

PERCURSO FORMATIVO

FRANCISCO ROBSON DE LIMA

PROF. DRA. KAÉ STOLL COLVERO

ETNOMATEMÁTICA:

**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

REDEÇÃO
2025

FRANCISCO ROBSON DE LIMA

PERCURSO FORMATIVO

ETNOMATEMÁTICA:

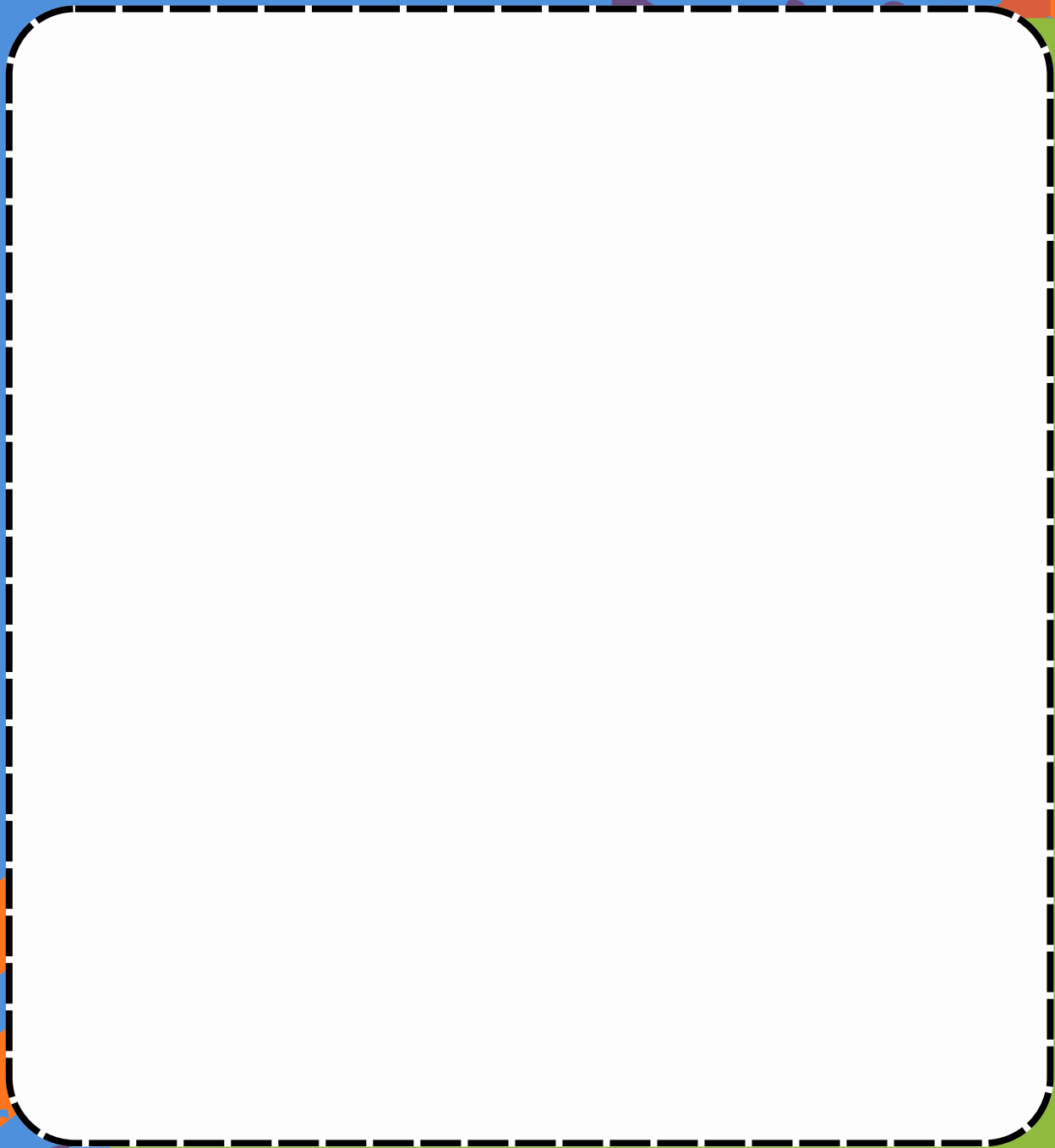
CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNIC-RACIAIS

Produto educacional apresentado ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente

Orientador: Profa. Dra. Kaé Stoll Colvero

**REDEÇÃO
2025**



Autoria

Mestre em Ensino e Formação Docente PPGEF Unilab/IFCE. Graduado em Pedagogia IDJ/UVA, licenciado em Matemática pela Estácio, especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental CEAD/UFPI e em Formação de Professores de Matemática para uma Escola das Adolescências UFPI. Professor Efetivo na rede municipal de Itaitinga/CE, onde atua como Formador Paic Integral nos eixos de Matemática e Ciências da Natureza na Secretaria Municipal do mesmo município. Pesquisador e estudioso nas áreas do ensino e formação de professores e Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER. Palestrante.



