

Universidade Federal de Uberlândia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

PPGECM/UFU

DISSERTAÇÃO

**Formação Docente em Educação para as Relações
Étnico-Raciais na UFU Campus Pontal: diálogos
com a Etnomatemática**

por

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

ITUIUTABA–MG

2025

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA UFU CAMPUS PONTAL: diálogos com a
Etnomatemática

Dissertação da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ensino de
Ciência e Matemática.

Orientadora: Cristiane Coppe de Oliveira

ITUIUTABA–MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N778f 2025 Nogueira, Marcelo Vitor Rodrigues, 1992-
Formação docente em Educação para as relações étnico-raciais na UFU Campus Pontal [recurso eletrônico] : diálogos com a Etnomatemática / Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira. - 2025.

Orientadora: Cristiane Coppe de Oliveira.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5119>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Ciências - estudo e ensino. I. Oliveira, Cristiane Coppe de, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. III. Título.

CDU: 50:37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

Dedico esta obra às minhas raízes negras, aos que vieram antes de mim e tornaram possível o meu caminhar

À minha família, porto de afeto e resistência, onde aprendi que ser é também lutar

A minha orientadora Cristiane Coppe, que com palavras firmes e mãos estendidas, ampliou meus horizontes e reafirmou meu lugar.

Aos amigos e amigas que seguem comigo, partilhando silêncios e celebrações, fazendo da vida um espaço de reconstrução e luta pela diversidade

Ao meu companheiro de jornada Fabiano Nogueira, que transforma os dias em abrigo e futuro

E a todos que aquilombaram comigo saberes, sonhos e caminhos, deixo esta dedicatória como reconhecimento e memória viva.

Ser negro é construir pontes sobre ruínas, é escrever novos mundos mesmo quando tentam nos apagar.

Este trabalho é parte desse gesto.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Matemática

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1A, Sala 207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-
MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3230-9419 - www.ppgecm.ufu.br - secretaria@ppgecm.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de Ciências e Matemática				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional / Produto Educacional - PPGECM				
Data:	27/02/2025	Hora de início:	9h	Hora de encerramento:	11h05
Matrícula do Discente:	12212ECMO18				
Nome do Discente:	Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira				
Título do Trabalho:	Formação docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais na UFU <i>campus</i> Pontal: diálogos com a Etnomatemática				
Área de concentração:	Ensino de Ciências e Matemática				
Linha de pesquisa:	Formação de professores em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação de professores em Ciências e Matemática				

Reuniu-se por meio da videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, assim composta: Profa. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira (ICENP/UFU) - orientadora; Prof. Dr. Rogério Fernando Pires (ICHPO/UFU) e, Profa. Dra. Luane Bento dos Santos (UFF). Iniciando os trabalhos a presidente da mesa apresentou a Comissão Examinadora e o candidato agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. A seguir, a presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O componente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Coppe de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Fernando Pires, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luane Bento dos Santos, Usuário Externo**, em 20/03/2025, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6135793** e o código CRC **72DC4EFB**.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da existência, em cada passo que damos, entrelaçamos fios invisíveis que nos ligam àqueles que nos cercam. No percurso, enfrentamos desafios, reconstruímos nossas essências e reafirmamos nossa identidade. Ser, resistir e renascer são atos diários, e ser negro em uma sociedade racista impõe reflexões constantes sobre os caminhos que percorremos e as escolhas que moldam nossa trajetória.

Com o coração transbordando gratidão, inicio estas palavras reverenciando minha base primeira, minha família. À minha mãe, Maria de Lourdes, e a meu pai, Reinaldo, que, com amor e dedicação, forjaram em mim a coragem de sonhar. À minha irmã, Rafaela, que compartilha comigo o mesmo sangue e os mesmos afetos. Vocês, mesmo sem perceber, foram minha fortaleza, sustentando-me nos momentos em que a realidade tentou me reduzir. Ser negro, gay e periférico é carregar marcas de uma história muitas vezes dolorosa, mas vocês transformaram dores em força, possibilitando que eu trilhasse minha caminhada com dignidade e felicidade.

Estendo minha gratidão à minha sogra, Cleide Nogueira e a Elizabeth Arantes, que, hoje, são parte da minha família, pessoas especiais que a vida me presenteou, compartilham comigo batalhas e preces, sua fé inabalável iluminando cada novo dia.

Aos encontros que transformaram minha jornada acadêmica, sou grato. Três mulheres, pilares da minha formação, inscreveram em minha história marcas indeléveis. À Professora Dr.^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, nossa eterna Cida Satto, que me guiou nas primeiras incursões pela escrita, revelando-me as portas da pesquisa e do universo da Educação Inclusiva. Com você, compreendi a verdadeira essência da inclusão.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Cristiane Coppe de Oliveira, a Cris Coppe, que me apresentou à Etnomatemática e ao contexto afro-racial dentro do curso de matemática. Gratidão pelas caminhadas, pelas pesquisas, pelos horizontes que se ampliaram. Você realiza um aquilombamento científico, abrindo caminhos e tornando possível a presença de cientistas negros na matemática. Seu compromisso diário com a transformação social reverbera em cada um de nós.

