

**INFÂNCIAS QUILOMBOLAS, CURRÍCULOS E  
ETNOMATEMÁTICA: DA INVISIBILIDADE ÀS  
POSSIBILIDADES**

**QUILOMBOLA CHILDHOODS, CURRICULUMS AND  
ETHNOMATHEMATICS: FROM INVISIBILITY TO  
POSSIBILITIES**

**INFANCIAS QUILOMBOLAS, CURRÍCULOS Y  
ETNOMATEMÁTICAS: DE LA INVISIBILIDAD A LAS  
POSIBILIDADES**

**Marina Graziela Feldmann<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3008-2636>

**Andréia Regina Silva Cabral Libório<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7457-220X>

**Gustavo Isaac Killner<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7115-9444>

**Tiago Marques de Oliveira<sup>4</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8404-5250>

**Resumo:** O presente artigo se propõe a investigar as contribuições da Etnomatemática e refletir acerca currículos escolares e de formação de professores/as que evidenciem a dimensão cultural, em face da seguinte problemática: Quais as contribuições da Etnomatemática para a construção de currículos em que o ensinar e o aprender, de forma contextualizada, considerem a cultura e as infâncias quilombolas? A abordagem me-

---

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: [feldmnn@uol.com.br](mailto:feldmnn@uol.com.br)

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Registro. E-mail: [andrea\\_rsc20@ifsp.edu.br](mailto:andrea_rsc20@ifsp.edu.br)

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus São Paulo. E-mail: [gustavoik@ifsp.edu.br](mailto:gustavoik@ifsp.edu.br)

4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Registro. E-mail: [tiagomarques.itesp@gmail.com.br](mailto:tiagomarques.itesp@gmail.com.br)

todoológica é de cunho qualitativo com base no levantamento bibliográfico acerca do tema em evidência. Os resultados e as considerações apontam que a Etnomatemática procura considerar a realidade dos diferentes grupos e possibilita uma ação pedagógica diferenciada, o que pode auxiliar na formação integral do sujeito como um ser imerso no mundo real e, partindo desse, realçar sua cultura, como é o caso das comunidades quilombolas. Este estudo também apresenta reflexões acerca da necessidade de os currículos e a formação de professores/a contemplarem em sua essência as diversidades culturais, especialmente das infâncias, de modo a contribuir para a emancipação dos sujeitos. Ademais, é preciso ampliar e intensificar a discussão a respeito tanto de infâncias nos currículos, práticas educativas, formação docente, quanto de políticas públicas, sobretudo dos grupos historicamente invisibilizados como os quilombolas, entre outros.

**Palavras-chave:** etnomatemática; currículos; formação de professores/as; infâncias quilombolas; cultura.

**Abstract:** This article aims to investigate the contributions of Ethnomathematics and reflect on school and teacher training curricula that highlight the cultural dimension, in view of the following problem: What are the contributions of Ethnomathematics to the construction of curricula in which teaching and learning, in a contextualized way, consider quilombola culture and childhoods? The methodological approach is qualitative in nature, based on a bibliographical survey on the topic in question. The results and considerations indicate that Ethnomathematics seeks to consider the reality of different groups and enables a differentiated pedagogical action, which can help in the integral formation of the subject as a being immersed in the real world and, based on this, highlight their culture, as it is the case of quilombola communities. This study also presents reflections on the need for curricula and teacher training to essentially contemplate cultural diversity, especially childhood, in order to contribute to the emancipation of subjects. Furthermore, it is necessary to expand and intensify the discussion regarding childhood in curricula, educational practices, teacher training, and public policies, especially regarding historically invisible groups such as quilombolas, among others.

**Keywords:** ethnomathematics; curriculum; teacher training; quilombola childhoods; culture.

**Resumem:** Este artículo tiene como objetivo investigar los aportes de la Etnomatemática y reflexionar sobre los currículos escolares y de formación docente que resaltan la dimensión cultural, en vista del siguiente problema: ¿Cuáles son los aportes de la Etnomatemática a la construcción de currículos en los que la enseñanza y el aprendizaje, en un contexto contextualizado? Por cierto, ¿consideramos la cultura y la infancia quilombolas? El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, basándose en un levantamiento bibliográfico sobre el tema en cuestión. Los resultados y consideraciones indican que la Etnomatemática busca considerar la realidad de diferentes grupos y posibilita una acción pedagógica diferenciada, que puede ayudar en la formación integral del sujeto como un ser inmerso en el mundo real y, a partir de ello, resaltar su cultura. como es el caso de las comunidades quilombolas. Este estudio también presenta reflexiones sobre la necesidad de que los currículos y la formación docente contemplen esencialmente la diversidad cultural, especialmente la infancia, para contribuir a la emancipación de los sujetos. Además, es necesario ampliar e intensificar la discusión sobre la infancia en los currículos, las prácticas educativas, la formación de docentes y las políticas públicas, especialmente en lo que respecta a grupos históricamente invisibles como los quilombolas, entre otros.

**Palabras clave:** etnomatemática; currículos; formación de profesores/as; infancias quilombolas; cultura.

## INTRODUÇÃO

Há uma lacuna nas discussões em torno da infância tanto na formação de professores/as quanto na constituição de currículos que vislumbrem em sua essência essa etapa primordial do desenvolvimento humano, e, ao se tratar de infâncias quilombolas, é ainda maior, sobretudo em tempos pandêmicos e de crise, conforme realça Souza (2020, p. 1282):

[...] Estado brasileiro se mantém distante das crianças quilombolas e de seus territórios étnico-raciais porque recusa-se, historicamente, a proteger suas vidas, garantir-lhes o direito à terra e valorizar o legado histórico que representam, enquanto grupos étnico-raciais que simbolizam a trajetória da população negra no país.

