



RAÍZES ANCESTRAIS SILENCIADAS: A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

**SILENCED ANCESTRAL ROOTS: THE INVISIBILITY OF INDIGENOUS
EDUCATION IN THE INITIAL FORMATION OF MATHEMATICS TEACHERS**

José Rian de Lima Teles¹; Paulo Jose Oliveira Maia²,
Ana Cláudia Gouveia de Sousa³

RESUMO

O estudo analisa a formação inicial dos professores de matemática oferecida por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Ceará, com um enfoque na educação intercultural indígena, conforme exigido pela legislação vigente. O estudo enfatiza os conhecimentos culturais diversos nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), pressupostos legais, matrizes curriculares, ementas, planos de disciplinas ou tópicos específicos. A abordagem empregada foi qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com análise dos PPC da licenciatura em matemática de cinco IES, investigando como esses currículos integram ou não a Etnomatemática indígena e/ou a educação intercultural indígena. Os resultados revelam que a maioria dos cursos analisados não integra de forma obrigatória essas perspectivas nos seus PPC, limitando-se a oferecê-las como disciplina optativa em poucos casos. Apenas duas instituições contemplam disciplinas específicas que abordam diretamente esse tema, refletindo uma lacuna significativa na preparação dos futuros educadores para lidar com a diversidade cultural nas salas de aula. A inexistência de uma abordagem integrada obrigatória prejudica não só a formação inicial dos professores, mas também a execução eficaz das orientações educacionais atuais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial de professores – Resolução nº 02/2019. A inclusão desses temas nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática se revela essencial não apenas para cumprir as exigências legais, mas principalmente para fomentar uma educação mais abrangente e contextualizada, capaz de valorizar e integrar os conhecimentos culturais diversos presentes no estado do Ceará, que abriga uma significativa população indígena. Portanto, este estudo destaca a urgência de revisões nos currículos das

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua São Francisco, 186, Aldeia Tapeba, Jandaiguaba, Caucaia, Ceará, Brasil, CEP: 61615-530. E-mail: telesrian1@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-8570-7861>.

² Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Francisco Sá, 3572, Bloco F, Ap. 401, Carlito Pamplona, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60310-052. E-mail: prof.paulojom@gmail.com.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-3349-2130>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Vinícius de Moraes, 211, Apt. 271, São Gerardo, Fortaleza, Ceará, Brasil, CEP: 60325-120. E-mail: anaclaudia@ifce.edu.br.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5691-1610>.

licenciaturas em matemática, de forma a propor uma formação inicial de professores mais alinhada com as demandas sociais e educacionais contemporâneas, assegurando que os futuros professores de matemática estejam preparados para enfrentar os desafios da diversidade cultural em suas práticas pedagógicas de maneira sensível, equitativa e eficaz.

Palavras-chave: Etnomatemática; Educação Intercultural; Formação inicial de Professores de Matemática; Educação Indígena; Legislação Educacional.

ABSTRACT

The study analyzes the initial formation of mathematics teachers offered by public Higher Education Institutions (HEIs) in the state of Ceará, with a focus on indigenous intercultural education, as required by current legislation. The study emphasizes the diverse cultural knowledge in the Pedagogical Course Projects (PPC), legal assumptions, curricular matrices, syllabuses, subject plans or specific topics. The approach used was qualitative, bibliographical and documental, with an analysis of the PPCs for mathematics degrees at five HEIs, investigating how these curricula do or do not integrate indigenous ethnomathematics and/or indigenous intercultural education. The results show that the majority of the courses analyzed do not integrate these perspectives in a compulsory way in their PPCs, limiting themselves to offering them as optional subjects in a few cases. Only two institutions have specific subjects that directly address this issue, reflecting a significant gap in the preparation of future educators to deal with cultural diversity in the classroom. The lack of a compulsory integrated approach hampers not only initial teacher formation, but also the effective implementation of current educational guidelines, such as the National Education Guidelines Law and the National Curriculum Guidelines for initial teacher formation - Resolution No. 02/2019. The inclusion of these themes in the curricula of mathematics degree courses is essential not only to comply with legal requirements, but mainly to foster a more comprehensive and contextualized education, capable of valuing and integrating the diverse cultural knowledge present in the state of Ceará, which is home to a significant indigenous population. Therefore, this study highlights the urgency of revising mathematics degree curricula in order to propose initial teacher formation that is more in line with contemporary social and educational demands, ensuring that future mathematics teachers are prepared to face the challenges of cultural diversity in their teaching practices in a sensitive, equitable and effective manner.

Keywords: Ethnomathematics; Intercultural education; Initial formation for math teachers; Indigenous education; Educational legislation.

Introdução

Antes da chegada dos colonizadores ao Brasil, nos meados de 1500, os povos indígenas originários desta terra já possuíam sua própria tradição educacional, transmitindo conhecimentos, valores e costumes de forma oral e prática, através das gerações. Esse processo educativo estava profundamente enraizado na cultura, por meio das vivências cotidianas, da relação com o meio ambiente natural, de atos e modos de mantê-la e fortalecê-la. Dessa forma, englobava aspectos como economia, construção das aldeias, pesca, agricultura, caça, medicina tradicional e espiritualidade. A educação indígena era holística, integrando o aprendizado com o modo de vida e a cosmovisão de cada povo.