À Luiza Araújo, minha parceira diária, que compartilha comigo os sabores e dissabores que vivemos na luta pelo simples fato de podermos apenas existir, amar e ter direitos básicos, como trabalhar, sair e ser quem somos. Sua força, sua presença e seu compromisso fazem com que eu siga adiante com ainda mais determinação.

À amizade inquebrantável de Carlos Vinicius, João Henrique e Maria Gabriela, meu refúgio e fortaleza, agradeço por cada momento compartilhado. À equipe da Ong Vânia Lafit – Juliano e Branca –, que me ensinaram que a beleza do mundo está em nossa capacidade de torná-lo mais colorido, mais justo, mais humano. Lutamos juntos pela comunidade LGBTQIA+ e por um futuro onde o amor e a diversidade sejam celebrados.

Aos irmãos e irmãs da Associação Baobá, meu lar coletivo, minha trincheira de luta e aprendizado, dedico meu respeito e alegria. Presidir este espaço foi um divisor de águas, permitindo-me crescer e aprender a escutar e sentir o pulsar da nossa gente negra.

A cada professor, colega, técnico e funcionário da universidade, aos que estiveram comigo nas tardes longas do Neabi Pontal, aos que, em meio aos corredores do Campus Pontal,

deixaram marcas em minha jornada, minha gratidão. O caminho acadêmico foi menos árduo porque vocês o tornaram mais humano.

A Manuela Guedes e Aleuene Guedes, duas grandes incentivadoras da minha trajetória, compartilham comigo a vivência diária e me ensinam, a cada dia, a ser mais humano. Seu compromisso com a assistência social de Ituiutaba–MG é uma inspiração constante. A toda a equipe da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, em especial a minha equipe do financeiro que me faz sorrir todos os dias, minha profunda gratidão pelo apoio, dedicação e pelo bem que me fazem.

Por fim, dedico minha mais profunda gratidão ao meu esposo, Fabiano Nogueira. Você é minha felicidade, meu amparo, meu companheiro na construção de um futuro que se desdobra em amor e resiliência. Você é aquele que segura minha mão em cada batalha, enfrentando comigo todas as adversidades. Obrigado por ser presença, luz e força.

A cada um que, de alguma forma, fez parte desta caminhada, deixo meu reconhecimento e minha eterna gratidão. Caminhamos juntos, e assim seguimos, resistindo, existindo, construindo um amanhã mais justo e pleno de possibilidades.

RESUMO

A pesquisa intitulada "Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais na UFU Campus Pontal: Diálogos com a Etnomatemática" investiga a formação docente direcionada à educação para as relações étnico-raciais, enfatizando a contribuição da etnomatemática para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de Matemática. Inserida no contexto da Lei n.º 10.639/03, esta pesquisa aborda os desafios e as potencialidades relacionadas à formação continuada de professores. O problema central reside em identificar como a etnomatemática pode ser incorporada ao ensino de Matemática, promovendo uma atuação antirracista no ambiente escolar. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar quais são as concepções apresentadas no Curso Virtual de Formação ETER, bem como suas implicações à formação de professores de matemática para a promoção de uma educação antirracista. Além disso, busca mapear as práticas pedagógicas implementadas no âmbito do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Formação ETER), desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, no período entre 2018 e 2024, e também propor a construção de um curso virtual autogestionável direcionado à formação docente. A pesquisa adota também a metodologia de pesquisa-ação, realizando análise documental, do site do Neabi Pontal, articulando teoria e prática na criação de um produto educacional. Os resultados evidenciam que a etnomatemática fortalece práticas pedagógicas antirracistas ao valorizar saberes afro-brasileiros e indígenas no ensino da Matemática. Identifica-se que a Formação ETER tem desempenhado um papel fundamental na capacitação de professores, promovendo práticas inclusivas alinhadas à Lei n.º 10.639/03, embora ainda existam desafios institucionais, como a falta de materiais didáticos e a necessidade de formação específica. Professores participantes relataram mudanças significativas em suas abordagens pedagógicas, compreendendo a importância da contextualização cultural no ensino da Matemática. A análise originou o produto educacional, intitulado Etnomath, um curso virtual autogestionável que integra conteúdos sobre etnomatemática e educação antirracista. O curso oferece fundamentos teóricos, planos de aula, atividades práticas e estudos de caso, ampliando o acesso à formação continuada para docentes em diversas regiões do Brasil. Representa um avanço na disponibilização de materiais didáticos inovadores, oferecendo suporte teórico e prático para a implementação da etnomatemática no ensino. A pesquisa demonstra que a etnomatemática pode ser uma ferramenta essencial na construção de uma educação matemática inclusiva, promovendo a equidade racial no ensino. Embora a Lei n.º 10.639/03 tenha sido um marco na educação brasileira, sua implementação efetiva ainda encontra entraves. Nesse sentido, a formação continuada de professores se mostra indispensável para garantir uma educação que respeite a diversidade cultural. O Etnomath representa uma contribuição significativa ao disponibilizar materiais didáticos acessíveis e fortalecer a formação docente, reforçando a necessidade de políticas públicas que consolidem a etnomatemática nos currículos escolares e promovam uma educação mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Formação docente; Educação para as relações étnico-raciais; Etnomatemática; Práticas pedagógicas antirracistas; e Formação continuada de professores.

