



## UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ACRE E AS PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA (1983-2014)

*A LOOK AT INDIGENOUS TEACHER EDUCATION IN ACRE AND  
PERSPECTIVES ON MATHEMATICS TEACHING (1983-2014)*

### **Mara Rykelma da Costa Silva<sup>1</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)

E-mail para contato: [mara.silva@ifac.edu.br](mailto:mara.silva@ifac.edu.br)



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9413333058798623>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2798-1534>

### **Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida<sup>2</sup>**

Universidade de Cuiabá (UNIC)

E-mail para contato: [lauraisabelvasc@hotmail.com](mailto:lauraisabelvasc@hotmail.com)



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7897222621814126>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3973-7408>

<sup>1</sup> Mestra em Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Rio Branco, Acre, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Francisco Vieira, n. 48, Bairro Floresta Sul, Rio Branco/AC, Brasil, CEP: 69.912-341. E-mail: [mara.silva@ifac.edu.br](mailto:mara.silva@ifac.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora na Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Santa Cruz, n. 1117, Condomínio Riviera D' Itália Casa E12, Cuiabá/MT, Brasil, CEP: 78.077-000. E-mail: [lauraisabelvasc@hotmail.com](mailto:lauraisabelvasc@hotmail.com).

## RESUMO

No Brasil, as populações indígenas vivenciaram, ao longo da história, diferentes modelos educacionais escolares. As experiências, de forma direta ou indireta, contribuíram, algumas mais positivamente que outras, para a constituição de um modelo educacional escolar voltado especificamente para os povos originários, reconhecido oficialmente no país. Frente as novas propostas que se levantam, a formação dos professores que deveriam atuar nesse modelo incorpora, igualmente, diversas particularidades e faz emergir uma categoria profissional singular, o professor indígena. Diante da singularidade, este artigo objetiva compreender como ocorreu a formação do professor indígena que ensina matemática no estado do Acre. Para tanto, aliado a elementos da História Cultural, propomos um estudo histórico-investigativo que considera, a princípio, as legislações, as pesquisas científicas e os referenciais teóricos especializados que discutem a temática, sequenciado pela análise de documentos produzidos a partir de experiências formativas vivenciadas por esses profissionais em âmbito local por meio do curso Magistério Indígena de nível médio no período de 1983 a 2014. Resultante desses movimentos, é construída uma narrativa sobre o percurso formativo dos professores em que se destacam o caráter autoral destes personagens e os papéis por eles assumidos no delineamento dos programas formativos e na produção de materiais didáticos específicos, o que atribui ao percurso características peculiares, como flexibilidade e dinamicidade. No que tange aos saberes intrínsecos à prática docente, a preocupação com os conhecimentos disciplinares do campo da matemática evidencia-se na trajetória.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Professor indígena. Magistério. Formação matemática.

## ABSTRACT

In Brazil, indigenous populations have experienced, throughout history, different school educational models. The experiences, in a direct or indirect way, contributed, some more positively than others, to constitute a school educational model focused specifically on the indigenous peoples, officially recognized in the country. Faced with the new proposals that arise, the training of teachers who should act in this model also incorporates several particularities and makes a unique professional category emerge, the indigenous teacher. Given the singularity, this article aims to understand how the formation of the indigenous teacher who teaches mathematics in the state of Acre occurred. To this end, combined with elements of Cultural history, we propose a historical-investigative study that considers, at first, the legislation, scientific research and specialized theoretical references that discuss the theme, sequenced by the analysis of documents produced from training experiences experienced by these professionals at the local level through the high school Indigenous Teaching Course in the period from 1983 to 2014. As a result of these movements, a narrative is constructed about the teachers training path in which the authorial character of these characters and the roles they assumed in the design of training programs and in the production of specific teaching materials stand out, which attributes peculiar characteristics to the path, such as flexibility and dynamism. With regard to the knowledge intrinsic to teaching practice, the concern with the disciplinary knowledge of the field of mathematics is evident in the trajectory.

**Keywords:** Indigenous School Education. Indigenous teacher. Magisterium. Mathematical training.

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena (EEI) tem se constituído, ao longo de sua história, como um modelo educacional escolar diferenciado, rodeado por uma série de princípios. Contudo, o que de fato o torna particular? Uma escola específica, o uso de línguas indígenas, a atenção a metodologias educacionais próprias e a valorização dos saberes das culturas indígenas nos processos de ensino são apenas algumas singularidades que o diferenciam, amparado por uma série de legislações que têm na Carta Magna de 1988 seu marco legal no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 (1988) vem reconhecer aos povos indígenas, em seu Artigo 231, “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”.

Uma vez reconhecidas e resguardadas sua organização social, costumes, línguas e crenças, as escolas indígenas vão se posicionando como uma categoria escolar diferente, incorporando características igualmente específicas previstas em documentos, como a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o Parecer nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), este último que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Vale lembrar que uma escola diferenciada não se restringe a um ensino que tome como premissa o uso da língua materna, precisamos compreender que, nesses espaços, os conteúdos curriculares devem também levar em consideração os conhecimentos e os saberes tradicionais do próprio povo, bem como serem definidos pela própria comunidade, cuja transmissão considere formas próprias de ensino, ou seja, metodologias indígenas de ensino.

Neste ensejo, as escolas indígenas se distinguem das não indígenas ao atentar a necessidades específicas, ao guiar-se segundo princípios próprios e ao incorporar conhecimentos e experiências culturais distintas, o que não implica ferir o direito dessas populações ao acesso aos conhecimentos e às tecnologias disponíveis nas diferentes sociedades, muito menos à garantia de uma educação escolar de qualidade.

Imbuídas no contexto, a profissão professor indígena emerge como uma função que deve caminhar lado a lado com estas particularidades, sendo reconhecida por documentos, como o Parecer CNE/CP nº 14/1999 (1999), a necessidade de formar indígenas para exercerem a docência nas escolas diferenciadas como condição para a promoção de uma educação escolar que se adeque às singularidades das comunidades.

Em resposta às demandas e em decorrência da visão que se estabelece quanto ao fato de a clientela educacional indígena ser melhor atendida através da figura de um professor igualmente indígena, vários programas de formação para o magistério indígena foram implantados no Brasil a partir dos anos 2000, segundo Maher (2006).