Não havendo, em geral, distinção de classes sociais, não havia dominação de uns sobre os outros e, conseqüentemente, não havia aprendizado da superioridade de alguém sobre a inferioridade ou subordinação dos outros. Não

havia competição nem concorrência, mas predominava a colaboração mútua. Nos períodos de abundância todos se beneficiavam e gozavam da fartura. Nos períodos de escassez todos sofriam as consequências por igual (Sánchez, 2016, p. 48).

Neste viés, a educação indígena era organizada a partir das atividades do cotidiano, e tinha como premissas a colaboração e a ausência de hierarquias em relação aos conhecimentos e posições das pessoas dentro da sociedade que constituíam. Além de estruturar-se horizontalmente em termos de classe, essa educação fazia separação de gênero, por exemplo: as meninas cuidavam do artesanato, enquanto os meninos cuidavam da pesca e da caça. Ou seja, “A menina acompanhava a mãe nas tarefas próprias à mulher e os meninos acompanhavam os homens nas tarefas próprias aos homens” (Sánchez, 2016, p. 48).

A chegada do colonizador português ao lugar que hoje conhecemos como Brasil trouxe diferentes mudanças, inclusive na rotina e na realidade da educação das crianças e adolescentes originários dessas terras. Desse modo, no contexto histórico das terras que se encontravam sob a intervenção colonial, a educação que chegou para os povos originários foi a dos jesuítas, que objetivavam catequizar esses povos e alterar a sua identidade cultural para dominá-los e colocá-los a serviço das intenções da Coroa Portuguesa. “Nesse sentido, o colonizador apaga um tanto da memória discursiva indígena e institui outra com novas marcas, uma vez que é dinâmica e flexível” (Calháu, 2010, p. 33). É válido ressaltar que esses interesses incluíam a imposição de uma nova língua e uma nova ordem sociopolítica e econômica sobre os povos indígenas.

Dessa forma, a constituição da atual sociedade brasileira tem como conjuntura histórica a população indígena vivendo à margem da sociedade, com sua cultura, crenças e vivências sendo ignoradas pela classe dominante de cada período. Desde essa imposição de um povo sobre o outro, os povos indígenas lutam pela sobrevivência e pela valorização da sua identidade cultural, suprimida inicialmente pelos portugueses; e buscam por direitos mínimos não garantidos, como o acesso à educação.

Depois de séculos de lutas contra a opressão, massacres e marginalização desses povos, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente no Capítulo III, artigo 210, houve a menção à educação dos indígenas, reconhecendo sua identidade cultural (Brasil, 1988) e o papel do Ministério da Educação (MEC) na coordenação dessa educação como política pública. Segundo a Fundação Nacional do Índio:

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas (Brasil, 2021, s/p).

Posteriormente, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que assegura às aldeias indígenas o direito a uma educação escolar que valorize suas práticas culturais e línguas maternas (Brasil, 1996). Abre-se, desse modo, um caminho à reparação histórica a esse povo, sua cultura e memória. A partir da criação da legislação nacional acerca da educação indígena, os estados também tomavam iniciativas para garantir os direitos constitucionais e cumprir seu papel conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

No estado do Ceará, a Resolução nº 382/2003 dispõe sobre a criação e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-as como escolas diferenciadas⁴. Essa resolução destaca a importância de respeitar e promover a diversidade cultural e linguística das populações indígenas do estado (Ceará, 2003). Segundo dados do Censo 2022, o Ceará abriga uma população indígena significativa, composta por diversas etnias, incluindo os Tremembé, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé, dentre outros. A população indígena no Ceará ultrapassa os 50 mil indivíduos, distribuídos em mais de 20 comunidades (IBGE, 2022). Essas escolas diferenciadas têm, portanto, o papel crucial de preservar as tradições, línguas e conhecimentos indígenas, além de promover uma educação contextualizada e intercultural, atendendo às especificidades dessas comunidades em nosso estado.

Nesse viés, essas leis representam um passo significativo rumo à justiça social e à equidade racial. Na contemporaneidade, a educação indígena está cada vez mais presente nas agendas das políticas públicas, devido às contínuas lutas de resistências e resiliências do povo indígena, que há mais de cinco séculos sofre exploração, discriminação e rejeição na sociedade brasileira, mas com a resistência pulsando em seus corações conseguiu alcançar alguns objetivos de base que todo sujeito merece ter. Por outro lado, Leite (2010, p. 196) alega que:

⁴ As escolas diferenciadas referem-se a instituições de ensino que são especificamente projetadas para atender às necessidades educacionais particulares de determinados grupos, como indígenas, outras comunidades específicas, levando em consideração suas culturas, línguas e contextos sociais.

O surgimento das escolas indígenas, públicas e diferenciadas, dentro do sistema de ensino brasileiro acende o debate sobre educação intercultural, ganhando centralidade dentro da discussão sobre políticas sociais, principalmente a partir de meados do século XX. Esta centralidade, no entanto, não tem significado a construção de acordos e consensos, pelo contrário, a discussão tem revelado posições bastante conflitantes em relação à temática.