ABSTRACT

The research Teacher Training in Education for Ethnic-Racial Relations at UFU Campus Pontal: Dialogues with Ethnomathematics investigates teacher education focused on ethnic-racial relations, emphasizing the contribution of ethnomathematics to anti-racist pedagogical practices in Mathematics teaching. Inserted within the context of Law No. 10.639/03, it analyzes the challenges and potential of continuing teacher education. The central problem consists of identifying how ethnomathematics can be incorporated into Mathematics teaching, fostering an anti-racist approach in the school environment. The study aims to analyze the conceptions and impacts of the Teacher Training Course in Education for Ethnic-Racial Relations (Formação EREER), developed by UFU, Campus Pontal, between 2018 and 2024, as well as to map the implemented pedagogical practices and develop a self-managed virtual course for teachers. The methodological approach is qualitative, based on bibliographic and documentary research and participant observation, with an analysis of institutional documents, didactic materials, and reports from participating teachers. The research also adopts action research methodology, conducting document analysis, including the Neabi Pontal website, and articulating theory and practice in the creation of an educational product. The results show that ethnomathematics strengthens anti-racist pedagogical practices by valuing Afro-Brazilian and Indigenous knowledge in Mathematics teaching. It is identified that Formação EREER has played a fundamental role in teacher training, promoting inclusive practices aligned with Law No. 10.639/03, although institutional challenges remain, such as the lack of adequate didactic materials and the need for specialized training. Participating teachers reported significant changes in their pedagogical approaches, understanding the importance of cultural contextualization in Mathematics teaching. The analysis led to the development of the educational product Etnomath, a self-managed virtual course that integrates content on ethnomathematics and anti-racist education. The course offers theoretical foundations, lesson plans, practical activities, and case studies, expanding access to continuing education for teachers across different regions of Brazil. It represents an advancement in the availability of innovative didactic materials, providing theoretical and practical support for the implementation of ethnomathematics in teaching. The research demonstrates that ethnomathematics can be an essential tool in building a more inclusive Mathematics education, promoting racial equity in teaching. Although Law No. 10.639/03 was a milestone in Brazilian education, its effective implementation still faces obstacles. In this sense, continuing teacher education is essential to ensure an education that respects cultural diversity. Etnomath represents a significant contribution by providing accessible didactic materials and strengthening teacher training, reinforcing the need for public policies that consolidate ethnomathematics in school curricula and promote a more just and equitable education.

Keywords: Teacher education; Education for ethnic-racial relations; Ethnomathematics; Antiracist pedagogical practices; and Continuing teacher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -Seminário da Congada	58
Tabela 02 -Congresso Étnico Racial	61
Tabela 03 -Raízes Congadeiras - Edição I	65
Tabela 04 -Raízes Congadeiras - Edição II.....	68
Tabela 05 -Raízes Congadeiras - Edição III.....	70
Tabela 06 -Primeira Temporada - Websérie Voz Preta.....	73
Tabela 07 -Segunda Temporada - Websérie Voz Preta.....	75
Tabela 08 -Editora Baobá.....	77
Tabela 09 -Etnomath Fórum	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Distribuição de inscritos por região do Brasil (2021)	94
Figura 02 - Distribuição de áreas de formação (2021)	95
Figura 03 - Distribuição de participantes matemática vs outras áreas (2021)	96
Figura 04 - Distribuição de inscritos por cargo (2021)	97
Figura 05 - Distribuição de inscritos por região do Brasil (2022)	98
Figura 06 - Distribuição de áreas de formação (2022)	99
Figura 07 - Distribuição de participantes matemática vs outras áreas (2022)	100
Figura 08 - Distribuição de inscritos por cargo (2022)	101
Figura 09 - Distribuição de inscritos por região do Brasil (2023)	103
Figura 10 - Distribuição de áreas de formação (2023)	106
Figura 11 - Distribuição de participantes matemática vs outras áreas (2023).....	107
Figura 12 - Distribuição de inscritos por cargo (2023)	109
Figura 13 - Distribuição de inscritos por região do Brasil (2024)	111
Figura 14 - Distribuição de áreas de formação (2024)	112
Figura 15 - Distribuição de participantes matemática vs outras áreas (2024)	113
Figura 16 - Distribuição de inscritos por ocupação (2024)	114
Figura 17 - Distribuição de participantes: Professor vs Não professores (2023 vs 2024)	116
Figura 18 - Distribuição detalhada de participantes por gênero (2024)	118
Figura 19 - Distribuição de idades dos participantes (2024).....	119
Figura 20 - Distribuição de participantes por raça.....	120
Figura 21 - Distribuição de inscritos por região do Brasil (2025)	121
Figura 22 - Distribuição de áreas de formação (2025)	122
Figura 23 - Distribuição de participantes matemática vs outras áreas (2025)	123
Figura 24 - Distribuição de participantes matemática vs outras áreas (2025)	124
Figura 25 - Distribuição de participantes: Professor vs Não professores (2023, 2024 e 2025)	125
Figura 26 - Distribuição detalhada de participantes por gênero (2025)	126
Figura 27 - Distribuição de idades dos participantes (2025)	127
Figura 28 - Distribuição de participantes Pretos e Pardos, Brancos e outros.....	128
Figura 29 - Página inicial portal Etnomath.....	173
Figura 30 - Banco de Pesquisadores - portal Etnomath.....	178
Figura 31 - Etnosaberes em pesquisa - portal Etnomath	180
Figura 32 - Videoteca - portal Etnomath.....	182
Figura 33 - Atividade 01 - portal Etnomath.....	186
Figura 34 - Manual Etnomath	189

