARBOSA, V. F. **Relatório de atividade pedagógico do técnico Huni Kuĩ**. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Escolar Indígena. Núcleo de Educação. Feijó-AC, 2016.

CARNEIRO, L. C. **Relatório do II curso de monitores indígenas / Matemática**. *In*: Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1985.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Projeto de educação indígena no Acre**. Apêndice. *In*: Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1983.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Projeto de pesquisa de educação indígena**: Análise de “Uma Experiência de autoria” com os índios do Acre. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1984.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Relatório parcial do projeto “Análise de Uma Experiência de Autoria”**. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1985.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Proposta de continuidade do projeto educação indígena no Acre – “Uma Experiência de Autoria”**. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1986.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Relatório de acompanhamento físico-financeiro**. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1987.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Cartilha de Matemática**: livro 1. MATOS, K. G. (Org.). *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1991a.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Relatório geral do 10º curso de professores índios**. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC 1991b.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Proposta curricular bilíngue intercultural para as escolas indígenas do Acre**. Convênio CPI/AC – SEC/AC. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1992.



COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Retrospectiva da história curricular do projeto Uma Experiência de Autoria.** *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1994a.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Relatório geral de atividades.** Projeto de Educação Indígena “Uma Experiência de Autoria dos índios o Acre”. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1994b.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e sudoeste do Amazonas** – Desenho de um currículo de Magistério Indígena. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1995a.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Cartilha de Matemática:** livro 1. 2ª ed. MATOS, K. G. (Org.). *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1995b.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Cartilha de Matemática:** livro 2. MATOS, K. G. (Org.). *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1995c.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Relatório de atividades do projeto de educação “Uma Experiência de Autoria” - 1995.** *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 1996.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Relatório. I Curso de capacitação dos técnicos da SEE/AC e SEMECs.** *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 2000a.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Retrospectiva da história curricular do projeto Uma Experiência de Autoria.** Período 1995 a 2000. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 2000b.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Apresentação da CPI/AC.** Rio Branco, 2001. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 2001a.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Projetos Político-Pedagógico:** escolas indígenas diferenciadas. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 2001b.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE – CPI/AC. **Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre:** desenho de um currículo de Magistério Indígena. 2014. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC. CPI/AC, 2014.

FERREIRA, E. S. (Org.) **Apostila de Matemática para o índio/seringueiro.** *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI/CPI-AC. Rio Branco-AC, 1987.



FERREIRA, D. R. **Registros do 8º módulo do curso de formação de professores indígenas.** *In:* Arquivo pessoal. Rio Branco-AC, 2008a.

FERREIRA, D. R. **VIII Módulo do programa de formação intercultural diferenciada e bilíngue de professores indígenas.** *In:* Arquivo pessoal. Rio Branco-AC, 2008b.

MARTINS, M. L. R. **Relatório de matemática.** VI Curso de monitores indígenas. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1989.

MARTINS, M. L. R. **Relatório de Educação Matemática.** IX Curso de Formação de Professores Índios. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1990a.

MARTINS, M. L. R. **Cartilha de Educação Matemática para Crianças da Floresta.** *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI Rio Branco-AC, 1990b.

MATOS, K. G. **Relato das aulas de matemática.** *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI, Rio Branco-AC, 1991.

MATOS, K. G. **Relatório das aulas de matemática.** XI Curso de Formação de Professores Indígenas. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1992.

MATOS, K. G. **Relatório final.** Curso de matemática. 12º Curso de formação de professores indígenas CPI/AC. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1993.

MATOS, K. G. **Curso de matemática.** XIII Curso de formação de professores indígenas do Acre e sul do Amazonas - CPI/AC. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1994.

MATOS, K. G. **Relatório do curso de matemática e física.** XVII Curso de formação de professores indígenas do Acre e Sudoeste do Amazonas. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1997.

MATOS, K. G. **Relatório final.** Curso de matemática. Curso de formação de professores indígenas – CPI/AC. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Belo Horizonte, 1998.

MATOS, K. G. **Curso de matemática.** XIX Curso de formação de professores indígenas do Acre e sudeste do Amazonas – CPI/AC. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1999.

MATOS, K. G. **Proposta de trabalho e pesquisa no território indígena.** Curso de Matemática. XX Curso de formação de professores indígenas SEE - CPI/AC. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 2000.

MISSÃO NOVAS TRIBOS DO BRASIL. Setor Oeste. **Wixi Tãpĩ:** Primeira Cartilha Yawanawa. *In:* Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI/CPI-AC. Manaus-AM, 1977.



OLIVEIRA, M. A. **Relatório**. Curso de matemática. XXV Curso de formação inicial e V Curso de formação continuada. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC, 2005.

OLIVEIRA, M. A. **Relatório**. Curso de matemática. XXVI Curso de formação inicial e VI Curso de formação continuada. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena - CDPI. Rio Branco-AC, 2006.

PAULA, A. S. **Relatório de atividades**. Módulo de língua indígena. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 2000.

REZOLA, A. S. **Relatório de atividades**. Módulo de matemática. I Curso de formação de professores indígenas do Acre. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 2000a.

REZOLA, A. S. **Viagem de assessoria à T.I. Mamoadate** – 10 a 30 de setembro –. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 2000b.

REZOLA, A. S. **Relatório do módulo de matemática**. II Curso de formação de professores indígenas do Acre. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 2001.

SILVA, M. R. C. **Relatório**. Módulo Educação Matemática. XI Curso de formação de professores indígenas. *In*: Arquivo pessoal. Rio Branco-AC, 2014.

SOUZA, E. M. **Relatório**. Módulo Educação Matemática. XI Curso de formação de professores indígenas. *In*: Arquivo pessoal. Rio Branco-AC, 2014a.

SOUZA, E. M. (Org.). **Nossos problemas de matemática**. *In*: Arquivo pessoal. Plácido de Castro-AC, 2014b.

VIEIRA, F. R. **Cadernos de matemática**: frações. Departamento de Análise. Instituto de Matemática. Pró-reitoria de Planejamento. Universidade Federal Fluminense. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena – CDPI. Rio Branco-AC, 1987.

RELAÇÃO DE ENTREVISTADOS

BARBOSA, Valdo Fernandes. Professor indígena e assessor pedagógico no Núcleo de Educação da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Acre em Feijó – Feijó/AC. Entrevista concedida em 26/09/2023.

BRANDÃO, Francisco Francineudo Batista. Professor indígena e gestor na Escola Indígena Estadual Moacir Brandão – Feijó/AC. Entrevista concedida em 21/06/2023.

FERREIRA, Djalcir Rodrigues. Professor formador na Secretaria de Estado de Educação do Acre – Rio Branco/AC. Entrevista concedida em 04/09/2023.

KATUKINA, Francisco de Assis Batista Brandão. Professor indígena na Escola Indígena Estadual Moacir Brandão – Feijó/AC. Entrevista concedida em 21/06/2023.



MONTE, Nietta Lindenberg. Indigenista, professora e coordenadora educacional da Comissão Pró-Índio do Acre – Rio Branco/AC. Entrevista concedida em 19/08/2023.

SHANENAWA, Auricélio Batista Brandão. Professor indígena na Escola Indígena Estadual Tekahayne Shanenawa – Feijó/AC. Entrevista concedida em 22/06/2023.

SHANENAWA, Edileuda Gomes de Araújo. Professora e gestora indígena na Escola Indígena Estadual Tekahayne Shanenawa – Feijó/AC. Entrevista concedida em 22/06/2023.