FRANCISCO ROBSON DE LIMA

Orientação

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco (2010) e em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (2016). É licenciada em Letras, habilitação em Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Santa Maria (2008) e Bacharel em Medicina Veterinária. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), com lotação no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN). Professora permanente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Seus principais interesses de pesquisa são Didática, Práticas de Ensino, Educação Intercultural e História da Educação.



PROF. DRA. KAÉ STOLL COLVERO

É preciso dar um jeito (trecho)

Eu cheguei de muito longe
Eles nem fazem ideia
E a viagem foi tão longa
Mesmo assim eu vim
E na minha caminhada
Ninguém viu
Obstáculos na estrada
Só eu sei
Mas enfim, aqui estou.

Emicida



Apresentação

O curso de Mestrado na modalidade profissional requer a elaboração e apresentação de um produto educacional, por isso como desdobramento da pesquisa de Mestrado “A Formação continuada de professores na perspectiva da Etnomatemática: caminhos para a implementação da EREER no ensino de Matemática”, sob a orientação da professora Dra. Kaé Stoll Colvero, como parte da trajetória do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente – PPGEF, desenvolvido em parceria entre as instituições da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) – Campus Maranguape. Dessa forma, apresento a você, caro leitor, o Percorso Formativo Etnomatemática:

Caminhos para a Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Salienta-se que esse material está todo estruturado em consonância com as legislações vigentes no que diz respeito a EREER, em especial as Leis nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ.

O Percorso Formativo, como o próprio nome revela, consiste em uma trilha de encontros de formação de continuada que visa deixar um legado de contribuição para o processo formativo dos professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Itaitinga/Ce. O foco é integrar apresentar a Etnomatemática como uma abordagem viável à implementação da EREER no ensino de Matemática.

A intenção é transgredir as práticas pedagógicas nessa componente que, infelizmente, avilta outros conhecimentos que não aqueles que hegemonicamente estão postos.



Nesse sentido, são propostos 04 (quatro) encontros, visando enriquecer a compreensão da matemática, promovendo o reconhecimento e a apreciação das diversas expressões matemáticas em diferentes culturas.

O principal diferencial dessa proposta é a participação ativa, crítica e colaborativa dos participantes, isto porque a ideia é que, embora se tenha um desenho pré-estabelecido, o percurso leve em consideração as sugestões e percepções dos participantes observadas durante os encontros. Ou seja, a construção é baseada na coletividade, abrangendo um conjunto de recursos, atividades e abordagens propostas pelos próprios educadores ao passo que acontecem os momentos.

Esse produto educacional, portanto, estrutura-se em quatro seções: a primeira é a introdução, que possibilita a você, leitor, adentrar ao que se propõe este produto educacional, como a justificativa, os objetivos e a metodologia. A segunda traz o arcabouço teórico por trás da pesquisa que engendrou a construção do que é proposto. Já, na terceira, apresenta-se a estruturação dos encontros que compõem a proposta do percurso formativo. São os caminhos a serem tomados. Por fim, é feito o arremate nas considerações finais.

Esse material não tem interesse de hegemonizar processos formativos, nem ao menos de se mostrar como receita pronta e acabada para solucionar a questão complexa e desafiadora do racismo que atravessa nossa sociedade. Mas pode representar uma importante estratégia para destravarmos o debate sobre o reconhecimento, o respeito e a valorização das diversas matizes étnico-raciais e culturais que formam nosso povo, e tendo como ponto de partida o ambiente escola.

Axé!



Sumário

1 À BEIRA DO CAMINHO	9
2 VEREDAS TEÓRICAS	11
2.1 Formação de professores de Matemática: fragilidades e desafios	11
2.2 Étnomatemática: a caminho da EREER	12
2.3 O percurso formativo como estratégia de formação continuada	14
3 TRILHANDO O PERCURSO	16
3.1 Trilha do primeiro encontro	17
3.2 Trilha do segundo encontro	18
3.3 Trilha do terceiro encontro	19
3.4 Trilha do quarto encontro	20
3.5 Avaliação geral do percurso	21
3.6 Bibliografia sugerida	22
4 PONTO DE CHEGADA E RECOMEÇO	23
REFERÊNCIAS	24

1 À BEIRA DO CAMINHO

No contexto da formação docente, a realidade brasileira se mostra diante de um desafio complexo, principalmente mediante tensionamentos históricos enfrentados pelos educadores, como financiamento insuficiente e disputas curriculares que privilegiam alguns grupos sociais tido como hegemônicos.