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

Baobá – Associação Baobá

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CONNEABS – Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

Formação ERER - Curso Virtual de Formação Docente em Educação para as relações étnico-raciais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

Etnomath – Curso Virtual de Formação Docente em Etnomatemática

FACIP/UFU – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal / Universidade Federal de Uberlândia

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. As memórias.....	15
2. Temas, problemas e objetivos	30
3. Os caminhos metodológicos	33
4. A organização da estrutura do trabalho.....	32
CAPÍTULO 01 - MAIS DE 20 ANOS DE LEI N.º 10.639/03: e nossa pesquisa em Etnomatemática	37
CAPÍTULO 02 - NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (Neabi Pontal/UFU) ESPAÇO DE LUTA POR IGUALDADE RACIAL	48
2.1. Trajetória, diálogos, documentos e observações: transgressão e luta antirracista	49
2.2. Afroatuação no Pontal: disputas e conflitos em torno da categoria intelectual	57
CAPÍTULO 03 - CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (Formação ERER)	79
3.1. A construção da Formação ERER: corpos pretos repensam a educação	80
3.2. Negritude em rede: Formação ERER e sua atuação nacional	91
CAPÍTULO 04 - A ETNOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS POLÍTICAS, TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	130
4.1. Dimensões políticas na Etnomatemática	131
4.2. A etnomatemática na formação de professores	145
4.3. Metodologias Inovadoras: o impacto da Formação ERER nas práticas docentes em Etnomatemática	156
5. CAPÍTULO 05 - Etnomath.....	169
5.1. Etnomath para docentes licenciados em Matemática: construção do Produto Educacional	170
5.2. Etnomath e as inter-relações com os saberes etnocêntricos.....	174
5.3. Manual Didático - Etnomath: uma proposta de diálogo entre a Etnomatemática e a ERER.....	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIA.....	200
ANEXOS.....	209

INTRODUÇÃO

Por Tierno Bokar, o sábio de Bandiagara, transmite a sabedoria ancestral africana ao aconselhar o jovem pesquisador (apud Paula, 2013):

“Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa, por um instante, de ser quem és,
E esquece o que sabes.”

Como pesquisador da formação de professores, trago comigo identidades que me constituem: gay, negro, periférico, pesquisador, ativista, formador, militante e Presidente da Associação Baobá. Minha trajetória é atravessada pela luta por uma educação que valorize a diversidade e reconheça os saberes historicamente marginalizados.

Proponho-me a ir além da minha própria experiência para compreender mais profundamente a realidade da formação docente e os desafios enfrentados por professores em contextos de diversidade étnico-racial. Busco compreender a participação dos professores no Curso Virtual de Formação Docente em educação para as Relações Étnico Raciais (Formação ERER), as estruturas que moldam a docência e as inquietações que permeiam a prática pedagógica em uma sociedade marcada por desigualdades. Há um pouco de cada professor em mim, assim como há muito de mim na formação docente que investigo.

1. As memórias

Nas tramas que foram tecidas ao longo da minha formação docente, as memórias que me constituem como professor formam a base sólida para a realização desta pesquisa. Construo-me e reconstruo-me constantemente em meio a um emaranhado vasto de saberes que se conectam a processos formativos, os quais, por sua vez, transformam continuamente minha identidade. Essas memórias trazem em si tanto aquilo que sou quanto o que aprendi, em uma sintonia constante que me impele a refletir sobre os contextos e descontextos que atravessam as temáticas raciais aplicadas à formação docente. Esse movimento contínuo permite que eu analise os cenários em que tais questões são abordadas e as dificuldades ou lacunas que se revelam na prática pedagógica voltada à educação antirracista.