Este artigo, portanto, aponta reflexões acerca da infância quilombola e sobre possibilidades de currículos escolares e de formação de professores/as que abarquem as dimensões culturais desse povo e propiciem um ensinar e aprender contextualizado com a realidade dos sujeitos. Nesse sentido, apresenta-se a Etnomatemática como uma potente aliada para a aproximação dos conhecimentos cotidianos e os escolares na infância, que é uma etapa de suma importância no desenvolvimento humano.

A metodologia empregada neste estudo baseia-se na abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, por meio dos estudos das investigações na área, e na análise de documentos oficiais. Foram utilizadas fontes de informação variadas, tais como: livros, artigos, teses, dissertações, publicações institucionais, documentos, *web sites*, relatórios, entre outros. A coleta de dados foi realizada por intermédio da análise interpretativa da revisão de literatura e das obras e pesquisas no tocante à temática em evidência. De acordo com Chizzotti (2000), a pesquisa qualitativa não se restringe a um rol de dados isolados, entretanto permite a construção de significados, bem como a emancipação e a transformação social.

Segundo Severino (2007, p. 122) na pesquisa bibliográfica utilizam-se “dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Sendo assim, “[...] os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” e o/a pesquisador/a por sua vez embasa-se em aportes dos/as autores/as dos estudos “analíticos constantes dos textos”.

A Etnomatemática ganhou maior espaço no campo das pesquisas desde meados da década de 1970 e começou a se estruturar em um programa de pesquisas que se baseia nos estudos da evolução cultural da humanidade, de forma ampla, e que parte da dinâmica cultural nas manifestações matemáticas e em outras áreas do conhecimento, com fundamento nos estudos de D’Ambrósio (1998), precursor desse campo teórico no Brasil.

D’Ambrósio (1998) salienta que é necessário repensar currículos, de modo que sejam contempladas no âmbito escolar as “Etnomatemáticas”. O autor tece uma crítica a essa universalização da educação, tendo em vista um currículo decidido de forma conservadora, o qual pode ser desinteressante e não compreender a realidade dos/as estudantes.

Marques e Hartmann (2014) salientam que no século XX as críticas sociais se intensificam e, por conseguinte, a Etnomatemática emerge, cujos estudos nessa área vêm se intensificando desde a década de 1970, tendo como seu precursor no Brasil o professor matemático e historiador Ubiratan D’Ambrósio.

Além dos desafios de as diversidades serem consideradas no contexto escolar, a infância quilombola apresenta um obstáculo ainda maior, em virtude das especificidades de cada comunidade quilombola. Nesse sentido, a infância precisa ser pensada a partir do território e desconstruir os pensamentos e lugar impostos a essa categoria, conforme salientam Santos e Santos (2017, p. 183): “A questão da universalização e da generalização em que a criança foi moldada não abarcam o sentido de que as infâncias são distintas para os diferentes povos e costumes [...]”. O olhar está voltado, portanto, para uma ideia colonial e eurocêntrica sobre infância.

Os quilombolas são considerados grupos étnico-raciais com ancestralidade histórica sofrida, segundo os critérios de autodefinição e autoatribuição, de acordo com o Decreto Federal 4.887/2003: “art. 2.º [...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, *com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida*” (Brasil, 2003, p. 1 – grifos nossos).

De acordo com Dias (2021), as crianças quilombolas herdaram a resistência à opressão sofrida, e nesse sentido têm em sua existência a marca da luta pelo território, compartilhando com os adultos uma cultura que inclui saberes ligados à terra.

## 2 PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA

No Programa Etnomatemática evidenciam-se, com base nas pesquisas de D’Ambrósio (1998), duas vertentes e vantagens do ponto de vista cultural: a histórica e a pedagógica, ambas com enfoque holístico.

D’Ambrósio (1998) conceitua Etnomatemática como a matemática associada às formas culturais distintas, conceituação ampla do etno e da matemática. Ressalta ainda que, para ocorrer a inserção social, as instituições escolares devem incorporar ao contexto escolar o uso do computador e da calculadora, pois somente com a apresentação desses instrumentos poderá propiciar efetivamente a inserção social das crianças e jovens das classes oprimidas.

O objetivo do Programa Etnomatemática apresentado por D’Ambrósio (2015) é o reconhecimento, ainda que tardio, de outras formas de pensar, inclusive na matemática. Nesta, pode incitar reflexões ampliadas sobre a natureza do pensamento matemático, do enfoque cognitivo, histórico, social e pedagógico.

Ao se referir ao Programa Etnomatemática como um programa de pesquisa, D’Ambrósio (2015) justifica que utiliza essa denominação por apresentar uma preocupação com as tentativas de propor uma epistemologia e, por fim, uma explicação final da Etnomatemática. Procura evidenciar que não se trata de sugerir outra epistemologia, mas sim de entender o que ele chama de aventura da espécie humana ao buscar conhecimentos e ao adotar comportamentos.

**Figura 1** – Definição de Etnomatemática por Ubiratan D’ Ambrósio (2015)



Fonte: D’Ambrósio (2015, p. 111).

Santos (2004) aduz que, para que se percebam os indicadores da Etnomatemática em sala de aula, primeiramente ela não deve ser considerada como um método, mas como detentora de ações inclusivas. Os indicadores da Etnomatemática apontados pelo autor baseiam-se nas etapas alicerçadas no “método” de Freire (*apud* Santos, 2004).