Com o advento, merece atenção a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 7 de janeiro de 2015, ao instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. A respeito da formação inicial, o Art. 4 do documento indica que esta formação deverá ser realizada por meio de cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, outros cursos e programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou ainda, excepcionalmente, mediante cursos destinados ao magistério indígena de nível médio (Resolução CNE/CP nº 1/2015, 2015).

Sobre esta última modalidade, destaca-se uma iniciativa que nasceu no estado do Acre em 1983, a partir da atuação de organizações indigenistas na região Norte do país, ganhou abrangência, dando origem ao primeiro curso de formação de professores indígenas de nível médio reconhecido por órgãos oficiais de educação no país, o curso Magistério Indígena.

Fruto das ações de um projeto educacional idealizado e coordenado por vinte anos no estado pela Comissão Pró-Índio, regional Acre e Amazonas (CPI/AC), o curso ainda hoje integra um conjunto de ações promovidas por órgão oficiais, como a Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE/AC), em prol da escolarização e da formação de professores que atuam em escolas indígenas sem a devida qualificação.

As provocações levantadas demonstram o interesse pela Educação Escolar Indígena, em especial pela formação de professores indígenas. Nesse sentido, pautamo-nos na seguinte questão norteadora: como se constitui a formação do professor indígena que ensina matemática nas escolas indígenas acreanas? Em busca por respostas, investigamos o percurso formativo desses profissionais, com base nos documentos produzidos a partir das experiências vivenciadas por meio da oferta do curso Magistério Indígena, realizadas no período de 1983 a 2014, momentos que marcam, respectivamente, ações iniciais e a oferta mais recente de ciclos do curso no estado, com o objetivo de compreender como ocorreu a formação do professor indígena que ensina matemática no estado do Acre.

Ante a proposta, apresentamos os resultados de uma pesquisa doutoral que investiga, dentre outras questões, os pontos ora levantados, partindo de uma discussão teórico-metodológica que perpassa a EEI e a formação de professores indígenas, culminando na análise de experiências em prol da formação desse professorado, com ênfase no ensino da matemática.

## 1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A formação de professores tem se mostrado objeto de estudos de diversos pesquisadores ao longo dos últimos anos. Também compreendida como uma área de conhecimento, investigação e proposições teóricas e práticas, entende-se a formação desses profissionais, sejam eles indígenas ou não, como um processo interativo e dinâmico. À luz de autores como Nóvoa (1992), essa formação deve abranger o despertar de concepções crítico-reflexivas que propiciem aos docentes diferentes modos de pensar autonomamente, pautas na partilha de saberes e de experiências. Nesta perspectiva, formar professores não se restringe a uma construção cumulativa de cursos e técnicas, implica em investimentos pessoais e profissionais.

Especialmente em relação aos professores indígenas, pesquisar sua formação requer conhecer sua história, as legislações que regem o modelo educacional escolar no qual estão inseridos, os programas curriculares dos cursos que lhes são ofertados, suas escolas, as necessidades e as especificidades etnoeducacionais da profissão.

Discussão ampla que exige a movimentação de um referencial teórico especializado e sobre a qual propomos algumas considerações neste artigo. Com olhar voltado para a constituição do professor indígena no estado do Acre, em especial, sua formação matemática, realizamos um duplo movimento; a princípio, partimos de um estudo histórico-investigativo sobre as temáticas que circundam a formação destes profissionais, considerando cenários nacionais e locais; na sequência, analisamos documentos produzidos a partir de experiências formativas vivenciadas por estes professores no estado.

Movimentos que levaram à construção de uma narrativa que parte de uma discussão sobre as particularidades da educação escolar voltada para as populações indígenas no Brasil e segue ao encontro da compreensão sobre o processo formativo dos professores indígenas e sua constituição para ensinar matemática, quando assume uma perspectiva histórica.

O primeiro movimento justifica-se diante da necessidade de apropriação dos modos como a Educação Escolar Indígena e a formação dos professores indígenas são discutidas e das principais características que as circunscrevem enquanto campo de estudo. Quanto ao segundo, este ocorre ante o interesse e a necessidade de construir uma narrativa sobre um processo formativo singular, a fim de apresentar à sociedade uma história pouco (re)conhecida.

A discussão sobre questões particulares, como as que levantamos neste estudo, encontra espaço no universo das práticas, processos e sujeitos, e no mundo das representações e significações sobre um fenômeno particular, no caso, o percurso formativo dos professores,

logo, realizamos uma abordagem qualitativa dos dados e propomos uma narrativa que considera as vertentes da História Cultural.

Desse modo, no primeiro momento da discussão, destacam-se os referenciais teóricos e o mapeamento das legislações específicas e produções científicas brasileiras consolidadas e disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, [s.d.]), conjunto de materiais que permitem compreender a abrangência das temáticas.

No segundo momento, a construção da narrativa histórica sobre o processo formativo em âmbito local, tendo como base as fontes de pesquisa, os documentos produzidos por duas instituições, a Comissão Pró-Índio do Acre, pioneira na oferta de cursos desta natureza, e a Secretaria de Estado de Educação, atual responsável por essa demanda, diante da oferta de etapas do Magistério Indígena no estado.

Neste contexto, dedicamos atenção as duas versões do projeto curricular do curso Magistério Indígena, propostas de 1998 e 2014, e aos relatórios produzidos por professores-formadores responsáveis pelo ensino de matemática em distintos momentos e etapas do curso, sendo inventariados um total de 19 materiais desta ordem no período que se estende de 1983 a 2014, anos que marcam a realização de ações iniciais e a oferta de etapas mais recente do curso no estado, respectivamente. Os relatórios são documentos portadores de registros e reflexões pessoais a respeito das experiências vividas especificamente com o ensino da matemática, dez deles tendo origem na CPI/AC e, os demais, na SEE/AC.

Além desses, destacamos o livro 1 da *Cartilha de Matemática* (CPI/AC, 1991), material didático produzido a partir das experiências, e demonstrativos gerais de ações desenvolvidas por ambas as instituições como o *Relatório do XI Curso de formação de professores em Magistério Indígena* (SEE/AC, 2014), o *Relatório parcial do projeto “Análise de Uma experiência de autoria”* (CPI/AC, 1985) e a *Proposta de continuidade do projeto Educação Indígena no Acre – “Uma experiência de Autoria”* (CPI/AC, 1986), estes últimos, permitindo compreender alguns caminhos percorridos, mesmo que não necessariamente relacionados à formação matemática dos docentes.