Os contextos representam as condições históricas, socioculturais e políticas que possibilitam a inclusão das temáticas raciais nas políticas educacionais, como exemplificado pela Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura

afro-brasileira nos currículos escolares. Esse marco legislativo reflete os esforços de movimentos sociais, como o Movimento Negro, que pressionam o sistema educacional para reconhecer a importância do saber afro-brasileiro. Contudo, os descontextos manifestam-se nas lacunas que dificultam a implementação plena dessas políticas, expressas na escassez de materiais adequados, na falta de formação específica para docentes e nas resistências institucionais que limitam a abordagem crítica e contínua dessas questões, muitas vezes restringidas a ações pontuais, como a celebração do Dia da Consciência Negra.

Apoio-me em Evaristo (2006), que questiona a memória como uma ferramenta capaz de romper com os esquecimentos e, ao mesmo tempo, nos ajudar a compreender o presente. Para Evaristo, a memória é uma engrenagem que resgata fatos e histórias e, ao fazer isso, dá sentido à nossa trajetória. Assim, compreendo a memória como um mecanismo dinâmico, que permite o acesso a experiências passadas e seu redesenho no presente, formando um campo fértil para o desenvolvimento de saberes e práticas educacionais. Essas memórias pessoais e coletivas, de que Evaristo fala, conduzem-me à construção das minhas escrevivências, termo cunhado pela autora para unir a escrita à vivência. Na sua teoria, a memória não é apenas um depósito de lembranças, mas um elemento ativo e criador, que molda quem somos e como agimos no mundo. As escrevivências se materializam como uma resistência às narrativas hegemônicas e são formas de luta, especialmente para aqueles que historicamente foram silenciados. Por isso, ao me colocar como narrador das minhas escrevivências, revisito fatos e saberes oriundos da minha própria trajetória, que me conduzem às escolhas formativas e profissionais que fiz ao longo do tempo.

Essas escolhas, baseadas no conceito de memória como ferramenta de resistência de Evaristo, se fundamentam no esforço pela inclusão do saber afro-brasileiro no espaço escolar. A memória, nesse contexto, é também um instrumento de transformação. Para Evaristo (2006), lembrar é um ato de resistência, e a educação pode ser um espaço onde memórias e histórias subjugadas se manifestam e ganham novas formas, desafiando as ausências e os silêncios impostos pela história dominante.

Em consonância com a visão de Evaristo (2006), minhas escolhas se conectam à luta contra as ausências que marcam o campo da formação docente e à necessidade de construir espaços de resistência e aquilombamento, onde as experiências negras sejam reconhecidas e valorizadas. Trago a memória, como um ponto de ancoragem e de transformação, não apenas um retorno ao passado, mas uma maneira de forjar futuros diferentes e mais inclusivos

Assim como Evaristo sugere, minhas memórias se fazem presente como uma ferramenta emancipatória, desafiando a lógica do esquecimento e da negação histórica. Ao

introduzir as histórias de pretos e pretas na educação, trazemos uma pluralidade de saberes que não apenas resgatam o passado, mas também criam um presente mais rico em significados e possibilidades. Evaristo nos mostra que o ato de lembrar e rememorar não é passivo, mas profundamente político e transformador. Portanto, ao usar a memória como guia nas minhas escolhas formativas, reconheço que não são apenas pessoais, mas fazem parte de um movimento coletivo que tem em vista inscrever, no campo da educação, os saberes e experiências de povos historicamente marginalizados.

Diante disso, coloco-me neste momento como narrador das minhas escrevivências, que trazem fatos e conhecimentos oriundos de minha trajetória, os quais me conduzem à construção das minhas escolhas formativas e profissionais. Essas escolhas se configuram como um processo de resistência pela formação de professores, visando à inclusão do saber afro-brasileiro no espaço escolar. Elas também refletem as ausências vivenciadas nesse percurso, bem como as relações de resistência e aquilombamento que se formam ao pensar e aplicar uma educação antirracista.

Sou natural da cidade de Ituiutaba, no estado de Minas Gerais, que, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2021), contava com uma população de 102.217 habitantes no ano de 2021. Ituiutaba é uma cidade que, até cerca de 12 anos atrás, oferecia pouquíssimas oportunidades de acesso ao ensino superior público. Historicamente, o município se concentrou na formação de profissionais nas áreas de engenharia, direito e agronomia, com a rede privada sendo a única opção para os que desejavam cursar o ensino superior. O acesso à educação, portanto, estava condicionado ao pagamento de mensalidades, limitando as possibilidades para estudantes provenientes de famílias de baixa renda, especialmente negros e periféricos, que ficavam muitas vezes à margem dessas oportunidades. A exclusão econômica e social, alinhada ao foco acadêmico limitado, restringia o desenvolvimento de outros campos de conhecimento, impactando diretamente a formação da população local.

Meu primeiro contato com a docência e com o ambiente escolar ocorreu por meio da escolha da minha irmã, Rafaela Rodrigues Nogueira, pelo curso de pedagogia, em 2009. Foi nesse contexto que decidi seguir os caminhos profissionais da educação, ainda durante o final da minha trajetória escolar na educação básica. Logo, em um primeiro momento, essa escolha não parecia ser a mais promissora, diante das diversas outras possibilidades que se apresentavam.