A formação docente exerce influência decisiva na forma como os educadores percebem, constroem e organizam os diversos conhecimentos necessários ao exercício profissional. Esses saberes, articulados entre si, manifestam-se no cotidiano escolar, orientando as escolhas pedagógicas e o modo como os professores conduzem suas práticas. Embora não esgote o processo de constituição do conhecimento profissional, a formação ocupa lugar central, pois é por meio dela que o domínio técnico pode ser desenvolvido de modo sistemático e consistente (Albuquerque; Gontijo, 2013).

Para Gatti *et al* (2019), tratar da formação de professores para a educação básica, é fundamental considerar um referencial que explicita o papel desempenhado por essa etapa de ensino na sociedade contemporânea. Esse entendimento orienta e confere sentido às escolhas formativas que envolvem a preparação desse profissional da educação.

Ainda nas palavras desses autores, de modo geral, os cursos de formação de professores oferecidos pelas instituições de ensino superior continuam concentrados nas disciplinas específicas do currículo da educação básica, sem dedicar atenção suficiente a uma formação mais integrada e interdisciplinar (Gatti *et al.*, 2019).

No caso específico da formação dos professores para o ensino da Matemática, o que tem-se assistido é uma tendência à continuação de um modelo formativo que privilegia conhecimentos matemáticos academicistas, voltados para desenvolvimento da ciência em si e que relegam a educação matemática e outros saberes que fogem a esse padrão.

É imperioso, portanto, que a formação de professores de Matemática se mostre apta no sentido de reconhecer os diversos grupos sociais e os diferentes saberes que caracterizam o povo brasileiro. E, uma das formas passa pela reformulação dos currículos das licenciaturas, enaltecendo a diversidade em desfavor ao viés eurocêntrico.



Os processos educacionais, em muitos casos, acabam reforçando a lógica da colonialidade ao homogeneizar os sujeitos e legitimar apenas um tipo de conhecimento, construído a partir da modernidade europeia. Quando não colocamos em questão a ideia de que existe um único modelo de desenvolvimento, dificultamos a criação de espaços que realmente favoreçam o diálogo intercultural. Reconhecer e enfrentar os mecanismos que sustentam a colonialidade torna-se, portanto, um passo essencial para fortalecer uma educação intercultural crítica e comprometida com a decolonialidade. (Candau, 2020).

Nessa perspectiva, D'Ambrósio (2022) defende a abordagem da Etnomatemática como uma proposta baseada na educação matemática que contribui para implementar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) por reconhecer que diferentes grupos culturais elaboram e utilizam a matemática de maneiras distintas. Com isso, evidencia a relevância de uma educação contextualizada, inclusiva e sensível às múltiplas formas de produzir conhecimento.

Mediante as lacunas na formação inicial dos professores, faz-se necessário investir na promoção de formação continuada, sobretudo, quando se trata da ERER, preconizada nas Leis nº 10639/03 e nº 11645/08, mas que, como vimos, ainda não faz parte dos processos formativos docentes. Pelo menos, não de forma satisfatória ainda.

É, por meio de processos formativos robustos e qualificados que o professor se dota das condições necessárias para desenvolver sua atividade docente com vista a promover a aprendizagem dos estudantes. No entanto, é importante considerar os discentes como indivíduos únicos e diversos, ou seja, levar em conta as diferenças culturais que permeiam o ambiente escolar

Por isso, esse Produto Educacional propõe um **Percurso Formativo “Etnomatemática: Caminhos para a Educação para as Relações Étnico-Raciais”** cujo objetivo geral é contribuir para a formação continuada de professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental. A metodologia proposta estrutura o percurso em 04 (quatro) encontros, presenciais ou híbrido, com rodas de conversa, leitura e discussão com base em textos acadêmicos e oficina de apresentação e experimentação de jogos de origem africana e indígena.

2 VEREDAS TEÓRICAS

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico que orienta a discussão desenvolvida ao longo deste estudo, buscando situar a temática no conjunto de debates contemporâneos da área da educação, partindo do pressuposto de que os processos formativos e as práticas pedagógicas interajam com a diversidade sociocultural que atravessa a escola. Assim, são elencados os principais autores e os marcos conceituais que problematizam a produção do conhecimento, as relações de poder e as perspectivas que orientam as ações educativas.