**Figura 2** – Etapas para o ensino em Etnomatemática baseadas no “método” de Paulo Freire



Fonte: Santos (2004, p. 15).

A síntese supra elaborada por Santos (2004) apresenta três etapas entendidas como indicadores da Etnomatemática, nas quais está estruturado o “método” de Freire descrito pelo autor: 1) Etapa de Investigação, em que aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde vive, as palavras e os temas centrais de sua biografia; 2) Etapa de Tematização, aqui é quando eles codificam e decodificam esses temas, buscando seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; 3) Etapa de Problematização, é quando aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Considera-se, assim, que o ensino-aprendizagem da matemática, entre outros campos do conhecimento, deve aproximar-se da realidade do/a educando/a, partir de seu universo vocabular, assim como descrito na etapa da investigação apresentada por Santos (2004). Nessa perspectiva, com base nas pesquisas de Gómez-Granell (1997), para que ocorra uma aprendizagem significativa e contextualizada, deve haver uma sincronia entre ambas as abordagens, e para que esse processo ocorra é preciso aproximar o/a aluno/a e contextualizar as atividades didáticas nas situações cotidianas que ele/a vivencia. Assevera-se que “[...] A ideia de que os conhecimentos se constroem ao serem usados em contextos sociais e culturalmente organizados e que, como afirmamos anteriormente, atualizamos

ou não certos procedimentos em função de aspectos variáveis contextuais” (Gómez-Grannel, 1997, p. 275).

Giroux (1992) corrobora as concepções educacionais descritas por Gómez-Grannel, quando enfatiza que a aprendizagem deverá passar a se estruturar a partir do contexto social e cultural dos/as educandos/as e, ainda, de suas vivências pessoais e familiares. Já para Zabalza Berasa (2002, p. 28), a atuação pedagógica deve apresentar um enfoque globalizador, o que ocorre a partir do pressuposto de que os conteúdos de aprendizagem são “[...] sempre meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos/as educandos/as proporciona: realidade que é sempre global e complexa”.

Segundo Freire (2015, p. 31), ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as tanto pelo/a professor/a quanto pela escola, por conseguinte cabe-lhes:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixo e os riscos que oferecem à saúde das gentes [...].

Dessarte, para alguns possíveis encaminhamentos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem com Etnomatemática em sala de aula de acordo com Santos (2004) devem ocorrer: a **comparação** que busca novas maneiras e alternativas do que é necessário ser ensinado aprendido e a **contextualização** como matemática contextualizada que se mostra como mais um recurso para resolução de novos problemas. Ademais, D’Ambrósio (2015) reforça que o ensinar e o aprender sob à perspectiva da Etnomatemática busca reconhecer a necessidade de uma educação matemática e de uma educação diferenciada para cada grupo e, nesse contexto, surge a ideia de “[...] currículo etnomatemático”.

Quiçá a Etnomatemática apresentada por D’Ambrósio (1998, 2015) e seus precursores possa tornar o ensino e a aprendizagem tanto da matemática quanto de outras áreas do conhecimento de forma mais significativa, com inovações, de modo que não seja “aterroizante” para o/a aluno/a aprender, consoante como alude o autor.

### **3 CURRÍCULOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), é preciso considerar os diferentes contextos socioculturais, as formas de viver e a identidade das crianças quilombolas:

Art. 15. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

[...]

§ 2.º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3.º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4.º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I – promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II – considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

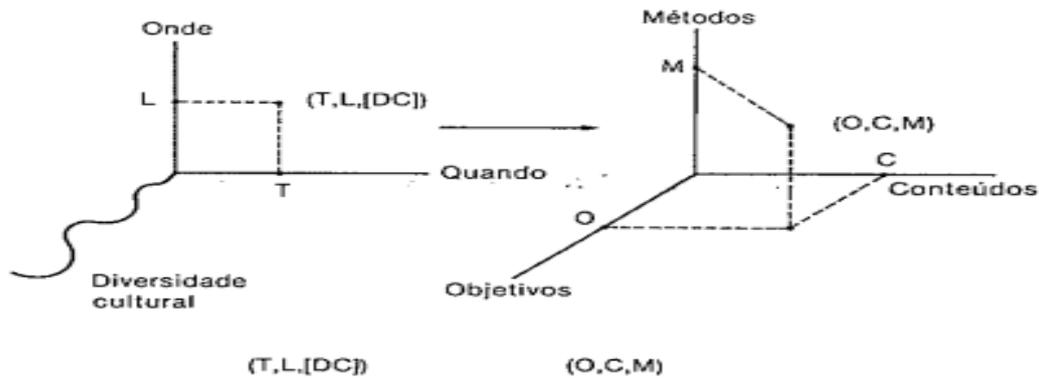
III – elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16. Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica (Brasil, 2012, p. 8).

Embora seja preconizada na legislação a garantia da oferta da Educação Infantil, nos territórios quilombolas, de modo a manter o vínculo familiar e comunitário e evitar o deslocamento, não é o que ocorre efetivamente na prática, porque a grande maioria das comunidades quilombolas não possui escolas para essa etapa da educação e, quando existem, estas são fechadas e as crianças são deslocadas para escolas distantes dos territórios, por meio de transportes precários, contribuindo assim para a desterritorialização e, por conseguinte, para o distanciamento de sua cultura.