Assumir os documentos produzidos por educadores em práticas cotidianas de ensino, como planos de aula, diários de classe, materiais didáticos, relatórios de observações, cadernos de alunos e de professores, ou outros registros pessoais de experiências profissionais para fins de pesquisa, apresenta-se como uma tendência relativamente recente no Brasil, dada as limitações da valorização e do uso desse tipo de documento como fontes de estudos.

Contudo, é crescente esta proposta entre os pesquisadores brasileiros e o reconhecimento do valor de documentos produzidos por educadores ao longo de anos de docência. Nesse contexto, Valente (2021), ao atentar quanto à importância da organização e à criação de arquivos pessoais de professores, destacamos que estes materiais se constituem como fontes preciosas de pesquisas que podem revelar diferentes contextos educacionais.

Uma vez assumidos elementos da História Cultural, entendemos que, ao olhar para um *corpus* de textos, os contextos culturais e sociais que circundam sua produção e seus usos precisam ser considerados, como frisa o historiador francês Roger Chartier (1991). Assim, devemos ponderar as estruturas e as culturas em que esses materiais estiveram inseridos.

As contribuições de Chartier (2002) nos levam a repensar nas relações unilaterais presentes nas sociedades que reforçam a existência de estruturas independentes, ignorando, extinguindo ou oprimindo outras formas de representação social e de manifestação cultural. Nesse sentido, enxergamos a construção de uma narrativa firmada a partir de múltiplos olhares como uma potencialidade do estudo.

Vale destacar que, nesta perspectiva, a história isenta-se de julgamentos, logo, não intencionamos reconstituir uma história, mas extrair, a partir da análise dos documentos, significados de seus constituintes tecendo-a dialogicamente com os fragmentos selecionados para compor o enredo, de forma que lhe garanta cientificidade.

## **2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES ENQUANTO CAMPO DE ESTUDOS**

Atentando-se às características e abrangência das temáticas “Educação Escolar Indígena” e “formação de professores indígenas” no Brasil, um estudo de revisão permitiu identificar fatos que, ao longo da história, marcaram diferentes fases da constituição de um modelo educacional escolar específico para as populações indígenas, bem como a formação dos professores que atuaram nele, após décadas de opressão aos povos originários no país.

Neste viés, merece destaque a introdução da “escola” no seio de comunidades indígenas. Sobre este feito, Maher (2006) enfatiza a influência desta introdução na organização de três principais modelos educacionais no cenário nacional, os modelos Assimilacionista de Submersão; Assimilacionista de Transição, e de Enriquecimento Cultural e Linguístico.

Quanto a esses, a autora esclarece que o modelo Assimilacionista de Submersão carrega como marca principal a retirada forçada de crianças indígenas do convívio familiar e suas

submissões a regimes de internato em espaços educacionais definidos por missionários da igreja católica a fim de serem “catequizadas”. No Assimilacionista de Transição, há o abandono de práticas como a separação familiar das crianças, apresentando-se como traço marcante a introdução da escola no interior das comunidades (Maher, 2006, pp. 21-23). Ambas as propostas carregam perspectivas negacionistas, culturalmente falando.

No que concerne ao modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, fazem parte desta casta, as experiências que buscam promover uma educação escolar que valorize a cultura e as línguas indígenas, como frisa (Maher, 2006). Logo, “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 do respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas, estando nele, as raízes da Educação Escolar Indígena (Maher, 2006, p. 22).

Analisando as mudanças que ocorreram em distintos momentos, percebemos que, se, outrora, a escola serviu de ferramenta de aculturação dos povos indígenas, hoje, ela vem sendo concebida como um mecanismo de fortalecimento dos sentimentos de altivez e pertencimento étnico destas populações e de resgate de valores, saberes, práticas e histórias quase esquecidas ante a ação do tempo e da imposição cultural de outras sociedades.

Concepções reforçadas por autores como Grupioni (2006), que, ao investigar a imposição escolar aos povos originários no Brasil e sua apropriação por eles, destaca:

Historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais (Grupioni, 2006, p. 47).

Uma vez introduzida a escola no interior das comunidades e reconhecida a pluralidade de povos que compõem a nação, detentores de uma gama de experiências e saberes historicamente constituídos, sem mencionar suas múltiplas realidades, é de se pensar nas singularidades que circundam o modelo educacional escolar pensado para essas populações.

Frente às inquietações, a análise de literaturas e de dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 e Parecer CNE nº 14/1999, leva-nos a pontuar, entre o rol de singularidades, quatro princípios intrínsecos ao modelo que se sobressaem: a interculturalidade, o bilinguismo, a diferença e a especificidade, sendo fundamental compreendê-los para dimensionar a EEI e as implicações na formação de professores indígenas.



A respeito dos dois primeiros, destacamos que, por meio do princípio da interculturalidade, defende-se o intercâmbio de saberes entre diferentes culturas, sejam elas indígenas, sejam não indígenas; o bilinguismo, por sua vez, preconiza o uso da língua materna no processo educacional escolar dessas populações, logo, o uso das línguas indígenas deveria acompanhar os alunos em todo o percurso formativo.

Em relação aos princípios da diferença e da especificidade, vale pontuar que, por meio do primeiro, as escolas indígenas têm reconhecido o direito de diferenciarem-se das escolas não indígenas, de forma que estes espaços se mostrem capazes de atender demandas particulares de diferentes povos. Quanto ao segundo, assentam-se o reconhecimento da diversidade étnica da nação brasileira e sua pluralidade cultural e, em decorrência, as particularidades de cada povo tornam seus projetos escolares igualmente específicos diante de outras etnias.

Outro ponto a destacar se refere ao caráter comunitário das escolas. Nesses espaços, a coletividade e a participação da própria comunidade no processo educacional se estendem desde a criação das unidades de ensino, como na definição de currículos e calendários e na escolha dos professores, até a sua gestão.

As particularidades são complexas, contudo, é fundamental compreendê-las para discutir as temáticas. Esta complexidade é posta em discussão por autores como Monserrat (2006), que, ao refletir sobre a diglossia entre a língua oficialmente utilizada no país e as línguas minoritárias, enfatiza que a adjetivação, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, “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” (2006, p. 138).