2.1 Formação de professores de Matemática: fragilidades e desafios

A seara da formação docente, no Brasil, pode sugerir uma árdua tarefa, tendo em vista problemas crônicos vivenciados pelos educadores, seja no financiamento ainda insuficiente, seja na luta e/ou conquista de direitos, seja no enviesamento dos currículos que prezam pela reafirmação de determinados grupos em detrimento de outros.

A formação dos professores se encontra dissonante das necessidades sociais e educacionais, bem como das mudanças em curso cotidianamente. A esse respeito,

é importante que se tenha um referencial sobre o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea o qual tem a função de orientar e dar sentido para as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação (Gatti et al, 2019, p. 34).



Depreende-se, assim, que a educação básica e a formação inicial de professores não podem ser compreendidas de maneira dissociada, pois ambas se articulam de forma profunda no contexto educacional. Reconhecer essa interdependência é essencial para a construção de programas formativos coerentes e para o fortalecimento tanto do prestígio quanto da renovação da carreira docente.

Sobre os conteúdos curriculares dos cursos de Matemática, o Parecer CNE/CES n. 1.302/01 fixou que currículos “devem assegurar o desenvolvimento dos conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional de um matemático” (p. 5).

A esse respeito, observa-se que a elaboração dos currículos ainda não contempla de forma adequada as especificidades da docência, o que compromete a efetividade das ações voltadas à preparação daqueles que irão colocar esses conhecimentos em prática. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se nota a ausência de conteúdos que aproximem o ensino de Matemática das demandas reais da sala de aula na educação básica.

Candau (2020) chama atenção para essa questão do enviesamento dos currículos, ao denunciar que os currículos, da educação básica e da formação inicial de professores estão permeados de interesses na manutenção de privilégios de uns em detrimento de outros, enquanto renegam o caráter intercultural e o debate das diferenças culturais que atravessam a realidade escolar.

Em contraste com a tendência curricular historicamente presente nas licenciaturas, Santos e Araújo (2022) defendem que os cursos de formação de professores devem alinhar-se a um propósito capaz de promover um processo de ensino e aprendizagem que reconheça, alorize e respeite a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira.

Para isso, é necessário também apostar no processos de formação continuada acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais - EREER. A Etnomatemática, no caso, surge como uma importante ferramenta de transformação do ensino da matemática escolar, pautado no desenvolvimento de práticas que reconhecem e valorizam conhecimentos oriundos de outras culturas.



2.2 Étnomatemática: a caminho da EREER

Como vimos, a formação do professor de Matemática reproduz um modelo que parece desconsiderar as relações étnico-raciais e limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Nessa linha, Barbosa e Carvalho (2024, p. 2) corroboram essa afirmação, pois:



Apesar de que a história da matemática está fincada no continente africano, muitos professores se isentam dessa responsabilidade. Acredita-se que a formação inicial dos professores de matemática não está formando profissionais para atuarem numa perspectiva antirracista na sala de aula. Quando não compreendem a razão, não sabem um meio de abordar tal temática.

Logicamente, esse desafio ultrapassa a responsabilidade individual do professor de Matemática, pois revela uma fragilidade estrutural na formação docente, que ainda carece de perspectivas mais críticas e interculturais capazes de responder às complexidades do contexto educacional.

Como desdobramento da aprovação e promulgação das Leis nº 10639/03 e nº 11645/08, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais recomenda a revisão dos currículos, de modo a garantir que a temática seja contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas práticas docentes. Essa orientação busca assegurar que a educação brasileira valorize e respeite as múltiplas matrizes de saberes que compõem a sociedade, promovendo a equidade e o reconhecimento cultural.

Rosa e Orey (2019) sugerem a Etnomatemática como abordagem fundamental para implementação da EREER no ensino da Matemática, pois as autoras compreendem que o conhecimento matemático tem suas origens nas práticas culturais, profundamente enraizadas nas relações sociais. Essa perspectiva valoriza e respeita os conhecimentos produzidos em contextos diversos, contribuindo para um ensino mais significativo, plural e conectado às realidades socioculturais dos estudantes.

Esse dizer corrobora o seguinte entendimento de D'Ambrósio (2022):

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 raízes (D'Ambrósio, 2022, p. 44-45).



A Etnomatemática, no dizer de D'Ambrosio (2022), reconhece a diversidade cultural presente nas práticas matemáticas e evidencia que esse conhecimento é moldado pelas vivências e pelos contextos culturais dos sujeitos.

A construção desses novos diálogos, alinhados à Etnomatemática e às diretrizes das relações étnico-raciais, exige uma formação continuada do professor de Matemática sob uma perspectiva intercultural. Dessa forma, a oferta de processos formativos que visam ao conhecimento e à difusão de práticas pedagógicas que contemplem a EREER no âmbito do ensino da Matemática.