Um currículo etnomatemático, para D’Ambrósio (1998), deve contemplar valores, o que impõe desmitificar a ideia de um currículo universal para o ensino-aprendizagem, e outrossim precisa refletir o que está acontecendo na sociedade, uma vez que, a dinâmica curricular deve indagar “onde” e “quando” um currículo tem lugar e um problema-chave nela, e relacionar-se ao momento social, tempo e lugar do currículo, na forma de objetivos, conteúdos e métodos de maneira integrada.

**Figura 3** – A estrutura conceitual da dinâmica curricular segundo D’Ambrósio (1998)



Fonte: D’Ambrósio (1998, p. 64).

Portanto, o autor enfatiza o papel da formação cultural como um diferencial no currículo escolar:

Trago à tona uma dimensão extra da natureza mais complexa, que é a diversidade cultural. O mesmo lugar, o mesmo instante, formação cultural diferente fazem uma situação diferente.

[...] O grande desafio que eu vejo na educação em sociedades em rápida mudança é como trazer essa diversidade cultural para dentro do currículo, o que é particularmente verdadeiro quando olhamos a ciência como tópico necessário em todas essas sociedades de mudança. Em outras palavras, o problema-chave na elaboração do currículo nos anos que seguem parece ir ao encontro do desafio (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 64).

Santos (2004, p. 1) ao apontar os encaminhamentos possíveis para Etnomatemática em sala de aula, afirma que por meio da comparação buscam-se novas alternativas do que é necessário ser ensinado/aprendido:

Nesse sentido, a comparação entra na *pedagogia* etnomatemática, por um lado, como um instrumento de autorregulação das próprias atividades de ensino/aprendizagem, pois na medida em que o professor busca constantemente compreender para além das circunstâncias imediatas de seu meio social, acaba por empreender uma constante busca por novas maneiras e alternativas de ensino – e o que é necessário ser ensinado/aprendido. E por outro lado, nessa dinâmica, será natural comparar-se com o outro que faz diferente, implicando conhecer a si próprio, tomando *consciência* de suas próprias representações, do seu modo próprio de *fazer*.

Por meio da contextualização, D’Ambrósio (2001, p. 80) afirma que “[...] a matemática contextualizada se mostra como mais um recurso para solucionar problemas novos”. Já sobre contextualização, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática – PCN (Brasil, 1997, p. 30) trazem destaque à contextualização ao se referirem às influências de ordem social e cultural na transformação dos saberes científicos em escolares:

O conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser ensinado/aprendido; ou seja, a obra e o pensamento do matemático teórico não são passíveis de comunicação direta aos alunos. Essa consideração implica rever a ideia, que persiste na escola, de ver nos objetos de ensino cópias fiéis dos objetos da ciência. Esse processo de transformação do saber científico em saber escolar não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas é influenciado por condições de ordem social e cultural que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. É o que se pode chamar de contextualização do saber.

Segundo Gómez-Granell (1997), uma forma de contextualização ocorre por meio da problematização que possibilite significado ao/a aluno/a, isto é, que promova a aproximação da linguagem sintática à semântica. Embora a Base Nacional Curricular (BNCC) não aprofunde a Educação Escolar Quilombola, entretanto é de extrema importância e necessário considerar as especificidades étnicas, culturais e sociais no âmbito curricular, uma vez que esses documentos abrangem, ainda que de maneira geral, esses elementos. A BNCC (Brasil, 2017) faz menção a esses aspectos como forma de diminuição das desigualdades educacionais, assim como explicitado nos demais dispositivos legais. Nesse caso, é possível desenvolver uma educação diferenciada, mesmo que se necessite observar uma base nacional comum porque esta faz referências aos aspectos de diversidade e cultura no currículo escolar. No entanto, a BNCC (Brasil, 2017, p. 366 – grifos nossos) apresenta rasamente uma abordagem sobre sociodiversidade e cita de modo abrangente as comunidades quilombolas:

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, *afro-brasileiras*, *quilombolas*, *ciganas* e *dos demais povos e comunidades tradicionais* para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos.

Cabe salientar a necessidade de serem observados e considerados os demais dispositivos legais existentes, sobretudo a Constituição Federal de 1988 no tocante à garantia da educação diferenciada e as especificidades estabelecidas nas DCNEEQ.

D'Ambrósio (2015) considera o Programa Etnomatemática como um estudo da evolução cultural da humanidade a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Nesse mesmo sentido, García (1999) discute a formação de professores/as em uma perspectiva de mudança educativa. Segundo o autor, a formação docente tem se transformado em um campo válido tanto do conhecimento quanto de investigação. Ele apresenta três pontos que instigam e estabelecem a importância da formação no âmbito da sociedade contemporânea com as seguintes implicações: 1) da sociedade da informação;

2) do mundo científico, tecnológico e da internacionalização da economia; e 3) da revolução tecnológica da informação e comunicação.

Esses elementos elencados contribuem para mudanças nas concepções de produção e de trabalho, exigindo-se desse modo mais flexibilidade para o desempenho mais efetivo no desenvolvimento do papel como educador/a. Sendo assim, a formação constitui-se como um mecanismo de imensa potencialidade para a democratização do “[...] acesso à cultura, à informação e ao trabalho” (García, 1999, p. 11).

Por conseguinte, a formação docente permanece como um tema prioritário e potente, justificando-se, de tal modo, a necessidade de investimento nessa formação. O autor concebe que pode ser entendida como um campo disciplinar que está se desenvolvendo, entretanto “[...] não como prática atórica”. Destaca, portanto, a importância da relação entre a teoria e prática (García, 1999, p. 12).