Nesse sentido, apesar dos avanços na consolidação dos direitos indígenas, ainda persistem desafios significativos e alarmantes à efetiva implementação desses direitos no âmbito educacional. Esses desafios incluem o debate sobre a formação docente e, de modo específico, sobre a formação inicial dos professores à luz de uma educação intercultural, em especial, a indígena, foco deste estudo, que vise ao respeito à identidade cultural e à sua diversidade.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁵ estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores, que definem “a adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2019, p. 5) como um dos princípios norteadores da organização curricular dos cursos destinados à formação inicial. Apesar disso, questiona-se, nesse estudo, sobre até que ponto essa definição tem sido adotada e integrada na formação docente. Se a perspectiva formativa da educação intercultural indígena ainda é escassa em áreas das ciências humanas e sociais, a consciência étnico-racial torna-se ainda mais baixa nas ciências exatas e na matemática, conforme apontam Eça e Madruga (2021).

No contexto específico do ensino de matemática, D’Ambrósio apresenta a Etnomatemática, uma abordagem que valoriza os conhecimentos e práticas matemáticas dos diferentes grupos sociais, incluindo os povos indígenas. D’Ambrosio (2009) descreve que os indivíduos e povos, ao longo da história, desenvolveram instrumentos materiais e intelectuais (ticas) para entender e resolver problemas (matema) em diferentes contextos culturais (etnos). Essa perspectiva educacional surge como uma proposta de promover uma educação intercultural que valorize a identidade cultural, em específico integrar as tradições e saberes indígenas ao ensino de matemática indígena que é essencial para uma educação que reconheça e celebre a diversidade cultural e a valorização da educação dos povos originários.

⁵ Atualmente, a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 é a mais recente que trata acerca das DCN na formação inicial de professores, entretanto neste estudo estudamos acerca da 2019 pela recente implementação da DCN/2024 e não presença nos PPC dos cursos de licenciatura.

Além disso, estudos como o de Costa e Oliveira (2019) e Soares e Fantinato (2021), investigam sobre a importância da Etnomatemática na formação inicial de professores de matemática, e sobre como a presença de uma educação “mais humana, mais crítica e menos excludente” (Soares e Fantinato, 2021, p.19) por meio da Etnomatemática, influencia esse processo de formação. Assim sendo, a valorização do tema ora em estudo se dá por diferentes razões, tanto por interesse de pesquisadores diretamente envolvidos com o tema, como é o caso de um dos pesquisadores responsáveis pela presente investigação, quanto pela reconhecida importância da educação intercultural indígena nos âmbitos legislativo e social.

Dada essa explicação, destaca-se que este estudo investiga os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em matemática com foco na análise de se e como a Etnomatemática e a educação intercultural indígena estão contempladas como parte das propostas curriculares definidas nos cursos de matemática das instituições públicas de ensino superior do Ceará. Trata-se de um estudo orientado pelas seguintes questões de pesquisa: i) O ensino intercultural indígena é contemplado nos PPCs dos cursos de licenciatura em matemática escolhidos para análise? ii) Que impactos uma possível ausência de disciplinas e de outras propostas de abordagem curricular pensadas para o estudo da educação intercultural indígena pode ter sobre a formação inicial de professores de matemática?

Para responder a essas questões, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa, com estudo bibliográfico e documental, concentrado na análise de cinco PPCs dos cursos de licenciatura em matemática do estado do Ceará, conforme melhor se descreve na seção a seguir.

Políticas Públicas e Educação Escolar Indígena: Avanços e Retrocessos

Durante o período colonial, os indígenas foram alvo de intensos e diferenciados esforços de catequização, principalmente pelos jesuítas; “o século XVI foi para a catequese e conversão dos gentios e organização do sistema educacional jesuítico; no século XVII, trabalhou-se para a expansão horizontal desse sistema e no século XVIII, os religiosos empenharam-se na organização dos seminários” (Simas, 2009, p.55).

No século XIX, a catequização continuou sendo uma prioridade, mas passou a ser submetida a políticas de dominação e integração, em que a educação religiosa era utilizada como ferramenta para transformar os indígenas em trabalhadores e cidadãos. No início do século XX, essa abordagem se intensificou com a criação de missões e escolas

administradas por diversas ordens religiosas, que ofereciam instrução religiosa, ensino de habilidades práticas e da língua portuguesa, exatamente com o intuito de dominar o indígena a partir de seus interesses, tornando-o mão de obra barata e explorável.

Esses religiosos buscavam converter os povos indígenas ao cristianismo, com a justificativa de “civilização”, no entanto essa justificativa tinha como objetivo a submissão religiosa, cultural e social dos indígenas, negando as identidades e conhecimentos tradicionais desses povos. A repressão, por meio da catequização, aos povos indígenas contribuiu para a marginalização das suas culturas e tradições no decorrer da história do Brasil.

Observa-se, a partir de registros históricos como esses, que a marginalização cultural é evidente no percurso das políticas públicas voltadas à educação indígena. Ao se analisar especificamente as constituições brasileiras, constata-se uma significativa omissão em relação à educação indígena, pois, considerando-se da primeira Constituição, de 1824, até a Constituição de 1967, verifica-se que não houve menção específica ou atenção aos direitos educacionais dos povos indígenas, apesar das várias mudanças políticas e sociais realizadas ao longo desse tempo.