2.3 O percurso formativo como estratégia de formação continuada

Acredita-se que é consenso que a formação inicial, por si só, não consegue implicar na qualidade da atividade docente, sobretudo quando se trata de assuntos que fogem ao padrão estabelecido de ensino. Para tanto, é necessário abrir espaços dialógicos de aquisição de conhecimentos que, por ventura, não são contemplados nas licenciaturas.

Nesse sentido, a formação continuada tem na escola seu principal campo de realização e fortalecimento. Embora se beneficie de aportes externos, especialmente das universidades e dos grupos de pesquisa, é no cotidiano escolar que ela se materializa e ganha sentido, tornando-se um eixo fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes (Nóvoa, 2022).

Entende-se, portanto, que um dos papéis da formação continuada é possibilitar aos professores reflitam sua prática pedagógica de forma crítica de modo a transformá-la. A BNC - Formação Continuada dispõe, em seu artigo 4º, o seguinte:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).



Como se percebe, o movimento da BNC - Formação Continuada pressupõe que os cursos e ações formativas sejam organizados levando em conta os diferentes contextos e realidades escolares. Isso evidencia a necessidade de que esses temas integrem tanto os currículos escolares quanto os acadêmicos, considerando que a desigualdade racial permanece como um desafio profundo e persistente no sistema educacional brasileiro.

Temáticas como as relações étnico-raciais devem receber atenção constante e qualificada nos espaços responsáveis pela formação docente, pois a discriminação étnico-racial e a ausência de representatividade nas práticas pedagógicas podem afetar negativamente o desempenho escolar e o bem-estar emocional de estudantes negros (Passos, 2012). Nesse cenário, a formação continuada desempenha um papel central, ao oferecer aos professores oportunidades para desenvolver competências que lhes permitam atuar de maneira sensível e eficaz diante da diversidade cultural que caracteriza as salas de aula brasileiras.

No percurso formativo, como estratégia de promoção de formação continuada, um grupo de encontros possibilita a repercussão imediata no ensino através da interação. Ocorre, portanto, “a promoção de um processo de construções mútuas de conhecimento entre o professor pesquisador, que também está em formação, e o docente em formação” (Ferrarini-Bigareli; Vignoli; Kraemer, 2023, p. 144).

Nessa perspectiva, optar por uma proposta de percurso formativo se mostrou não apenas viável, mas necessária, pois, a partir da criação desses espaços formativos, é possível alçar os professores a condição de pesquisadores da sua própria prática.,

Na seção seguinte, convido-o a conhecer o traçado do Percurso Formativo, isto é, os encontros formativos que pavimentam essa proposta calcada na construção crítico-reflexiva e coletiva.



3 TRILHANDO O PERCURSO

Nesta seção, delinea-se o percurso formativo que sustenta esta proposta, compreendendo-o como um conjunto de encontros que, ao longo do processo, pavimentam espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva. Trata-se de um itinerário constituído sob uma perspectiva crítico-reflexiva, no qual cada momento formativo foi planejado para promover a problematização das práticas, ampliar referenciais teóricos e fortalecer ações pedagógicas comprometidas com uma educação inclusiva, plural e socialmente situada.

Ao explicitar o traçado desses encontros, busca-se evidenciar não apenas sua organização e intencionalidade, mas, sobretudo, o caráter formativo que emerge do movimento contínuo de escuta, troca e colaboração. Esses momentos configuram-se como oportunidades para repensar práticas, integrar saberes e fomentar a construção compartilhada de sentidos que fundamentam e legitimam a proposta apresentada ao longo dos espaços de formação continuada.

3.1 Trilha do primeiro encontro



Temática

Fundamentos Teóricos: EREER e Etnomatemática

Objetivo

Compreender os fundamentos teóricos da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Etnomatemática, reconhecendo seus princípios, objetivos e marcos legais.

Desenvolvimento



Acolhida: recepção dos participantes, apresentação da proposta do encontro e dinâmica de integração. Leitura da lenda do Baobá para introduzir os professores na temática.



Introdução aos conceitos: os professores receberam papel no formato de uma folha de baobá, onde devem escrever o que eles sabem sobre EREER e Etnomatemática. Após a escrita, convidá-los a colar as folhas no baobá exposto na parede.



Fundamentação: exposição dialogada sobre EREER e Etnomatemática: definição, princípios, objetivos e relevância na escola. Apresentação em slides, leitura de trechos das Lei 10.639/2003 e 11.645/08, com reflexão coletiva também sobre outros documentos normativos.