Ao longo da minha formação no Ensino Médio, entre os anos de 2008 e 2009, tinha a convicção de que ser professor não seria uma escolha viável. Venho de uma família preta,

composta por homens e mulheres que atuam na lavoura, na construção civil e no trabalho doméstico. Essas experiências moldaram minha visão de mundo, mostrando-me que, por meio dos estudos, poderia romper com o ciclo de trabalho braçal e informal que ainda prevalece em minha família. Essa realidade se reflete em muitas outras famílias negras de Ituiutaba e também faz parte das trajetórias dos membros do movimento negro e cultural da cidade, que, historicamente, enfrentam desafios semelhantes de exclusão e desigualdade.

Neste período, entender-me como intelectual foi um desafio interno. Embora eu tivesse boas notas, meu corpo preto e meus costumes periféricos, enraizados na minha comunidade e nas interações com meus pares, contrastavam com o modelo de estudantes que eu via no ambiente acadêmico. Não percebia, na educação, uma possibilidade de ascensão ou de pertencimento.

Durante esse período, ao ouvir de muitos dos meus professores que aquele lugar não era meu, devido ao meu comportamento considerado inadequado, ao fato de ser periférico, de ter orgulho das minhas raízes pretas e faveladas, e de não me identificar com as obras literárias impostas, como “Dom Casmurro” e “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, e “Iracema”, de José de Alencar, eu percebia a educação como um modelo militarizado, que impunha uma cultura que não refletia a minha. Ser quem eu era tornava-se algo incorreto e incoerente com a ideia de ocupar o ensino superior, que, até então, era um espaço privado e voltado às pessoas com uma condição financeira muito diferente da minha.

Esse distanciamento cultural, reforçado pelas narrativas literárias que não dialogavam com a minha realidade, fazia com que a educação parecesse um caminho restrito e excludente, principalmente para alguém com minha origem.

Nos caminhos que percorri desde meu ingresso no ensino fundamental e médio, desde 1999 a 2010, senti a ausência de referências que traduzissem minhas vivências, de linguagens que me fizessem emergir no processo educacional e que vissem pessoas pretas e pobres sob um prisma de respeito e dignidade. Ao tecer minhas escrevivências, recordo que sempre fui militante, nas vivências, nas memórias e no pertencimento, e percebo que havia saberes questionados em um movimento interno de busca por compreender estas ausências.

Para que minhas escrevivências se desenhem de forma clara e compreensível, retorno ao ano de 2002, quando cursava a quarta série, para poder explicar os eventos que se seguiram. Esse retorno à infância permite que eu revise as experiências que marcaram o início do meu percurso educacional, com todos os desafios e contextos que me moldaram. É nesse ponto que as memórias começam a ser tecidas, conectando os momentos passados às

escolhas e lutas que delinearam minha trajetória, possibilitando a compreensão dos processos de resistência e busca por pertencimento que se desenrolaram ao longo dos anos.

Em meados de 2002, lembro-me dos homens do meu bairro, negros e periféricos, que me ensinaram a ouvir, ainda que de forma passiva, a música “Rap da Felicidade”, de Cidinho e Doca, uma dupla de funk carioca formada pelos MCs Sidney “Cidinho” da Silva e Marcos Paulo “Doca” de Jesus Peixoto, originários da favela Cidade de Deus, no Rio de Janeiro. Eles, por meio da música, pintavam um cenário que se assemelhava ao que eu enfrentava diariamente. Suas letras, ao mesmo tempo que expressavam as dificuldades da favela, também me faziam refletir, questionando: “Como terei um futuro neste lugar?”

Nesta passagem de tempo, eu via a escola como um “não lugar”, um espaço que não me pertencia, um rito de passagem cujo único propósito era fornecer um diploma, para que eu pudesse dizer aos meus pais que havia cumprido o que esperavam de mim. Questionar o que me era oferecido fazia parte dos meus anseios mais profundos, mas eu não possuía as bases necessárias para fundamentar esses questionamentos.

A ausência de conhecimentos que pudessem sustentá-los fazia com que eles existissem apenas de forma sutil, manifestando-se em gestos, pensamentos e sentimentos internos que permaneciam presos à minha mente, sem encontrar vazão ou validação no ambiente educacional que me cercava. Nesse contexto, minhas inquietações não encontravam espaço para se manifestar plenamente. Faltavam referências culturais, históricas e intelectuais que pudessem dar voz às minhas experiências enquanto sujeito periférico e negro. O espaço escolar, longe de ser um lugar de acolhimento, se tornava um ambiente de distanciamento, onde minha cultura e minha história eram invisibilizadas. Os conteúdos que me eram apresentados, longe de dialogarem com minha realidade, reforçavam uma narrativa única, elitista e descontextualizada das minhas experiências de vida. A escola, assim, deixava de ser um local de construção de conhecimento relevante e se tornava um mero rito de passagem, onde o objetivo final era obter um diploma e não necessariamente transformar-se através da educação.