A formação de educadores/as, segundo o autor, apresenta conceitos de diversas acepções, significados e concepções e alicerça-se em diferentes princípios: a) Compreensão da formação de professores/as como um contínuo (permanente); b) Integração de práticas escolares, curriculares e do ensinar e aprender; c) Vinculação da formação inicial ao desenvolvimento profissional; d) A formação inicial deve possibilitar o estabelecimento de interlocuções eloquentes como o desenvolvimento profissional; e) Relação e indissociabilidade entre teoria e prática; f) “Isoformismo”; e g) Individualização, entre outros.

O autor realça ainda, que a construção conceitual do campo da formação de professores/as necessita se orientar por meio de cinco conceitos os que representam inúmeras abordagens teóricas conforme representado na Figura 4:

**Figura 4** – Conceitos que orientam o campo da formação de professores/as segundo García (1999)



Fonte: As autoras (2021) adaptado de García (1999, p. 13).

O referido autor aponta, desse modo, para a necessidade de incluir a interculturalidade nos programas e currículos de formação inicial de professores/as que apenas visam o processo do ensinar e aprender para o desenvolvimento de determinados conhecimentos, habilidades e atitudes, e por conseguinte as diversidades culturais, comumente não são consideradas em nenhuma das dimensões que envolvem o ensino-aprendizagem. Desse modo, a Etnomatemática também pode ser uma potente aliada no tanto no processo formativo dos/as professores/as quanto na constituição dos currículos que evidenciem aspectos do cotidiano dos/as educandos/as.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) – Resolução 8, de 20 de novembro de 2012, a escola quilombola deve ter uma proposta de currículo diferenciada, considerando as especificidades da comunidade na qual o educando está inserido. Tais Diretrizes estabelecem em seu corpo que os currículos na/da Educação Escolar Quilombola (EEQ) devem considerar diversos aspectos tais como descritos nos artigos a seguir:

Art. 34. O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos socio-políticos e culturais de construção de identidades.

§ 1.º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2.º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35. O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I – garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II – implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei n.º 9.394/96, na redação dada pela Lei n.º 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP n.º 1/2004;

III – reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV – promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V – garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

- a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;
- b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

[...]

Art. 37. O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38. A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I – o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II – a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

[...]

IV – a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V – a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI – a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII – a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII – a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade (Brasil, 2012, p. 13-14).

Considerando a legislação e a literatura que tratam da Educação Escolar Quilombola e refletindo a partir dos artigos supracitados, ao pensar em currículos etnomatemáticos de uma escola quilombola e não quilombola, faz-se necessário levar em conta as vivências e as experiências dos/as educandos/as construídas na comunidade quilombola e estabelecer uma relação desses conhecimentos com o que é ensinado na escola conforme D’Ambrósio (2015), que corrobora que um currículo etnomatemático deve possibilitar a integra-

ção dos conceitos e das práticas matemáticas da cultura dos aprendizes com matemática convencional.

De acordo com Silva (2016, p. 46), o currículo constitui-se como instrumento não neutro, isto é: “O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. [...]”.

D’Ambrósio (1998) enfatiza na dinâmica da diversidade cultural, a necessidade de articulação entre elementos constituintes do currículo com as diversidades, de modo a refletir um determinado tempo e lugar:

[...] currículo que considera os componentes tradicionais – objetivos, conteúdos e métodos –, porém de forma integrada. É impossível considerar cada um separadamente e, provavelmente, a principal razão das falhas identificadas na chamada matemática moderna tem suas raízes na quebra dos componentes do currículo em domínios independente de pesquisa (D’Ambrósio, 1998, p. 63).

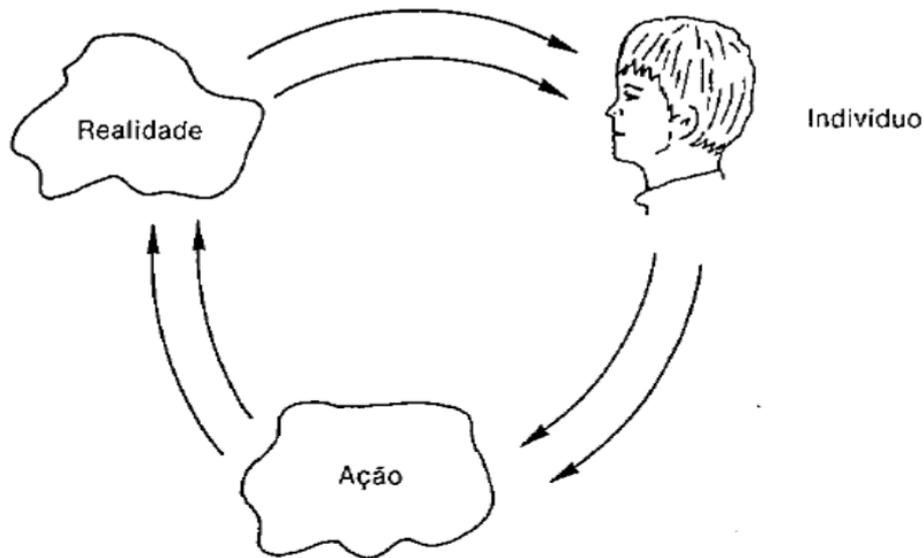
D’Ambrósio (2015) esclarece que o programa de investigação matemática (Etnomatemática) e o currículo com estratégia para a ação pedagógica devem partir da compreensão da matemática como construção social, como produto humano, em uma perspectiva socioantropológica e cultural, assim como a construção do conhecimento matemático em diferentes contextos socioculturais, por exemplo, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rurais, urbanos etc. “Não se trata apenas de apreender técnicas, mas o importante é que o espírito crítico esteja permeando a prática. Essa proposta facilita a abordagem dos Temas Transversais, propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (D’Ambrósio, 1995, p. 5).