Pensar em uma educação escolar específica e de qualidade capaz de atender aos anseios das populações indígenas nos leva a refletir acerca do papel do professor indígena, considerando que é nesse contexto múltiplo e complexo que se insere esse profissional. Restringir suas responsabilidades às atividades circunscritas ao espaço escolar é, além de um engano, ignorar os princípios da própria EEI. A este respeito, Maher (2006) chama atenção ao pontuar que:

É importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (Maher, 2006, p. 24).

Nesse sentido, a formação deste professorado apresenta-se ao poder público como uma demanda singular e uma condição necessária, mas não suficiente, para a concretização e o sucesso do modelo. Formação vista por Grupioni (2006, pp. 50-51) como “um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade”, dado o consenso estabelecido que a qualidade destas escolas depende da atuação primeira, como professores e como gestores, de professores indígenas pertencentes às suas comunidades.

Ora o exposto, é preciso reconhecer que o atendimento às singularidades requer o planejamento e a implementação de ações amplas por parte do Estado, bem como a conscientização de diferentes atores quanto à necessidade de resgatar, valorizar, preservar e/ou revitalizar línguas e culturas indígenas, ações que devem dialogar diretamente com a formação dos professores indígenas.

### **3. TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLARIZAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ACRE**

Pesquisas recentes revelam a presença de 31.699 pessoas indígenas no Acre, o que representa pouco mais de 3,8% da população do estado, cuja representatividade é registrada em todos os municípios acreanos, com maior concentração nas cidades de Feijó, Santa Rosa do Purus, Jordão e Tarauacá, que abrigam quantitativos de, pelo menos, 4.436, 4.297, 4.115 e 3.775 pessoas indígenas, respectivamente (IBGE, 2023).

A respeito desta população, é apontada a existência de 15 grupos étnicos distintos sob diferentes estágios de conservação de suas culturas e línguas no estado, falantes de três famílias linguísticas: os povos Pano, ao qual fazem parte os *Huni Kuin*, *Shanenawa*, *Nukini*, *Noke Koin*, *Puyanawa*, *Shawandawa*, *Nawa*, *Apolima Arara*, *Kuntanawa*, *Jaminawa Arara*, *Jaminawa* e *Yawanawa*; os povos Aruak, compostos pelos *Ashaninka* e *Manchineri* e, o povo Arawa, representado pelos *Madijá*, havendo ainda um quantitativo incerto de indígenas vivendo isolados em determinadas regiões com etnias consideradas emergentes (SEE/AC, 2017).

A respeito do processo de escolarização dos povos originários, estudos apontam que, no Acre, ao longo de suas histórias, estas populações experienciaram diferentes modelos escolares identificados a partir do gerenciamento dos espaços, as escolas dos seringalistas, as escolas das Missões de Fé e as escolas da FUNAI (Monte, 1987).

Gerenciadas por empresas que ocuparam a região amazônica durante o Ciclo da Borracha, no início do século XX, as escolas dos seringalistas corresponderam, segundo Monte (1987), a um modelo sustentado na relação de dominação e desapropriação cultural, expressa, por exemplo, pela proibição aos indígenas do uso da língua materna no interior dos espaços.

A respeito das escolas das Missões de Fé, destaca-se a atuação das Missões Novas Tribos do Brasil na região. De acordo com Monte (1987), estas unidades surgiram no interior da Amazônia a partir da década de 1960 e podem ser apontadas como legitimadoras da presença da igreja na região diante de propostas de ensino cujo objetivo maior almejava a conversão evangélica de indígenas. Nesta intenção, as práticas dos missionários consistiam na transcrição das línguas indígenas, meio através do qual, a língua escrita era “oferecida ‘em escambo’ aos próprios falantes, como símbolo do poder/saber dos missionários, que, em troca, pedem-lhes o abandono de suas crenças e a adoção da religião evangélica” (Monte, 1987, p. 13).

No que tange às escolas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a autora supracitada esclarece que, implantadas a partir de 1976 mediante a atuação do órgão na região, nestas unidades prevaleciam características do sistema regular e majoritário de ensino do país, configurando-as como “escola de branco, com pretexto de escola de índio” (Monte, 1987, p.13), tendo a irregularidade de sua oferta marcado diversas tentativas de sua implantação.

Os tensionamentos gerados com a implantação das propostas e a descontinuidade da oferta dos serviços nos espaços escolares levaram as comunidades a considerarem a possibilidade de estarem à frente do próprio processo educacional escolar. Reflexões que, por volta de 1970 e 1980, deram origem a projetos de escolas autogeridas pelas comunidades.

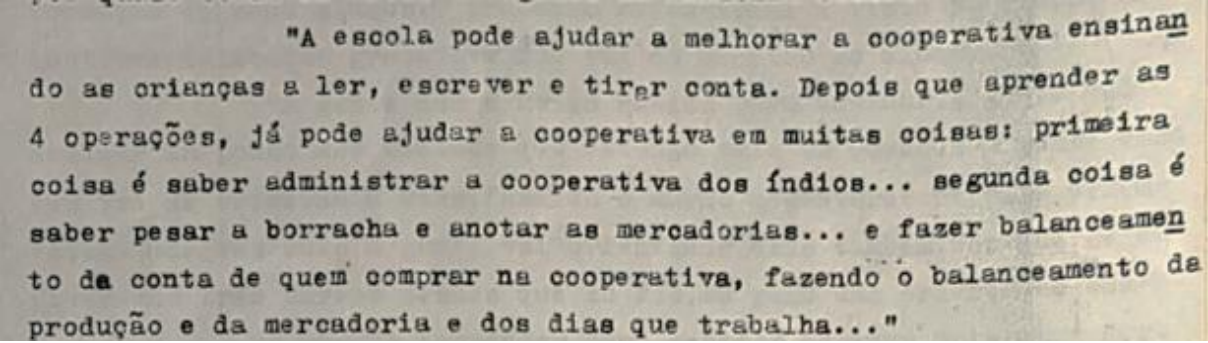
De forma paralela, a criação da Ajudância da FUNAI no Acre (AJACRE) e a demarcação de terras indígenas a partir de 1976, levaram comunidades, cujos territórios foram expropriados durante o processo de colonização, a reivindicarem o direito sobre suas terras e as condições para nela viverem e se desenvolverem. No contexto, as escolas autogeridas vão ganhando espaço.