Essa realidade encontra eco nas reflexões de Gomes (2005), ao afirmar que a ausência de representatividade nos currículos escolares impede que estudantes negros se reconheçam como sujeitos do processo educativo. A autora defende que o reconhecimento das identidades étnico-raciais e a valorização de saberes afro-brasileiros são elementos fundamentais para uma educação comprometida com a justiça social. A escola precisa reconhecer os marcadores raciais como constitutivos da formação, e não como temas periféricos.

Munanga (2005) também contribui para esse debate ao denunciar a “monoculturalidade” presente nas práticas escolares. Segundo ele, a negação da diversidade cultural e étnico-racial no ensino contribui para a manutenção do racismo institucional, pois reitera uma visão única de mundo, centrada na branquitude como norma e modelo. A educação que não dialoga com a pluralidade de seus sujeitos compromete a formação crítica e cidadã. Nesse sentido, o currículo deve ser reconfigurado para integrar os saberes de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas, promovendo reconhecimento e pertencimento.

Carneiro (2005) e Bento (2014) aprofundam esse entendimento ao apontarem que a exclusão de narrativas negras no espaço escolar gera impactos subjetivos que vão além do desempenho acadêmico. A ausência de referências culturais positivas, de professores negros e de conteúdos que respeitem a diversidade compromete a autoestima dos estudantes e perpetua o racismo estrutural. Para superar esse cenário, é necessário enfrentar não só os silêncios do currículo, mas também as estruturas que naturalizam a desigualdade. Romper com esse ciclo exige uma formação docente antirracista, comprometida com a transformação social e com a valorização das múltiplas formas de saber.

A escola não foi um espaço que me ensinou a questionar. Pelo contrário, reforçava diariamente que pessoas como eu, não ocupavam lugares de destaque intelectual. Os únicos rostos que via em posições de poder, incluindo meus professores, eram brancos, enquanto a realidade das pessoas negras era a de trabalhar em funções braçais ou informais. A ausência de representatividade na educação, tanto no corpo docente quanto nos conteúdos programáticos, me fazia questionar meu lugar naquele espaço. Essa falta de espelhamento criava uma barreira invisível entre minha experiência de vida e o mundo acadêmico que me era apresentado, impossibilitando me imaginar em um lugar de protagonismo.

Recordo-me que um dos meus maiores desejos era que eles me enxergassem no processo formativo, que me compreendessem e me empoderassem para que eu pudesse ser o protagonista da minha educação.

O “Rap da Felicidade” foi um marco significativo nessa trajetória, uma vez que, neste período de 2002 a 2004, eu me deparava no espaço educacional apenas com referências como Chico Buarque, Raul Seixas, Elis Regina, entre outros. Não questiono aqui a importância destes intérpretes, mas me coloco no lugar de repensar onde estavam as pessoas pretas em minha formação educacional.

Minha trajetória facilmente pode ser ligada por Cidinho e Doca e compreendida em suas estrofes que, de maneira literal e poética, resumem as dificuldades e os anseios de alguém nascido e criado na periferia.

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar. (CIDINHO E DOCA, 1995).

Entre 2002 e 2006, durante meu processo formativo no Ensino Fundamental, enfrentei as complexidades de afirmar minha identidade como homem preto, gay e periférico. Buscava constantemente maneiras de me entender como sujeito social e reivindicar meu direito ao ensino superior, mesmo não me enxergando representado nesse espaço. Sonhava com a possibilidade de ocupar lugares tradicionalmente ocupados por pessoas brancas, mas esses sonhos não eram acompanhados de planos concretos ou perspectivas reais de como realizá-los. A falta de representatividade nas instituições educacionais criava um vazio que eu preenchia com expectativas de ascensão, sem ver um caminho claro para torná-las viáveis.

Essa busca por afirmação era um processo tanto interno quanto social, agravado pela ausência de suporte oferecido pelo sistema educacional, cujas estruturas excludentes e currículos eurocêntricos marginalizavam corpos periféricos e racializados. Eu vivia um dilema constante entre o desejo de ocupar espaços de poder e o confronto com as barreiras invisíveis, mas profundamente enraizadas, que esses espaços erguiam contra mim e muitos outros na mesma situação.

Eu estava no lugar do pobre e, mesmo refletindo sobre novas possibilidades e tentando traçar caminhos diferentes, a ideia de ser docente nunca fez parte da minha trajetória. Algo que é interessante destacar e que me afastou desse caminho foi o desprezo que percebi por parte dos próprios docentes que conheci. Lembro-me de ouvir constantemente que a profissão de professor era malvista, desvalorizada, com salários muito baixos e sem reconhecimento social. Esse desprezo pelo magistério acabou criando um distanciamento e fez com que eu nunca considerasse a docência como uma escolha viável.