Somente com a Constituição de 1988 os povos indígenas tiveram garantidos direitos educacionais, como uma educação diferenciada, o que marca um avanço significativo na luta por uma educação mais inclusiva e que respeite a identidade cultural de cada povo. As primeiras conquistas em relação à educação indígena foram resultados dos movimentos indígenas que ocorreram entre 1970 e a década de 1980, que tinham como objetivo organizar encontros e reuniões acerca do direito à educação desses povos. As discussões sobre a educação escolar indígena ganharam grande destaque, impulsionadas pela busca dos povos originários por assegurar seus direitos à terra, à língua e aos seus próprios métodos de ensino e aprendizagem. Nesse período, as lutas e manifestações pelo reconhecimento dos direitos indígenas tornaram-se uma prioridade na agenda para o acesso às políticas públicas. Movimentos liderados por ativistas e líderes indígenas resultaram em importantes debates que começaram a moldar uma nova abordagem para a educação indígena no Brasil (Menezes e Simas, 2022; Ramos *et al.*, 2007; Meliá, 1979).

Devido ao protagonismo dos povos indígenas em exigir o atendimento a suas reivindicações, o Brasil estabeleceu vários marcos legais e documentos que asseguram seus direitos, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 5.051/2004 que promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas

e Tribais, o Decreto nº 6.861/2009 sobre a Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012b, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012c e o Decreto nº 8.752/2016 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esses marcos legais garantem que a educação escolar indígena seja reconhecida como um direito social para os povos indígenas (Simas *et al.*, 2023, p.15)

A CF/88, a LDB de 1996 e as DCN de 1999 representam os principais marcos legais históricos acerca da educação indígena, promovendo avanços em busca da valorização desses povos. Esses documentos nortearam o avanço das legislações que ampliaram o direito dos povos indígenas à educação, conforme será melhor esclarecido na seção que vem a seguir.

Bases legais da educação escolar indígena

A educação escolar indígena no Brasil tem evoluído significativamente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente nas últimas décadas. Luciano (2011) destaca que, no contexto das demandas indígenas por educação, há um crescente reconhecimento da necessidade de diálogo entre a escola e os conhecimentos tradicionais. As organizações indígenas têm reivindicado, portanto, que a escola se torne um espaço de formação qualificada para os discentes e docentes

Diante disso, os povos indígenas lutaram e continuam a lutar por uma escola que reflita seus perfis culturais. Luciano (2006, p.131) aponta que "cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua construção e o seu ideal". A educação escolar indígena passou por significativas transformações desde o início dessas lutas, incluindo um processo de descolonização das ideias impostas pelos colonizadores, adaptando-se cada vez mais às realidades e necessidades indígenas. Ou seja, “refere-se à maneira como os povos nativos transmitem seus conhecimentos e modos de viver na sua sociedade aos mais jovens; representa seu modo de formar bons cidadãos para seu grupo” (Simas, 2009, p.43).

Esse reconhecimento pelos direitos educacionais dos povos indígenas envolveu a resistência contra a imposição de uma cultura hegemônica, buscando a valorização e a preservação dos saberes tradicionais. Desde a chegada dos colonizadores ao Brasil, os indígenas foram forçados a adotar os modos e costumes culturais ocidentais, sem nenhum direito garantido por lei (Meliá, 1979). Um índio civilizado é um índio que foi civilizado por um branco civilizador. O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos

encontros de povos e culturas diferentes – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço (Brandão, 1986, p.8). Dessa realidade, decorre a necessidade do processo de descolonização, inclusive, por meio da educação escolar.

Ao analisar as bases legais da educação escolar indígena, identificam-se os desafios, as oportunidades e o papel da escola e do professor. Em relação à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, fica claro que essa legislação aborda a educação indígena em dois momentos distintos. Primeiro, o artigo 32 da LDB prevê que, no Ensino Fundamental, o ensino deve ser em português, mas também assegura às comunidades indígenas o direito de usar suas línguas nativas e métodos de aprendizagem próprios. Os artigos 78 e 79 estabelecem o dever do Estado de fornecer educação escolar indígena. Essa educação deve permitir que as comunidades indígenas reconstruam suas histórias culturais e tenham acesso ao conhecimento técnico e científico da sociedade em geral.

O artigo 78 determina que o Sistema de Ensino da União, com apoio de agências Federais, deve criar programas integradores para oferecer uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, recuperando a sua ancestralidade e sua identidade cultural, além de facilitar o acesso das demais comunidades, indígena e não indígena, a conhecimentos científicos.

Conforme o artigo 79, a União tem a responsabilidade de apoiar os sistemas de ensino na oferta de educação intercultural para os povos originários, tanto técnica quanto financeiramente. Isso inclui a criação de programas de ensino e pesquisa que devem ser elaborados com a participação dessas comunidades. Esses programas, incluídos no Plano Nacional de Educação (PNE), têm como objetivos fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna das comunidades indígenas, desenvolver currículos e programas específicos que reflitam a cultura dos respectivos alojamentos e produzir material didático diferenciado e apropriado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) destaca a universalização dos programas educacionais para as comunidades indígenas no ensino fundamental, garantindo autonomia às escolas indígenas em relação ao projeto pedagógico e ao uso de recursos financeiros, assegurando a participação das comunidades indígenas nas decisões escolares. Para isso, o PNE propõe a criação da categoria escola indígena e atribui aos sistemas estaduais a responsabilidade pela educação indígena (Grupioni, 2008).