Portanto, D’Ambrósio (1998, p. 30) afirma que deve haver dedicação em práticas globais, em que a matemática esteja voltada para situações reais e atividades induzidas a partir do meio quando diz: “[...] a melhor maneira de ensinar matemática é mergulhar as crianças num ambiente onde o desafio matemático esteja naturalmente presente”.

O ciclo realidade-indivíduo-ação D’Ambrósio (1998) define como uma abordagem aberta à educação matemática, entre outras áreas do conhecimento, com as atividades orientadas, motivadas e induzidas a partir do meio e, por conseguinte, refletindo os conhecimentos anteriores. “Isso nos leva ao que chamamos de *etnomatemática* e que restabelece a matemática como prática natural e espontânea” (D’Ambrósio, 1998, p. 31).

O autor busca uma alternativa educacional que interfira o mínimo no recebimento de informação direta por cada indivíduo e, conseqüentemente, o processamento dessa informação, que leva à estratégia de ação como resultado de criatividade de cada indivíduo, conforme representado na Figura 5.

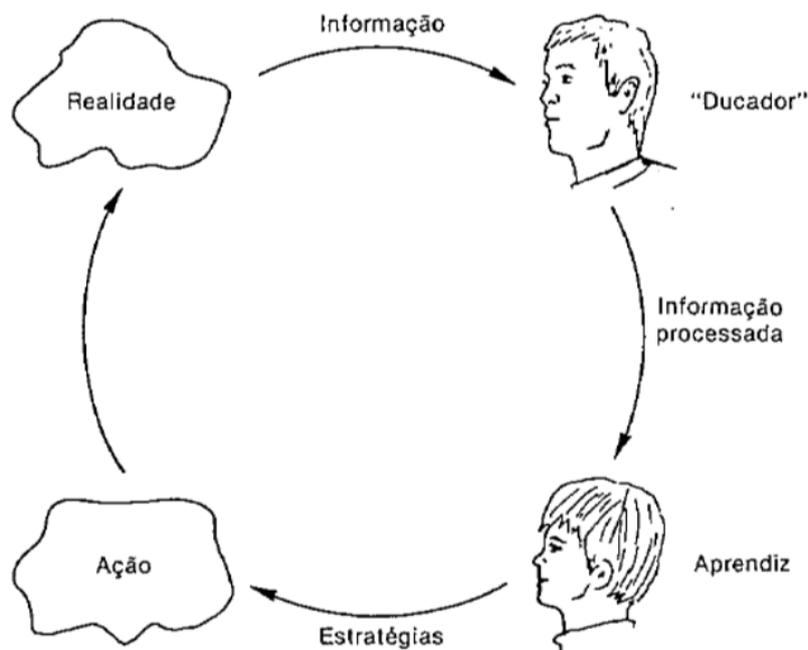
**Figura 5** – O ciclo básico do comportamento humano



Fonte: D'Ambrósio (1998, p. 53).

Com a percepção apresentada na Figura 5, a ênfase é dada na interação do indivíduo com sua realidade. Esta proposta de D'Ambrósio (1998) quer evitar o descrito no “modelo” a seguir, em que se demonstra uma concepção baseada na visão do que ele chama de prática “ducativa” (de ducare = conduzir) por intermédio de uma óptica mecanizada de ensino que tolhe a criatividade do indivíduo, evidenciando apenas a percepção do “ducador”. A Figura 6 representa o que D'Ambrósio (1998) pretende impedir na educação.

**Figura 6** – “Modelo” educacional contraposto por D'Ambrósio.



Fonte: D'Ambrósio (1998, p. 53).

Sendo assim, D'Ambrósio (1998, p. 34) afirma que é necessário “Ver a educação matemática de uma forma que personifique o valor da cultura da criança, isto é, sua etnomatemática, parece ser o caminho desejado [...]”.

A criança quilombola “[...] representa um elo da tradição, um laço que une passado, presente e futuro nas comunidades quilombolas. A criança se ocupa do presente e o vive com intensidade em suas brincadeiras, ao lado de outras crianças e adultos” (Souza, 2020, p. 1285).

Lopes e Vasconcelos (2005, p. 39) defendem o território de infância:

[...] pois a construção da noção de infância em cada sociedade envolve sempre um conjunto de negociações, de embates, de aproximações e rupturas que implica a ação das crianças, dos adultos, das instituições, dos diversos agentes sociais presentes em um grupo, que fazem da infância seu espaço de atuação e representação.

As comunidades quilombolas buscam pela titulação de seu território, o que é a luta da grande maioria na contemporaneidade, a qual, apesar de ser uma garantia constitucional conforme prevê o art. 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, na prática ainda carece de efetividade.

Portanto, ao saber que a Etnomatemática está presente em diversos espaços, desde um grupo específico até na sala de aula, deve-se pensar em currículos que valorizem a prática de grupos sociais e culturais, como é o caso das comunidades quilombolas, onde estão presentes nas práticas dos quilombolas a contagem por meio dos palmos, ao fazer a cova para o plantio, o sistema monetário, a estimativa; na geometria presente nos equipamentos de produção de farinha de mandioca etc., práticas a que desde a mais tenra idade as crianças têm acesso. A Etnomatemática também se encontra na agricultura, desde os instrumentos utilizados na estufa, maquinário, no plantio, cultivo, colheita, até quando da comercialização dos produtos, pois são empregados diversos conhecimentos matemáticos, por exemplo, as unidades de medidas: braça, saca, palmo etc., entre outros, bem como na culinária (Cabral Libório, 2018).