Roda de estudo dialógica: leitura e discussão em grupos sobre o texto: “Reflexões sobre as relações étnico-raciais e o ensino de Matemática” (Furtado; Monteiro, 2023). Aqui, os grupos devem fazer a leitura e registro em cartazes para socialização.



Socialização: Compartilhamento das observações e apontamentos nos cartazes, acerca do que foi discutido no encontro em paralelo com o que foi lido no texto.

Avaliação

Coleta de impressões dos participantes sobre o encontro. Cada participante deve fazer um breve resumo da formação.

Recursos

Computador
Data show
Papel madeira ou cartolina

Formato

Presencial

3.2 Trilha do segundo encontro

Temática

Saberes matemáticos nas culturas afro-brasileiras e indígenas

Objetivo

Reconhecer e valorizar conhecimentos matemáticos culturas afro-brasileiras e indígenas, abordando a historicidade dos saberes ancestrais e preparação para o encontro seguinte.

Desenvolvimento



Acolhida: recepção dos participantes, com música infantil africana, memória do encontro anterior e apresentação da proposta do encontro e pergunta provocadora: Qual a relação entre matemática e cultura?



Introdução: os professores receberão um link no chat do Google Meet da plataforma Mentimeter, na qual deverão escrever uma palavra ou expressão que responda a pergunta provocadora. A partir das respostas, criar uma nuvem de palavras a ser exibida em tempo real. A palavra deverá ser facultada para quem quiser complementar sua resposta.



Fundamentação: exposição dialogada sobre reconhecimento e valorização dos conhecimentos advindos das diversas culturas, como a afro-brasileiras e indígenas. Apresentação em slides, com fundamentação teórica de autores que estudam sobre a temática; Exibição de vídeos. Apresentação de exemplos de utilização dos conhecimentos matemáticos.



Roda de estudos dialógica: leitura e discussão acerca da abordagem da Etnomatemática que valorizam os saberes matemáticos africanos e indígenas, além de proposição de leitura do texto "A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros" (Costa; Silva, 2010).

Avaliação

Retomada à nuvem de palavras do início do encontro para possibilitar que os participantes revisem suas primeiras impressões acerca da temática e preparação para o encontro seguinte.

Recursos

Computador
Data show
Papel

Formato

Presencial ou
Online



3.3 Trilha do terceiro encontro



Temática

Descolonização do currículo e transformação da matemática escolar

Objetivo

Reconhecer práticas pedagógicas que desafiam o eurocentrismo e apontam caminhos para uma matemática escolar transformadora, interdisciplinar e culturalmente situada.

Desenvolvimento



Acolhida: recepção dos participantes, com a música “Matemática da vida” e debate sobre a letra, memória do encontro anterior e apresentação da proposta do encontro.



Introdução: retomada dos encontros anteriores como forma de fortalecer a cronologia do percurso formativo. A partir da apresentação da temática do encontro e dos objetivos, fazer a seguinte indagação: O que você entende por currículo escolar? Solicitar que cada participante compartilhe seu entendimento e como se liga ao termo descolonização do currículo.



Fundamentação: exposição dialogada com slides as bases conceituais da descolonização do currículo a partir do entendimento de autores como Nilma Lino Gomes, Catherine Walsh e D’Ambrósio. Além disso, provocando reflexão crítica do currículo de Matemática e como este foi construído sob a lógica eurocêntrica e qual o papel da Etnomatemática na transformação desse cenário.



Roda de estudos dialógica: leitura e discussão acerca do texto “Romper com a Ideologia da Certeza: Etnomatemática e a Transformação do Ensino de Matemática” (Pereira, 2025). Cada professor deve pensar numa atividade matemática inspiradora para os anos finais que dialogue com saberes matemáticos afro-brasileiros, indígenas ou locais. Compartilhar em seguida.

Avaliação

Coleta de impressões dos participantes sobre o encontro, encaminhamento de sugestões de leitura para aprofundamento do assunto e preparação para o encontro seguinte.

Recursos

Computador
Data show
Papel

Formato

Presencial ou
Online

3.4 Trilha do quarto encontro



Temática

Oficina de experimentação de jogos africanos e indígenas e avaliação do percurso formativo

Objetivo

Reconhecer práticas pedagógicas que desafiam o eurocentrismo e apontam caminhos para uma matemática escolar transformadora, interdisciplinar e culturalmente situada.

Desenvolvimento



Acolhida: recepção dos participantes, com leitura do poema Diversidade, de Bráulio Bessa, memória do encontro anterior e bate-papo breve sobre a proposta do encontro.