É notável como essas argumentações parecem claras, lógicas e objetivas, promovendo confiança na autonomia do projeto pedagógico, no exercício da educação diferenciada, na definição da esfera de atuação do corpo docente e na construção de

currículos personalizados para escolas diferenciadas, no entanto é necessário investigar até que ponto essas orientações legais estão postas nos projetos pedagógicos e nos currículos. Além disso, se estiverem postas, convém investigar como estão postas. Com esse reconhecimento, importa trazer para o centro deste estudo os PPC dos cursos de licenciatura em matemática e tomá-los como referência para se refletir sobre a formação inicial de professores, em especial, quanto ao estudo da educação intercultural indígena, já legal e educacionalmente reconhecida como fundamental aos currículos nos âmbitos da educação superior e da educação básica, tal como se expõe melhor na seção a seguir.

Formação de professores de matemática e a educação intercultural indígena

A contextualização acerca da relação entre a formação de professores e a educação intercultural indígena feita inicialmente neste texto aponta para a necessidade de se discutir sobre os cursos de licenciatura no contexto da formação inicial acerca de como estão definidos os PPCs no tocante à valorização da educação intercultural e da identidade de cada povo. Ainda que este estudo se concentre sobre cursos de licenciatura em matemática do estado cearense, o tema em estudo possibilita uma importante reflexão relacionada à constatação feita nos estudos de Simas, Menezes e Jesus (2023) acerca da necessidade de se discutir não só a formação de professores indígenas, mas também de professores não indígenas na abordagem legalmente prevista da educação intercultural.

Nesse sentido, a LDB destaca a necessidade de uma formação docente que valorize e respeite a diversidade étnico-racial e cultural, assegurando que os conteúdos curriculares contenham essa realidade "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 1996. Art. 26-A.).

Este quadro teórico, trata, ainda, das DCN estabelecidas na Resolução CNE nº 02/2019, da formação inicial dos professores da educação básica, que estabelecem a BNC-formação e tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como marco regulatório especial.

Em um dos seus princípios, em acordo com a LDB, a Res. nº 02 /2019 adota na formação inicial de professores uma perspectiva intercultural ao respeitar a identidade cultural de cada grupo social, no caso específico dos povos indígenas (Brasil, 2019). Essa perspectiva deve estar presente nos documentos que regem os cursos de licenciaturas em matemática, desde o seu projeto pedagógico de curso (PPC), até as ementas de cada disciplina. A promulgação dessas leis representa um avanço no diálogo para a valorização

cultural desses povos, entretanto, essas diretrizes sem a aplicação na prática não são o bastante.

Nesse sentido, é importante que os cursos de licenciatura discutam acerca de como implementar uma educação que respeite as diferenças culturais. Nesse viés, ao se investigar a licenciatura em matemática, a Etnomatemática surge como “uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades e estímulos ambientais, sociais, culturais” (D’Ambrosio, 2010, p. 9). Essa abordagem reconhece a importância de incluir perspectivas culturais variadas no ensino da matemática, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada, que dialoga com as realidades dos discentes e valoriza a sua identidade cultural (D’Ambrosio, 2008).

À vista de uma educação intercultural, esta “trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional. A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais” (Candau, 2008, p.54). A Etnomatemática corrobora, portanto, com esse panorama ao questionar a matemática hegemônica imposta a todos os diferentes grupos sociais e “romper com a ideia de que somente aquilo ensinado na escola é matemática, necessitamos desenvolver uma consciência docente que reconheça outras formas de matematizar o mundo” (Costa, *et al.*, 2018, p. 79).

Dessa forma, ao se debruçar pelos diferentes saberes de matemática, a Etnomatemática surge como importante perspectiva na formação inicial de professores de matemática ao reconhecer e respeitar os diferentes saberes dos povos, sem impor uma única e dominante matemática, mas sim, ao entender as diferentes culturas e contextos. Dar valor àquela matemática “não se trata da substituição da Matemática acadêmica, mas sim de facilitar ao indivíduo, a partir do domínio da sua Etnomatemática, a aquisição das partes da Matemática acadêmica que lhes são interessantes e úteis” (D’Ambrosio, 2010, p. 9). A partir dessa discussão no quadro teórico, parte-se a apresentação da metodologia adotada no desenvolvimento desta investigação.

Percurso Metodológico

A pesquisa apresentada neste artigo foi estruturada e realizada sob a abordagem qualitativa, visto que esta possibilita “[...] entender e interpretar dados e discursos, [...]” (D’Ambrosio, 2004, p. 12), e o estudo buscou analisar discursos presentes na bibliografia

e nos documentos para responder às questões postas. Desse modo, trata-se de uma investigação bibliográfica e documental.

Como trajetória metodológica foram levantadas bibliografia e documentos acerca da educação indígena e sua história de lutas contra os apagamentos dos seus saberes ancestrais, bem como suas conquistas traduzidas na formalização legal dessa educação; sobre a formação de professores, evidenciando as ausências e apagamentos dos conhecimentos ancestrais na legislação que normatiza tal formação, visto que esta forma também professores para as escolas indígenas; e, ainda, literatura sobre a Etnomatemática, em função do estudo voltar-se ao professor de matemática e reconhecer que os estudos em Etnomatemática podem subsidiar a formação docente que contemple a diversidade cultural presente na história do nosso povo e país.