Com o movimento, vários povos começaram a se organizar em cooperativas de produtores de castanha, borracha, produtos agrícolas, ou mesmo de bens industriais, visando uma ocupação mais profícua de seus territórios e a independência de antigos patrões e de antigos comerciantes. O cooperativismo, juntamente com a luta pela terra, passou a influenciar diretamente no perfil dos profissionais que atuavam nos projetos escolares que se levantaram sob a gestão própria.

Visão que se reflete em documentos produzidos pela Comissão Pró-Índio do Acre, a partir de propostas e análises de projetos educacionais conduzidos pela instituição. A exemplo,

o Relatório parcial do projeto “Análise de Uma experiência de autoria” de 1985 apontado na Figura 1, no qual ganha destaque o trecho do depoimento de um monitor indígena. Vale esclarecer que o monitor indígena se trata de um personagem social e culturalmente localizado em um dado contexto e momento históricos, sendo este o *status* dado aos primeiros professores indígenas contratados pela FUNAI em meados da década de 1970.

**Figura 1** - Relatório Parcial do Projeto “Análise de Uma experiência de autoria”



"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..."

Fonte: Comissão Pró-Índio do Acre-CPI/AC (1985, p. 8).

O excerto evidencia a representação que recai sobre os papéis da escola e da matemática na luta pela autonomia dos povos indígenas da região. Nesse movimento autônomo e libertador que, para D'Ambrosio (2018), assenta-se uma das vertentes da Etnomatemática.

A este respeito, o autor discute que a exclusão social imposta pelas classes dominantes gera uma violência que fere a dignidade humana, estando na educação um passo para a restauração dessa dignidade. Nesse sentido,

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 (D'Ambrosio, 2018, p. 42).

Atendendo às reivindicações das comunidades, a CPI/AC institucionalizou um projeto educacional no início dos anos de 1980 que previa, dentre outras atividades, assessorias técnico-educacionais às escolas indígenas e a oferta de cursos em diversas áreas para os então monitores indígenas, sendo o projeto “Uma experiência de autoria indígena” (Albuquerque, 2010).

Desenvolvidos inicialmente por meio das ações do projeto, o leque de cursos voltados, tanto para a escolarização, quanto para a formação profissional dos monitores, foi gradualmente incorporando práticas e pressupostos, materializando-se na *Proposta Curricular Bilingue Intercultural para a formação de professores indígenas: desenho de um currículo de Magistério Indígena* de 1998, ou curso Magistério Indígena, como temos tratado.

Decorrente do projeto educacional da CPI/AC, a proposta foi pensada, a princípio, para atender as demandas de escolarização e de formação de professores indígenas das regiões do Acre e sudoeste do Amazonas, bem como para regulamentar a situação dos profissionais que, desde 1983, vinham participando dos cursos ofertados pela comissão.

Reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em 1998, o programa surgiu com uma proposta voltada para “a formação de professores a nível de 1º e 2º graus”, etapas de ensino equiparadas aos atuais Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente, realizadas segundo ciclos de ensino, considerando a dúbia condição de alunos que, ainda em processo de escolarização, em alguns casos escolarização primária, atuavam como professores em escolas indígenas. “Tal condição ambivalente de alunos/professores em serviço” acarretou a formulação de currículos que integravam duas áreas complementares de estudo, áreas básica e específica, cujas articulação e presença deviam mostrar-se em todo o percurso formativo (CPI/AC, 1998, p. 23).

Em relação a essas áreas, no núcleo de formação básica, o projeto curricular delimitava cinco eixos de estudo: Línguas, indígenas e portuguesa; Matemática; Estudos Sociais, que englobavam a Geografia e a História; Ciências Naturais, compreendendo as disciplinas de Biologia, Física e Química; e Jogos e Recreações indígenas. Já na formação específica, eram trabalhados dois eixos estudos: Educação Indígena, representada pelos componentes curriculares Pedagogia Indígena, Prática Reflexiva e Estágio Supervisionado; e Pesquisa Indígena, que compreendia as disciplinas de Iniciação à Pesquisa e Estudo Independente.

Considerando o currículo de matemática, o projeto do curso defendia uma proposta construída a partir de relatos e demandas apresentadas pelos professores à comissão ao longo dos 16 anos de oferta de cursos que antecederam a formalização da proposta. Organizados sob o título “A matemática que queremos”, os pontos elencados giravam em torno da autonomia e da valorização de conhecimentos e culturas dos diferentes povos indígenas.

No que tange ao movimento em prol da autonomia, a matemática era pensada como um instrumento que auxiliasse as relações comerciais com outras sociedades, o desenvolvimento de alternativas econômicas, a organização político-cultural e de produção das comunidades, a distribuição de recursos no interior das aldeias e o controle dos territórios, ou mesmo, a compreensão de relações estabelecidas entre a sociedade “branca” (CPI, 1998, pp. 73-75).

Quanto à valorização dos etnoconhecimentos, o documento propunha que a matemática produzida no interior das comunidades indígenas dialogasse com a matemática não indígena, de forma que fossem respeitados os conhecimentos matemáticos produzidos por diferentes povos, tornando-se, a primeira, um patrimônio da comunidade integrado à sua própria cultura.

Novamente vemos emergir a questão da autonomia e o papel da matemática na busca pela capacidade de governar-se e pela independência econômica, educacional e social das populações. Na discussão, vale retomar a D'Ambrosio (2018), para quem as manifestações de poder que temos assistido nas escolas e na sociedade, o poder do dominador, dos que sabem mais, dos que têm mais, dos que podem mais, alimentam-se das fragilidades e da dependência dos excluídos e dos segregados social, educacional, econômico e culturalmente.

Nesse sentido, a valorização de conhecimentos e de saberes próprios de um povo apresenta-se como um caminho possível no combate a tais manifestações de poder, considerando que “O indivíduo necessita um referencial, que se situa não nas raízes de outros, mas sim, nas próprias raízes. Se não tiver raízes, ao cair, se agarra a outro e entra num processo de dependência, campo fértil para a manifestação perversa de poder de um indivíduo sobre outro” (D'Ambrosio, 2018, p. 42). Assim, a aproximação entre as demandas pontuadas e os pressupostos da Etnomatemática se evidencia.

Outras questões que acrescentamos referem-se aos conjuntos de objetivos previstos para a formação para o magistério indígena, orientados segundo dois grupos: os “objetivos estratégicos”, compreendidos como os pertinentes à comunidade como um todo, e os “objetivos do professor”, os intrínsecos à atividade docente (CPI/AC, 1998, pp. 33-34).