Introdução: Retomada dos encontros anteriores como forma de fortalecer a cronologia do percurso formativo, fazendo um paralelo com a leitura do poema anterior.



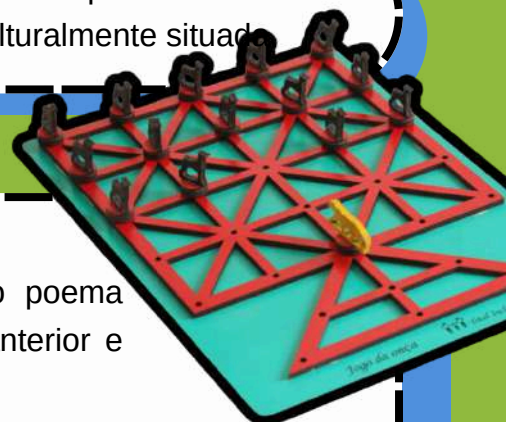
Experimentação de jogos de origem africana e indígena: Apresentação da origem e regras dos seguintes jogos: Jogo da onça; Mancala; Dara. Além disso, serão propostas atividades matemáticas através da cestaria e grafismos indígenas, com auxílio de vídeos da arte do grafismo indígena.



Atividade em grupos: os/as docentes irão socializar o jogo e as atividades indígenas que produziram para que todos possam jogar e/ou participar. Na sequência, os grupos produzirão sequências didáticas a partir dessas produções.



Socialização: compartilhamento das ideias de sequências didáticas elaboradas a partir dos jogos e atividades produzidas na oficina.



Avaliação

Opinião dos participantes sobre os jogos e de que formas podem ser utilizados em sala de aula.

Recursos

Computador
Data show
Papel
tesouras

Formato

Presencial

3.5 Avaliação geral do percurso formativo



Para avaliar todo o itinerário vivenciado no percurso formativo, deverá convidar os participantes a responder à seguinte questão:

Descreva suas suas percepções acerca do percurso formativo, bem como sua participação, evidenciando com que perspectivas você chegou no início do percurso, os conhecimentos adquiridos e o que possibilitou de mudanças na sua prática de ensino da Matemática.

Os professores poderão responder oralmente ou via formulário do *Google*.

3.6 Bibliografia sugerida

COSTA, W. H; SILVA, V. L. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios Brasileiros. **Educar em Revista**. v. 26, n. 36, p. 245–260, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12326>. Acesso em: 3 dez. 2025.

FURTADO, Maria Gabriela de Figueiredo; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Reflexões sobre as relações étnico-raciais e o ensino de matemática. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 1–18. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/91224/52703>. Acesso em: 03 dez. 2025.