Conforme D'Ambrósio (1998, p. 7), no Programa Etnomatemática, o enfoque é holístico e encontram-se vantagens do ponto de vista cultural, “[...] onde a análise histórica aparece como um instrumental importante, e também do ponto de vista pedagógico, pois lidamos diretamente com o processo de aprendizagem”. Além disso, procura os processos de geração, organização e transmissão, institucionalização e divulgação de conhecimentos em vários sistemas culturais e forças interativas que atuam entre esses elementos.

**Figura 7** – Criança quilombola explorando a roça, espaço de construção de conhecimento



Fonte: Acervo pessoal das/os autoras/es (2022).

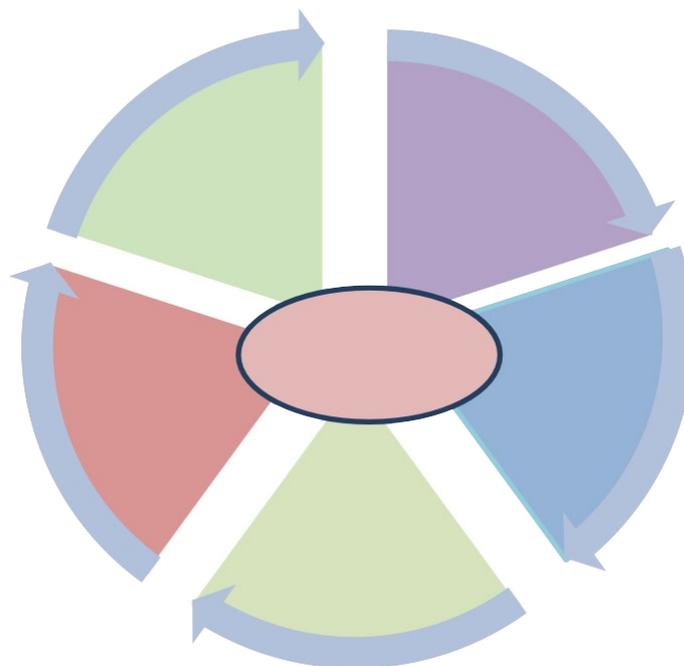
Entende-se, por conseguinte, que currículos que compreendam as especificidades quilombolas essencialmente necessitam partir de e valorizar os territórios e os contextos nos quais as crianças se inserem.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamento sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2005, p. 27-28).

As crianças, segundo Cohn (2005), são envoltas e coparticipantes da cultura, possibilitando sentido a suas identidades, configurando assim experiências e saberes na cultura, fazendo parte dela e realizando descobertas a respeito de si e de outrem.

De acordo com Silva (2020), conforme representado na Figura 8, os currículos na/da EEQ assim como de formação de professores/as não podem ser engessados, necessitam compreender-se como abertos e flexíveis, com a possibilidade de constantes construções e reconstruções. Além disso, é preciso a participação efetiva dos sujeitos curriculares, sobretudo dos quilombolas.

**Figura 8** – Indicadores dos currículos da EEQ



Fonte: As/os autoras/es (2022) adaptado de Silva (2020, p. 93).

O currículo, conforme apresentado na Figura 8, essencialmente deve ser: 1) quilombola, para considerar todos os aspectos relacionados às especificidades (socioculturais, socioambientais, econômicas etc.) e infâncias quilombolas; 2) transgressor, de modo a contrapor ideologias cristalizadas, historicamente impostas; antirracista, para ser contra as diversas formas do racismo estrutural que se reverberam na sociedade; 4) de resistência, para contrapor-se a toda a opressão histórica sofrida; e 5) de existência, já que a história dos sujeitos quilombolas não ficou congelada no período colonial, estes existem e resistem na contemporaneidade, com as lutas, especialmente pelo território, que é a centralidade de todas as comunidades.

Além desses elementos, podem ser elencados outros como possibilidades, evidenciando a reflexibilidade e a flexibilidade. A EEQ, instrumento de luta política do movimento negro e quilombola, configura-se como uma modalidade da Educação Básica, a qual requer pedagogia própria. Ademais, a história dos quilombos compreende-se como conhecimento essencial na Educação Básica e Superior, perpassando por todas as etapas e modalidades.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidencia-se por este estudo que as infâncias, sobretudo as das crianças quilombolas, necessitam de maior visibilidade nas pautas educacionais, curriculares, de formação de professores/as e de políticas públicas. A Etnomatemática, por sua vez, aponta importantíssimas contribuições pedagógicas que podem contribuir significativamente para o processo do ensinar e do aprender, considerando as especificidades da infância quilombola, de modo que se busque contemplar nas práticas curriculares, educativas e de formação docente os

conhecimentos socialmente construídos de forma contextualizada em consonância com os diferentes modos de ser/fazer da e a partir da realidade de cada sujeito.