A respeito dos primeiros, o domínio dos conhecimentos matemáticos ocidentais culturalmente relevantes para uma população indígena, bem como o resgate e a valorização dos conhecimentos matemáticos originários de cada cultura, ressalta, na proposta, a intenção de que estes conhecimentos fossem tidos como instrumentos permanentes de promoção da autonomia econômica de cada nação indígena.

Quanto ao rol dos “objetivos do professor”, dos dez enfoques, destacamos o uso do raciocínio matemático para a compreensão do mundo; o planejamento de ações e a projeção de soluções para problemas novos; a compreensão e a transmissão de ideias matemáticas, escrita ou oralmente; a aplicação da matemática em diferentes situações; o uso de gráficos, tabelas, fórmulas, equações e conceitos sobre medidas em situações concretas; a integração de conhecimentos algébricos, aritméticos e geométricos para resolver problemas que perpassem um desses campos, e o desenvolvimento de pesquisas que considerem conhecimentos originários de cada cultura, de forma a registrá-los, sistematizá-los e transmiti-los aos alunos.

Nos objetivos, observa-se um discurso voltado para a autonomia dos povos e para o resgate e a valorização de conhecimentos tradicionais, este último permeando ambos os conjuntos. A partir desses enfoques, os “monitores indígenas” foram, pouco a pouco, se escolarizando e se qualificando, assumindo salas de aula de escolas indígenas, ocupando

espaços vazios diante da ineficácia de ações do poder público nas comunidades e sendo reconhecidos junto às sociedades indígenas e não indígena como uma categoria profissional específica, a de professor indígena.

No cenário nacional, as demandas sobre a EEI, inicialmente atribuídas a órgãos como a FUNAI, que, por sua vez, podia delegá-las a outras instituições, como ocorreu com algumas ações desenvolvidas pela CPI/AC, foram direcionadas para o Ministério da Educação através da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, e o Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro do mesmo ano. Em decorrência, secretarias estaduais e municipais de Educação assumiram as consequentes demandas sobre a formação dos professores.

Em âmbito estadual, a Secretaria Estadual de Educação, a exemplo da CPI/AC, passou a promover, inicialmente em regime de colaboração com a comissão, cursos similares de escolarização e de formação, para os professores que ainda atuavam nas escolas diferenciadas sem a qualificação mínima exigida. Em retrospectiva, o *Demonstrativo das atividades pedagógicas dos Cursos de Formação Intercultural, Diferenciada e Bilingue de Professores Indígenas*, do período 2000 a 2010, (2014a), juntamente ao *Relatório do XI Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena* (2014b), aponta a oferta de pelo menos 11 propostas de ciclos de ensino do Magistério Indígena por parte da secretaria.

Vale acrescentar que a proposta da Comissão Pró-Índio/AC aprovada em 1998 é reformulada em 2014 e continua a nortear a oferta do Magistério Indígena, mas por meio da atuação de órgãos oficiais de educação do estado. Decorrente da reformulação, podemos mencionar a substituição das nomenclaturas 1º e 2º graus por Ensino Fundamental e Ensino Médio, nesta ordem. Todavia, no que tange aos objetivos, são mantidos os quatro objetivos estratégicos e os dez intrínsecos ao professor da proposta anterior.

Atualmente há, sob a coordenação da Secretaria de Educação, um novo desenho curricular da proposta, o projeto político pedagógico do curso de formação de professores em Magistério Indígena – Raiz, com mudanças mais expressivas em relação às versões de 1998 e 2014, uma delas relativa à limitação da formação a nível médio, que passa a depender da conclusão de cinco módulos de estudo, e não mais de dois ciclos de ensino como anteriormente.

Especificamente em relação à matemática, do leque de conteúdos a serem desenvolvidos por meio do componente curricular, observa-se um delineamento mais direto sobre os conteúdos, mantendo o discurso de autonomia, reconhecimento e valorização de conhecimentos próprios e de fortalecimento da identidade histórica e cultural das comunidades no trabalho com a disciplina (SEE/AC, 2017, p. 62).

É válido acrescentar que a SEE/AC, em outros momentos, desempenhou outros papéis nesse cenário em apoio a atividades promovidas por outras entidades, mesmo que restritos à ordem financeira, como ocorreu com o Convênio nº 12 firmado em 1985 entre a Secretaria, a FUNAI e a CPI/AC (CPI/AC, 1986).

Com vigência de quatro anos, este convênio previa, dentre outras pactuações, a contratação, em caráter provisório, de 21 monitores indígenas e o reconhecimento de programas de ensino e propostas formativas voltadas para estes profissionais, como o próprio curso Magistério Indígena, junto aos órgãos oficiais do estado.

Os estudos até aqui empreendidos nos permitem afirmar que, ao longo dos 40 anos da primeira experiência voltada para o magistério indígena, as propostas incorporaram diferentes pressupostos e contaram com a colaboração de distintos atores. Como fruto das mobilizações, os professores somam hoje, somente na rede estadual de ensino, um quantitativo de 478 profissionais, presente nas 160 escolas indígenas vinculadas a rede, atendendo a 6.872 alunos indígenas nelas matriculados, atuando diretamente nas salas de aula, em sua maioria, em regime de contratação provisória e representando 13 dos 15 povos que compõem a pluralidade étnica acreana, segundo dados da educação escolar indígena no estado (SEE/AC, 2022).

Pontuamos como uma característica do percurso formativo desses professores o papel participativo de seus protagonistas, o que atribui particularidades à trajetória, das quais destacamos, neste artigo, a autoria dos professores na construção de materiais e livros didáticos específicos e suas influências no delineamento dos currículos dos programas.

Com relação à primeira, com olhar centrado na formação matemática, destacamos o caráter autoral na produção de livros didáticos de matemática, como o apresentado na Figura 2.

**Figura 2** – *Cartilha de Matemática* - livro 1



**Fonte:** Comissão Pró-Índio do Acre – CPI/AC (1991).



O livro de coautoria indígena foi organizado pelo professor-formador<sup>3</sup> responsável pelo ensino de matemática em 1991, pensado pelo grupo de professores indígenas que participaram do X Curso de Formação de Professores Indígenas, e apresenta-se como fruto de um processo marcado pela produção de materiais didáticos que consideram o específico cultural indígena, capaz de atender princípios do modelo educacional escolar voltado para essas populações.