Quanto aos procedimentos de caráter documental, fez-se a escolha por uma pesquisa exploratória, iniciada com investigações em sites acerca das instituições de ensino superior com a oferta de licenciaturas em matemática no estado do Ceará. A exploração feita permitiu identificar a existência de 7 (sete) IES públicas no estado cearense e de 20 (vinte) cursos de licenciatura ofertados de modo presencial em diferentes lugares do estado pelas mesmas instituições, dada a expansão na oferta de cursos superiores observada nos últimos tempos.

Dos 20 cursos identificados, fez-se a escolha de se proceder à análise de 5 (cinco) PPCs de 5 cursos, cada um relacionado a uma IES específica, conforme se detalha no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - IES e cursos analisados

Nº	IES - Nome e sigla	Quantidade de cursos presenciais de licenciatura em matemática	Campus do PPC analisado
01	Universidade Federal do Ceará – UFC	1	Fortaleza
02	Universidade Estadual do Ceará - UECE	5	Fortaleza
03	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE	9	Fortaleza
04	Universidade Federal do Cariri - UFCA	1	Brejo Santo
05	Universidade para a Integração da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB	1	Redenção

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A Universidade Regional do Cariri - URCA - e a Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA - não foram incluídas no estudo, pois, ao se consultar os sites explorados, não se identificaram os PPC dos cursos dessas instituições. As IES com *campus* em Fortaleza (UFC, IFCE e UECE) tiveram os PPC dos cursos da capital analisados e as demais IES contam com a licenciatura em matemática em apenas um *campus*, cujos PPC foram analisados.

A análise documental consistiu na análise dos PPC, mais especificamente, na análise de seus pressupostos legais, das matrizes curriculares, das ementas, dos planos de disciplinas e de tópicos específicos a fim de se verificarem as aproximações entre as abordagens curriculares propostas e a abordagem do tema educação indígena intercultural e/ou do tema Etnomatemática. Desse modo, buscou-se realizar uma interpretação e uma discussão dos documentos pedagógicos, a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva em diálogo com a literatura sobre o assunto. Especificamente, visou-se ao destaque da importância de se incluírem as disciplinas interculturais indígenas nos currículos sob investigação. Os dados obtidos com essa análise estão apresentados na seção a seguir, especificamente no quadro 2.

Discussões dos resultados da pesquisa

Para a análise e discussão da educação indígena e/ou Etnomatemática nos PPC das licenciaturas em matemática apresentadas no percurso metodológico, elegemos três categorias com base na legislação que rege a elaboração dos PPC, especificamente a Res. 02/2019 (Brasil, 2019), e nos próprios modelos vigentes dos PPC, com os componentes que lhe competem. São elas: presença dos pressupostos legais que oficializam a educação intercultural indígena; apresentação desses objetos em disciplinas que abordem outros temas; inclusão de disciplina(s) específica(s) acerca dessas temáticas.

Além das categorias mencionadas, outras características foram encontradas no decorrer da análise. Em relação às disciplinas, o atributo de optativa ou obrigatória também foi destacado na análise; outro exemplo é acerca de como a Etnomatemática é apresentada, apenas como tendência da educação matemática estudada em uma disciplina ou com especificidade na Etnomatemática indígena. Os resultados obtidos a partir dessa pesquisa estão expressos no quadro 2.

Quadro 2 – Análises dos PPC

IES	Presença dos pressupostos legais	Tratam do tema em disciplinas de educação matemática	Contém disciplina específica
UFC	Menciona a DCN da formação inicial de professores de 2019, mas sem destacar nenhum tópico acerca da educação intercultural indígena.	Nenhuma presença da educação intercultural indígena e/ou da Etnomatemática.	Não contém disciplinas específicas que abordam a educação intercultural indígena em seu currículo.
UECE	Presença da DCN de 2015, da LDB 9394/96 e da BNCC no que diz respeito ao ensino de matemática, mas sem destacar nenhum tópico referente à educação intercultural indígena.	Apresenta a Etnomatemática como tendência da educação matemática em uma disciplina obrigatória nominada Tendências em Educação Matemática	Não contém disciplinas específicas que abordam a educação intercultural indígena em seu currículo.
IFCE	Apresenta a DCN de 2015, mas não retrata nenhum marco legislativo sobre educação intercultural.	Apresenta a Etnomatemática como tendência da educação matemática em uma disciplina obrigatória nominada Metodologia do Ensino de Matemática.	Não contém disciplinas específicas que abordam a educação intercultural indígena em seu currículo.
UFCA	Presença Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. E retrata pontos específicos acerca da educação indígena: Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015 e da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.	Presença de duas disciplinas uma optativa - Práticas para o Ensino da Matemática - e uma obrigatória - Tópicos em Educação Matemática - que apresentam a Etnomatemática como Tendência da Educação Matemática	Presença de uma disciplina optativa nominada Etnomatemática.