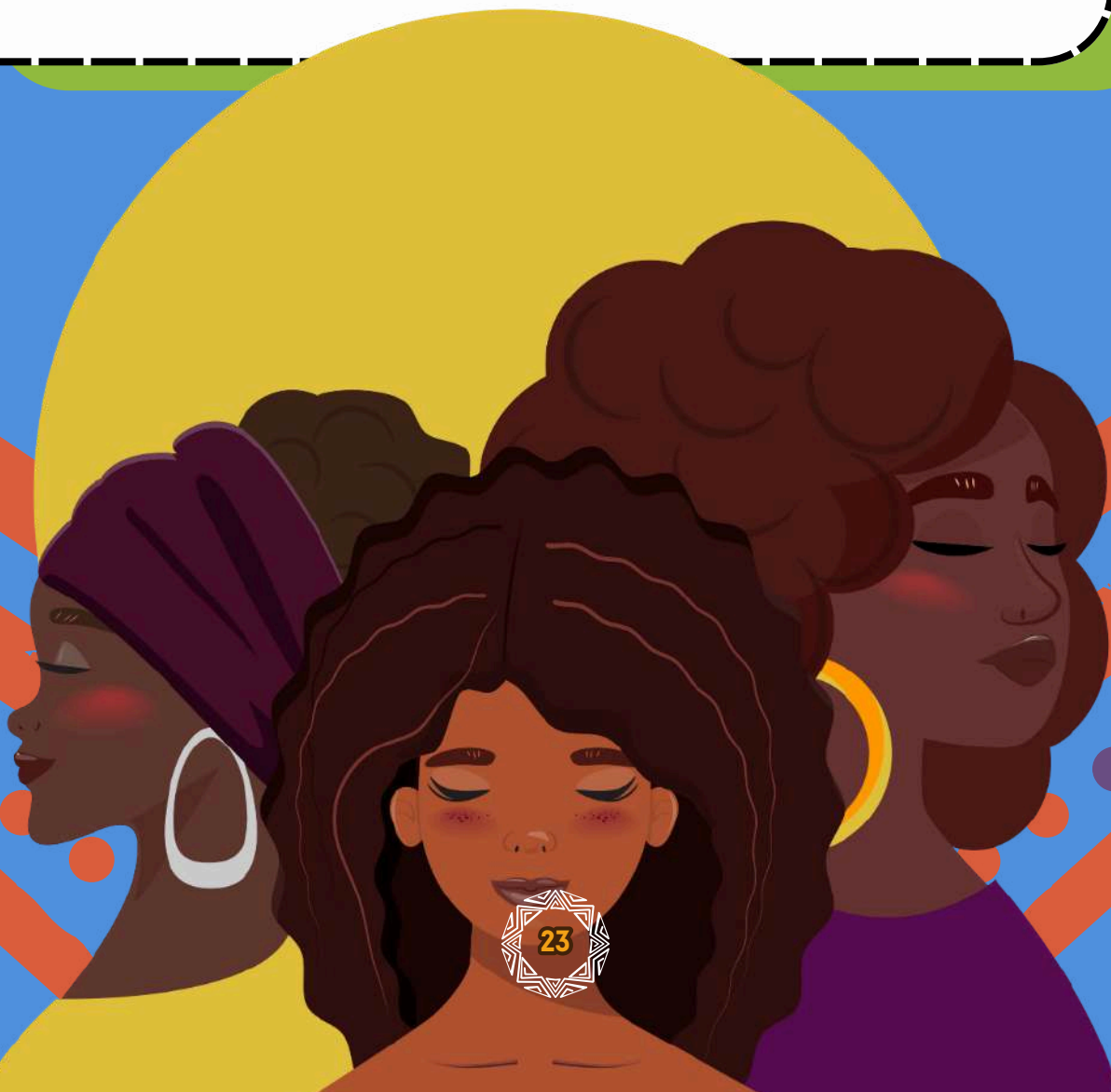
PEREIRA, R. J. Romper com a Ideologia da Certeza: Etnomatemática e a Transformação do Ensino de Matemática. **Encontro Baiano de Educação Matemática**, v. 21, n. 1, p. 1–12, 2025. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ebem/article/view/896>. Acesso em: 4 dez. 2025.

4 Ponto de chegada e recomeço

Não parece ser uma tarefa fácil concluir que nasce grandioso. Este percurso formativo pressupõe reconhecer que a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de Matemática é um processo contínuo e coletivo. Este material não pretende oferecer respostas prontas, mas abrir possibilidades, provocar reflexões e contribuir para que os professores revisitem suas práticas com olhar crítico e sensível à diversidade.

Percorrer os encontros sugere verificar uma jornada que evidencia que a formação docente ganha força quando se apoia no diálogo, na escuta e na construção compartilhada de saberes. A Etnomatemática, nesse movimento, mostra-se uma abordagem capaz de aproximar a Matemática das culturas, dos territórios e das experiências dos estudantes, rompendo com visões curriculares limitadas e eurocentradas.

Este produto educacional se apresenta como uma estratégia formativa que incentiva a valorização de conhecimentos afro-brasileiros, indígenas e locais, reafirmando o compromisso com uma educação mais plural e antirracista. Que as reflexões e vivências aqui propostas sigam inspirando novas práticas e fortalecendo o papel transformador dos professores.



REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3508>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BARBOSA, L. F. L.; CARVALHO, J. I. F. Currículo da Licenciatura em Matemática e Educação das Relações Étnico-Raciais. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática: a Educação Matemática num mundo pós-pandêmico. **Anais...**Campina Grande (PB) UEPB, 2024

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1302/2001, de 06 de novembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei Federal nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020.

CANDAU, V. M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 02 dez. 2025.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**/ 6. Ed., 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

FERRARINI-BIGARELI, M. A.; VIGNOLI, J. S.; KRAEMER, M. A. D. Percurso formativo: uma proposta de formação continuada e colaborativa em culturas disciplinares. **Raído**, v. 17, n. 44, p. 130–147, 2023. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/17143>. Acesso em: 2 dez. 2025.

GATTI, et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em 03 dez. 2025.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSOS, J. C.. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012. Disponível em: 03 dez. 2025.

ROSA, M. .; OREY, D. C. . Etnomatemática: investigações em etnomodelagem. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática** , v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/27368>. Acesso em: 03 dez. 2025.

SANTOS, T. S. A.; ARAÚJO, M. L. H. S.. Relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática das IES baianas. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 30, n. 00, p. e022012, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8667622> Acesso em: 3 dez. 2025.