Produzida em língua portuguesa e idealizada para ser utilizada pelos professores com os alunos das escolas indígenas, a cartilha prioriza o trabalho de conteúdos matemáticos de forma ilustrativa. Com a proposta, a abordagem dos conteúdos centra-se na figura do professor, que, por sua vez, encontra subsídios no recurso para exemplificar conceitos a partir de situações presentes no livro que permeiam o universo e o cotidiano das comunidades indígenas.

Em relação aos saberes específicos do campo da matemática, o material carrega exemplos de situações envolvendo noções de quantidades, relações de ordem, processos de contagem e operações de adição e subtração restritas ao conjunto dos números naturais. Além desta cartilha, foram ainda localizados outros recursos didáticos de autoria e coautoria indígena, contudo, por limitações deste trabalho, iremos restringir as análises apenas ao livro apresentado.

No que tange ao delineamento dos currículos formativos, a voz ativa dos professores e das comunidades indígenas, atribui flexibilidade aos programas. Em relação ao ensino de matemática, os documentos apontam um processo inicialmente sustentado no trabalho com as quatro operações básicas da matemática – adição, subtração, multiplicação e divisão –, em resposta às necessidades e às demandas pontuadas pelos professores e as comunidades.

Ativismo expresso na abertura da seção de matemática das duas versões do programa curricular do Magistério Indígena, propostas de 1998 e 2014, ao introduzi-las com trecho de uma carta de lideranças indígenas encaminhada à CPI/AC e à FUNAI em 1982, denunciando condições de saúde e de ensino nas aldeias. Na oportunidade, o excerto destaca que: “Nós queremos aprender a fazer conta, tirar nossos saldos, não mais queremos trabalhar para os patrões dos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha” (*A Gazeta do Acre*, 1982 *apud* CPI/AC, 1998, p. 28; CPI/AC, 2014, p. 63).

É comum encontrarmos este mesmo discurso em estudos de pesquisadores que investigam as lutas das populações indígenas em defesa de suas terras e de uma educação

---

<sup>3</sup> O professor-formador em questão trata-se de Kleber Gesteira Matos, indigenista, mestre em Ciências Sociais, licenciado em Física e, no contexto investigado, os documentos indicam sua atuação, por meio da CPI/AC, como docente responsável pela condução e orientação do ensino de matemática, pela produção de materiais didáticos e pela construção de currículos voltados para contextos específicos das populações indígenas da região em projetos de formação de professores indígenas no período de 1991 a 2000.

escolar diferenciada no estado. Na narrativa, enfatizamos a voz ativa na definição dos currículos de matemática traduzida por meio das falas, “nós queremos” e “fazer conta”, esta última similar ao “tirar conta”, presente no excerto da Figura 1.

Além da abertura da seção, os relatórios produzidos pelos formadores responsáveis pelo ensino de matemática em distintos módulos do curso nos anos de 1991, 1993, 2001 e 2005 também denotam a participação dos professores no processo e a flexibilidade dos currículos. Discursos como “optamos por iniciar a aula com um levantamento dos conteúdos que eles julgavam importante discutir” (Matos, 1991, p. 1), “Pedimos aos professores que escrevessem o que gostariam de aprender no XIII curso” (Matos, 1993, p. 4), “Quando pedimos a seleção dos tópicos que já dominam e dos assuntos que gostariam de estudar a resposta foi unânime: ‘queremos estudar matemática’. A ideia que têm da matemática é basicamente a de lidar com números e operações aritméticas” (Rezola, 2001, p. 2), “Iniciamos a aula solicitando que os professores indicassem as áreas de maior interesse” (Oliveira, 2005, p. 2), presentes nos relatórios ratificam a afirmativa.

Em relação aos saberes, no plano específico da matemática, os relatórios dos formadores indicam preocupações iniciais com o domínio das quatro operações básicas, contudo, o rol de conteúdos vai se ampliando gradualmente e englobando tópicos e situações-problema voltados para outras temáticas, como representações e operações fracionárias, porcentagens, regra de três, números decimais, sistemas de medidas, áreas e volumes de figuras geométricas, resolução de equações, relações financeiras, noções de estatística e história da matemática, dentre outras.

No plano dos saberes pedagógicos, dentre os poucos apontamentos identificados, podemos destacar reivindicações que tangem a “tópicos sobre o ensino e aprendizagem em matemática”, presentes no relatório de Matos (1998, p. 2). Pensando na formação de professores e nos saberes necessários para o exercício da docência, tais fatos indicam, para nós, um processo centrado no domínio constitutivo da profissão relativo aos saberes disciplinares específicos.

Além do caráter autoral na produção de materiais e do caráter participativo no delineamento dos currículos, vale mencionar a rede colaborativa que se estabeleceu entre os professores no percurso formativo ao compartilharem práticas e metodologias de ensino próprias e experiências vivenciadas em suas escolas, ao pensarem juntos sobre o papel da escola e do professor no interior de suas comunidades e ao refletirem sobre a necessidade de projetos de ensino que se articulem aos conhecimentos tradicionais de seus povos. Particularidades que tornam o caminhar um processo singular pautado por descobertas e desafios.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por meio deste estudo, buscamos compreender como ocorreu a formação do professor indígena que ensina matemática no estado do Acre, assumindo como principais fontes de pesquisa uma literatura especializada que discute a temática, bem como os documentos produzidos a partir de experiências formativas desenvolvidas no estado do Acre voltadas para estes personagens, centrando o olhar para os relatórios de professores-formadores responsáveis pelo ensino de matemática durante distintas etapas e momentos do curso Magistério Indígena.

O movimento analítico do conjunto de documentos selecionados permite afirmar que a formação de professores indígenas no estado do Acre apresenta-se como resultado da mobilização de diferentes atores, em que pesa a atuação de indígenas e de não indígenas, destacando a atuação de entidades como a Comissão Pró-Índio do Acre e a Secretaria de Estado de Educação, instituições que, ao seu modo e tempo, protagonizaram uma formação profissional concomitante ao processo de escolarização de um público específico buscando atender, ambigualmente, os anseios de distintas comunidades indígenas e as demandas emergentes de um modelo educacional escolar que ainda se estabelece no país.