UNILAB	Presença Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana (Lei No 11.645/2008 e Lei No10.639/2013, respectivamente).	Enfatiza a interdisciplinaridade, diálogo intercultural, contextualização da formação cidadã, mas não traz a Etnomatemática como estudo.	Contém duas disciplinas optativas nominadas: Educação Escolar Indígena, e outra Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos espaços Lusófonos
--------	--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Dos 05 (cinco) PPC analisados, 01 (um) - o PPC da UFC - não apresenta não apresenta nenhuma aproximação com propostas de Etnomatemática ou com as discussões acerca da educação indígena; 02 (dois) - os PPCs da UECE e do IFCE - não apresentam disciplinas específicas para o estudo da educação intercultural indígena, mas apresentam a Etnomatemática como uma tendência da educação matemática contemplada em disciplina onde se constata a abordagem também de outras tendências e de outros assuntos nessa perspectiva de ensino; 02 (dois) - os PPCs da UFCA e da UNILAB - avançam um pouco mais, comparativamente aos outros, quanto à oferta do que a legislação prevê. No caso da UFCA, há a oferta de duas disciplinas em que se estuda sob a perspectiva da Etnomatemática como tendência da tendência da educação matemática e há uma disciplina optativa focada totalmente na Etnomatemática. No caso da UNILAB, constata-se que, além de se aprofundar a interdisciplinaridade, o diálogo intercultural e a formação cidadã, ofertam-se duas disciplinas optativas voltadas à educação indígenas, às diferenças e aos direitos humanos em espaços lusófonos.

Em relação às DCN, 02 (dois) cursos apresentam a resolução CNE nº2, de 1º de julho de 2015 - UECE e IFCE; 03 (três) PPC estabelecem a resolução CNE nº2, de 20 de dezembro de 2019 - UFC, UFCA e UNILAB. Dessa forma, as instituições que utilizam a resolução de 2015 estão desatualizadas em relação às novas diretrizes da BNC-Formação e não vão apresentar alguns tópicos atuais na discussão acerca do ensino intercultural indígena.

Outro ponto que merece destaque é a inclusão ou não das legislações referentes à educação indígena como embasamento legal do PPC. No PPC da UECE, encontra-se

menção à legislação mais geral, esperada em todos os PPC atualizados - LDB 9394/96 e BNCC do Ensino Fundamental e Médio. Na UFCA e UNILAB, aparece de forma mais explícita a menção a pareceres e leis relativas à educação para as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, mas, no geral, percebe-se que as IES falham em integrar esses princípios legais de maneira efetiva no currículo.

Certamente alguns dos currículos desses cursos abordam, em disciplinas como Política Educacional ou Estrutura e Funcionamento da Educação Escolar, aspectos das legislações pertinentes às discussões ora apresentadas, mas no escopo desta pesquisa a busca é por esse estudo articulado ao ensino da matemática, o que não foi verificado.

Nessa conjuntura, as Instituições de Ensino Superior do Estado do Ceará analisadas demonstram uma abordagem fragmentada e insuficiente em relação à educação intercultural e à própria Etnomatemática na formação inicial de professores de matemática. Neste viés, como já discutido, com base no quadro 2, em termos de disciplinas, poucas instituições incluem como obrigatórias as disciplinas de educação indígena e/ou Etnomatemática indígena. Em grande parte, a educação intercultural indígena não está presente nas matrizes curriculares, mas apenas a Etnomatemática como tendência da educação matemática, sem o aprofundamento para a matemática do indígena.

Além disso, em maioria, as disciplinas com foco em Etnomatemática e/ou educação indígena ou não existem ou são optativas, já que das 5 (cinco) instituições analisadas apenas 2 (duas) têm disciplina obrigatória que aborda a Etnomatemática indígena e/ou a educação indígena. Essas disciplinas optativas muitas vezes têm ofertas alternadas ou esporádicas que resultam em uma formação superficial e não sistemática, deixando a cargo do discente a decisão de se aprofundar ou não nessas áreas cruciais.

A partir dessas constatações e discussão, surge a inquietação em saber que a Etnomatemática, ainda que reconhecida apenas como uma tendência na educação matemática, aparece apenas em algumas instituições, mas sem maior integração ou aplicação prática prevista nos currículos. Observa-se que falta uma inclusão mais efetiva na perspectiva interdisciplinar da Etnomatemática indígena. Inclusão esta que poderia enriquecer a formação inicial de professores de matemática à luz da Etnomatemática, ao conectar saberes tradicionais com conteúdos acadêmicos, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada (Costa, *et al.*, 2018). A ausência dessa integração interdisciplinar limita as experiências formativas dos futuros educadores, ficando a cargo

da formação continuada uma compreensão que permita valorizar e aplicar conhecimentos indígenas em suas práticas pedagógicas.

A crítica central deste estudo reside na necessidade de uma abordagem mais robusta e inclusiva na formação inicial de IES cearenses, especificamente em relação à cultura indígena tão presente no estado do Ceará. Ao se analisarem os PPC e a conjuntura do Ceará como um estado com mais de 50 mil habitantes indígenas (IBGE, 2022), compreende-se o distanciamento do currículo das licenciaturas em matemática da realidade estadual. Nesse prisma, a ausência da Etnomatemática e/ou da educação intercultural pode evidenciar o distanciamento desses cursos em relação a uma formação multicultural. Ou seja, uma formação que entenda as diferentes matemáticas presentes no seu contexto para aproveitá-las no ensino e aprendizagem da matemática escolar, em movimento de questionar o currículo hegemônico (D'Ambrosio, 2010; Candau, 2008).