É perceptível que, diante dos vários contextos históricos e culturais dos diversos grupos sociais, faz-se necessário pensar ações pedagógicas pautadas no cotidiano do/a educando/a, de modo que se valorize o conhecimento subjacente da vivência extraescolar, construído e compartilhado na comunidade na qual se insere, a fim de que o saber empírico seja abordado de maneira articulada ao conhecimento formal, assim como este possa ser indagado, reconstruído e ressignificado permanentemente. Presente no currículo das instituições escolares e de formação docente esse conhecimento formal por vezes é hierarquizado em relação aos demais conhecimentos e os desvaloriza.

É sabido que a dificuldade na disciplina de matemática é permeada pela abordagem abstrata e desconexa com a realidade, quiçá realizar uma ação educativa voltada para a prática cotidiana poderá desmitificar essa dicotomia histórica que alguns autores abordam como uma disciplina que causa medo, insegurança e é considerada difícil. A Etnomatemática, portanto, é definida por D'Ambrósio (1998) como a matemática e cultura praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas e diversos outros grupos. Assim sendo, é preciso uma análise das propostas curriculares existentes para reflexões e, se necessárias, reformulações de práticas educativas que valorizem as culturas intrínsecas nas comunidades e/ou grupos sociais.

Ademais, é essencial que sejam consideradas nas instituições escolares as diversidades, as quais estão intrínsecas na sociedade, principalmente tratando-se das classes minorizadas, que por muito tempo estiveram ou ainda se encontram à mercê da classe dominante. É preciso pensar em currículos e formação de professores/as que valorizem a realidade na qual o indivíduo está inserido, porque nas práticas “duadoras”, citadas por D'Ambrósio (1998), tolhe-se seu espaço para que exerça sua criatividade, causando, conseqüentemente, a desmotivação pela aprendizagem.

Portanto, partindo do pressuposto de que a Etnomatemática está presente em diversos espaços, desde um grupo específico até na sala de aula, devem-se pensar em currículos escolares e de formação de professores/as, tanto inicial quanto permanente, que valorizem as diferentes práticas de grupos sociais, como é o caso das comunidades quilombolas. É fundamental refletir sobre as especificidades das infâncias, tirando-as da invisibilidade e possibilitando mudanças de paradigmas, que comumente estão arraigados a diversas ideologias dominantes e desconexas da realidade dos/as educandos/as, com currículos engessados que desconsideram os diferentes sujeitos curriculares e saberes, reproduzindo somente uma cultura considerada válida, que comumente é a da classe dominante.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do ato das disposições constitucionais transitórias. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 out. 2023.

CABRAL LIBÓRIO, Andréia Regina Silva. Reflexões sobre o currículo sob a perspectiva da etnomatemática: possibilidades em uma Escola “Quilombola”. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/1782-producoes-mestradoensino-2018>. Acesso em 09 maio 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. .

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Por que se ensina matemática? In: IV ENEM: 4 ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (Blumenau, 26 a 31 de janeiro de 1992), SBM/FURB. **Anais...** Blumenau, 1995. Disponível em: <http://docplayer.com.br/41469-Por-que-se-ensina-matematica.html>. Acesso em: 22 out. 2023.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Arte ou técnica de explicar e conhecer. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Educação e Pesquisa, Campinas, v. 31, n. 1, jan./mar. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100008). Acesso em: 29 maio 2023.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DIAS, Lucimar Rosa. Infâncias quilombolas e a I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola. In: ILVA, Givânia Maria da et al. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 116-128.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997. p. 257- 282.
- LOPES Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.
- MARQUES, Delma Inês Vargas; HARTMANN, Ângela Maria. **Etnomatemática**: estudo de conhecimento de suas dimensões no contexto pedagógico. Universidade Federal do Pampa – Campus Caçapava do Sul Curso: Licenciatura em Ciências Exatas – Semestre: 02/2014. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasexatas/files/2014/06/ETNOMATEM%C3%81TICA-ESTUDO-DO-CONHECIMENTO-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- SANTOS, Ana Paula dos; SANTOS, Marlene Pereira dos. Infância e quilombo: as relações étnico-raciais e as crianças quilombolas. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da et al. (org.). **Infância e relações etnoraciais em pesquisa**. Fortaleza: Expressão, 2017. p. 183-194. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34745/1/2017\\_capliv\\_apsantosmpsantos.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34745/1/2017_capliv_apsantosmpsantos.pdf). Acesso em: 14 nov. 2023.
- SANTOS, Berneval Pinheiro. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas**: algumas indicações. 2004. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~mat1287/texto/etnomatematica.htm>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- SEVERINO, Attônio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Romero Antonio de Almeida. Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola. In: ILVA, Givânia Maria da et al. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 92-92.
- SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. (In)visíveis? Crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1281-1304, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/78163/45042>. Acesso em: 18 out. 2023.
- ZABALZA BERAZA, Miguel A. **prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA BERAZA, Miguel A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTOS, Berneval Pinheiro. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas**: algumas indicações. 2004. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~mat1287/texto/etnomatematica.htm>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SANTOS, Ana Pauta dos; SANTOS, Marlene Pereira dos. Infância e quilombo: as relações étnico-raciais e as crianças quilombolas. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; PEREIRA, Jaquelândia Aristides; SANTOS, Núbia Agustinha Carvalho; ASTIGARRA, Andrea Abreu; SILVA, Maria Saraiva da (orgs). Infância e relações etnoraciais em pesquisa. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 183-194.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Romero Antonio de Almeida. Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola. In: SILVA, Givânia Maria da et al. (org.). **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 92-92.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. (In)visíveis? Crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 1281-1304, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78163/45042>. Acesso em: 18 out. 2023.

ZABALZA BERAZA, Miguel A. **prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA BERAZA, Miguel A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.