Reservadas as especificidades do percurso, as ações desenvolvidas em prol da escolarização e da formação dos professores e o acesso aos códigos das sociedades brasileiras fazem com que estes personagens sejam percebidos e se percebam como representantes de seus povos, interlocutores de uma cultura, articuladores políticos com as diferentes sociedades, autores e coautores de um modelo e de um sistema próprio de ensino, bem como agentes transformadores de uma realidade social e culturalmente subjugada.

Representação, interlocução, articulação e autoria que se manifestam não apenas na produção de materiais de ensino, mas também na definição de projetos escolares e no delineamento dos próprios currículos formativos, seja pela necessidade de adequação dos projetos a contextos diferenciados, seja pela completa inobservância ao específico cultural indígena das experiências.

Assim, são latentes a dinamicidade e a flexibilidade das propostas formativas destes profissionais, o que têm lhes constituído como professores que participam ativamente não apenas da propositura, mas também da/na construção de sua própria formação, abrindo-se, então, possibilidades para saírem da condição de destinatário de um saber e de um currículo definido por uma cultura dominante e assumam papéis de quem propõe, sugere, constrói, pesquisa, produz e interpreta.

Com esse olhar, compreendemos que a Etnomatemática pode contribuir *com e para* a formação matemática dos professores indígenas nas dimensões política, social e educacional diante de sua preocupação com a dignidade dos indivíduos, com a transição da condição de subordinação de sociedades excluídas e marginalizadas social e culturalmente para sociedades autônomas, com a valorização de conhecimentos originados no interior das comunidades, capazes de solucionar os problemas dela oriundos, com o reconhecimento da legitimidade desses saberes e com o pensar na matemática como algo vivo, articulado a outras manifestações culturais e apta para fortalecer as raízes das diferentes sociedades, evidenciando, assim, os importantes papéis que os membros de culturas distintas podem desempenhar na evolução da humanidade, como frisam Rosa e Orey (2023).

Especialmente a respeito da formação matemática dos docentes, as análises apontam um percurso centrado nos saberes específicos do campo disciplinar, os intrínsecos à matemática. Na perspectiva, os saberes inerentes ao campo pedagógico, aos métodos e procedimentos de ensino, aos aprendizes, ao exercício da profissão, e tantas outras ferramentas que constituem os professores, acabam permanecendo à sombra dos saberes disciplinares.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, M. do S. C. de. (2010). *20 anos de formação de professores indígenas no projeto de autoria da CPI/AC*. Editora Santa Maria.
- Chartier, R. (1991). *O mundo como representação*. Estudos Avançados. v. 5. (11), pp. 173-191. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>.
- Chartier, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representação*. 2 ed. Editora Difel.
- Comissão Pró-Índio do Acre. (1985). *Relatório parcial do projeto “Análise de Uma experiência de autoria”*. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena. CPI/AC.
- Comissão Pró-Índio do Acre (1986). *Proposta de continuidade do projeto Educação Indígena no Acre – “Uma experiência de Autoria”*. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena. CPI/AC.
- Comissão Pró-Índio do Acre. (1991). *Cartilha de Matemática: livro 1*. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena. CPI/AC.
- Comissão Pró-Índio do Acre. (1998). *Proposta preliminar curricular bilíngue intercultural para a formação de professores índios do Acre e sudoeste do Amazonas – desenho de um currículo de Magistério Indígena*. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena. CPI/AC.
- Comissão Pró-Índio do Acre. (2014). *Proposta Curricular Bilíngue Intercultural para a formação de professores indígenas do Acre – Desenho de um Currículo de Magistério Indígena*. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena. CPI/AC.

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- D'Ambrosio, U. (2018). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 5 ed. Editora Autêntica. 5 ed.
- Grupioni, L. D. B. (2006). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In L. D. B. Grupioni (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 39-67). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo Demográfico 2022: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal*. IBGE. <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>.
- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. (s.d.). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras*. Brasília: IBICT. <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)
- Maher, T. M. (2006). A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In L. D. B. Grupioni (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 11-37). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Matos, K. G. (1991). *Relato das aulas de matemática*. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena da Comissão Pró-Índio do Acre, CDPI-CPI/AC.
- Matos, K. G. (1993). *Relatório do Curso de Matemática*. XII Curso de formação dos professores indígenas do Acre e Sul do Amazonas - CPI/AC. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena, CDPI-CPI/AC.
- Matos, K. G. (1998). *Relatório final do Curso de Matemática*. Curso de formação de professores indígenas - CPI/AC. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena, CDPI-CPI/AC.
- Monserrat, R. M. F. (2006). Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In L. D. B. Grupioni (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 131-153). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Monte, N. L. (1987). Escolas formais: agências mediadoras. In A. S. A. Cabral (Org.) *Por uma educação diferenciada* (pp. 11-16). Brasília: Fundação Nacional próMemória.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, M. A. de. (2005). *Relatório: Curso de Matemática*. XXV Curso de formação inicial e V de formação continuada. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena, CDPI-CPI/AC.
- Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB*. (1999). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>.

- Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP.* (2015). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília: MEC. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16870&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=).
- Rezola, A. S. (2001). *Relatório do Módulo de Matemática*. II Curso de formação de professores indígenas do Acre – SEE/AC – CPI/AC. Arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Indígena, CDPI-CPI/AC.
- Rosa, M., & Orey, D. C. (2023). Ubiratan D'Ambrosio e o desenvolvimento do Programa Etnomatemática. *Acervo - Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP*, 5. <https://doi.org/10.55928/ACERVO.2675-2646.2023.5.93>.
- Secretaria de Estado de Educação. (2014a). *Demonstrativo das atividades pedagógicas em cursos de Formação Intercultural, Diferenciada e Bilingue de Professores Indígenas (período 2000-2010)*. Coordenação de Educação Escolar indígena, SEE/AC.
- Secretaria de Estado de Educação. (2014b). *Relatório do XI Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena*. Coordenação de Educação Escolar indígena, SEE/AC.
- Secretaria Estadual de Educação. (2017). *Projeto Político Pedagógico do Curso Formação de Professores em Magistério Indígena - Raiz*. Coordenação de Educação Escolar Indígena. SEE/AC.
- Secretaria de Estado de Educação. (2022). *A Educação Escolar Indígena em números*. Coordenação de Educação Escolar indígena. SEE/AC.
- Valente, W. R. (2021). Arquivos pessoais de professores e história do saber profissional da docência em matemática. *Educação & Realidade*, 46(2). <https://doi.org/10.1590/2175-6236112052>.