Em suma, a análise revela que embora haja leis ou alguns reconhecimentos da importância da educação intercultural indígena e da Etnomatemática, as IES do Estado do Ceará precisam avançar significativamente na integração desses temas em seus currículos. A inclusão dessas disciplinas obrigatórias e uma abordagem interdisciplinar não apenas cumpriria com os marcos legais e diretrizes curriculares, mas representaria avanços essenciais para garantir uma formação de professores que realmente contemple a diversidade cultural e os saberes tradicionais do nosso país.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar implicações da presença (ou não) de componentes curriculares e/ou legislações acerca da educação intercultural indígena nas licenciaturas em matemática de IES públicas do Ceará. A partir dos resultados, identificou-se a ausência desses componentes curriculares nos PPC analisados, evidenciando, assim, uma ausência de disciplinas que eduquem para incluir e inclua para educar no âmbito da educação indígena. Os PPC das licenciaturas analisadas demonstram que não houve avanços suficientes em disciplinas inclusivas que respeitem a diversidade cultural indígena e toda a sua pluralidade.

Desse modo, é fundamental que os cursos de formação inicial de professores incluam, com os seus PPC, disciplinas específicas em suas matrizes curriculares, além de ementas e planos dessas disciplinas sobre a história ancestral, a cultura e os modos de vida das comunidades indígenas, seja local, regional ou nacional.

O estudo apresenta limitações pelo fato de não se concentrar na análise de todos os PPCs dos cursos de licenciatura em matemática existentes no Ceará e pelo fato de não aprofundar discussões acerca da luta pelos direitos dos povos indígenas, no entanto essas e outras limitações possibilitam novas pesquisas que investiguem a formação de professores à vista de uma educação intercultural indígena. Além disso, considera-se que o diálogo entre a formação inicial do professor que ensina matemática e a educação intercultural é um importante objeto de estudo e possibilita aprofundamentos em relação às realidades dos demais povos englobados na educação diferenciada (quilombolas, campo, ciganos), além da educação indígena foco deste estudo.

Por fim, entende-se que a incorporação da formação intercultural indígena, por meio da Etnomatemática e da educação indígena, nos currículos de licenciaturas é urgente para formar futuros professores a lidar com a diversidade cultural nas salas de aula e reconhecer os direitos dos diferentes alunos, especialmente os indígenas. A ausência dessa formação pode resultar em práticas pedagógicas excludentes e insensíveis às realidades culturais dos discentes. Isso perpetua um modelo educacional em que se ignoram identidades diversas, contradizendo, com isso, diretrizes como a BNCC e a LDB, que determinam a inclusão e o reconhecimento do pluralismo cultural.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [Constituição Federal de 1988] / obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. 15. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2018.

BRASIL. **Fundação Nacional do índio**. 2021. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena> . Acesso em 27/06/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Conselho Nacional de Educação, 2019.

BRANDÃO, C. **Identidade e etnia**: Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Ed. Brasiliense. Brasil, 1986.

CALHÁU, S. **Existe mesmo uma educação para o povo?** In: _____. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45 - 56 jan/abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 382/2003, de 09 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Ceará: Conselho de Educação do Ceará, 2003.

COSTA, R. T. P.; OLIVEIRA, C. C. Etnomatemática e formação inicial de professores que ensinam matemática: um olhar sobre a produção científica no Brasil. **Hipátia**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 143 - 152, jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1095/812>. Acesso em: 29 jun. 2024

COSTA, L. de F. M. da; LOPES, G. R.; GLÓRIA, G. E.; BRITO, K. C. Etnomatemática na formação do professor de matemática: uma experiência construída no âmbito do PIBID. **BoEM**, Joinville, v. 6, n. 12, p. 75 - 93, dez. 2018.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, M. de C. e ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em educação matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2004.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: ALVES, E. R. **Etnomatemática: multiculturalismo em sala de aula: a atividade profissional como prática educativa**. Porto de Idéias: São Paulo, 2010.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.

EÇA, J. L. M. de; MADRUGA, Z. E. de F. A etnomodelagem na formação de professores: uma análise a partir de produções recentes. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 3, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/4778/3691>. Acesso em: 16 ago. 2024.

GRUPIONI, L. D. B. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Luís D. B. G. (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LEITE, L. H. A. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, pp. 195-212, jan./jun. 2010.

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real, os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, G. J. dos S. **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; LACED/Museu Nacional, 2006.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENEZES, R. O.; SIMAS, H. C. P. Formação de professores indígenas no movimento da inclusão escolar no contexto amazônico amazonense. **Revista Teias**, v.23, n.71, out./dez. 2022.

RAMOS, J. A. G. *et al.* O contexto histórico da educação escolar indígena no Brasil. In: RAMOS, J. A. G (Coord.). **Educação Indígena**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, Edições, 2007.

SÁNCHEZ, S. **História da educação no Brasil**. Campina Grande, 2016.

SIMAS, H. C. P. **Letramento indígena**: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguara de Monte-Mór. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SIMAS, H. C. P.; MENEZES, R. O.; JESUS, M. S. de. O desafio amazônico da inclusão de disciplina sobre Educação Escolar Indígena no processo de formação inicial docente não indígena. **Revista Thema**, v. 22, n. 1, p. 12 - 28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1710/2211>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOARES, G. A.; FANTINATO, M. C. A Etnomatemática na formação inicial dos futuros professores de Matemática: revelando olhares e marcas. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 3, p. 1 - 24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/4832/3818>. Acesso em: 29 jun. 2024.

Recebido em: 07 / 07 / 2024
Aprovado em: 22 / 08 / 2024