Apesar de ser uma profissão que, eventualmente, transformaria minha vida, a imagem que me foi transmitida sempre foi negativa. Com isso, eu aspirava cursar graduações como Direito, Engenharia ou Agronomia, profissões que, à época, pareciam oferecer mais prestígio e segurança. Contudo, o que tornava essa aspiração ainda mais difícil era o fato de que eu não conhecia ninguém que se parecesse comigo ou que estivesse inserido nesse ciclo de oportunidades. A ausência de referências próximas reforçava a percepção de que o espaço do ensino superior e dessas carreiras era inacessível para alguém com a minha trajetória e origem.

Na cidade de Ituiutaba, por muitos anos, a docência foi uma escolha predominante entre esposas de fazendeiros e filhas de famílias de elevado status socioeconômico. Essas mulheres buscavam a formação acadêmica não tanto por necessidade financeira, mas como parte de sua educação formal. Devido à alta concentração de renda, os salários docentes, embora considerados baixos em comparação com o que essas famílias possuíam, representavam uma realidade contrastante para homens e mulheres das periferias. Para essas pessoas, alcançar o mesmo salário exigia muito mais esforço e sacrifício. Nesse contexto, a docência se apresentou para mim como uma oportunidade não apenas de transformação pessoal, mas também de conquista, proporcionando-me orgulho e poder me orgulhar com a consciência que encontrei meu lugar.

Antes de prosseguir com a próxima reflexão, considero fundamental ressaltar que não estou aqui romantizando a desvalorização que historicamente atinge a educação no Brasil, tampouco ignorando a ausência de reconhecimento em relação ao piso salarial dos professores. O objetivo é compartilhar minha trajetória e as escolhas que fiz, bem como a maneira pela qual vivenciei o processo salarial na docência. Para contextualizar, é relevante notar que o salário de professora, embora modesto, superava o que minha mãe, trabalhando como doméstica, recebia em um mês inteiro. Da mesma forma, esse valor era superior ao que um ajudante de construção civil ganhava mensalmente, profissões que exigem uma força física consideravelmente distinta em relação à docência.

A docência tornou-se uma realidade para mim, especialmente quando comparada às outras possibilidades que se apresentavam no contexto em que vivia. Em meio às experiências e realidades dos meus amigos, assim como ao desejo profundo de encontrar meu lugar no mundo, a carreira docente se destacou como uma oportunidade de construção de identidade e pertencimento.

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e a alegria aqui caminham lado a lado. (CIDINHO E DOCA, 1995).

Em meio à ausência de um tratamento que me reconhecesse enquanto homem preto cerceado de direitos, relato que trago com riqueza de detalhes em meu Trabalho de Conclusão de Curso, Nogueira (2022), vejo-me crescendo em um espaço cercado de violência e com a hostilidade das equipes de segurança pública, que, no período de 2004 a 2007, atuavam de forma hostil e tratavam pessoas que tinham minha aparência como suspeitas, culpadas e temidas, descritas como agressivas, bandidas e/ou marginais.

Os equipamentos de segurança pública, que deveriam me proteger, enxergavam-me como uma ameaça, fazendo com que eu sentisse medo no próprio lugar onde vivo. As autoridades às quais eu deveria recorrer tornara-se a última opção que eu desejaria escolher. A polícia é o que me causa medo e desconforto, uma reação que em dias atuais ainda me despertam sensações e sentimentos semelhantes aos descritos nestas memórias.

Acontecimentos que passam ilesos pelo processo de formação que me eram refletidos junto a meus pares e aprendidos na vivência com minha comunidade. Desde muito antes de compreender o que era Comunidade Negra, eu vivia a comunidade negra, eu vivia a periferia, eu sabia sobre a ausência de políticas públicas, sobre o saneamento básico na periferia, a precariedade do transporte público, a ausência de recursos para estruturar e legalizar as casas populares na periferia. Não me faço movimento negro na universidade, me construo junto a meus pares, e encontro na docência na escolha por cursar Matemática que era a disciplina que tinha melhor desempenho na escola, uma possibilidade de transformar a minha comunidade e minha vida, aspirar uma realidade distinta da vivenciada.

Estas trajetórias são marcadas em meio a lutas e batalhas diárias, e de fato a tristeza e a alegria são parte destas ações que lutam pela igualdade de gênero e superação do racismo. Não somos discriminados em nossas comunidades, somos discriminados em espaços predominantemente brancos, com uma realidade financeira superior à nossa, por pessoas que leem as clássicas obras aqui citadas, que possuem curso superior, o que me levava a questionar: Onde mora o racismo e lgbtfobia? Será que o racismo e lgbtfobia ocorrem pela falta de formação?

Essas dores que me cercaram e que deixaram marcas em meu corpo, atingindo profundamente minha alma, vivenciadas de forma tão intensa ao lado dos meus pares, foram o que me motivou a encarar a docência. Diferente de muitas pessoas que escolhiam uma profissão, eu buscava respostas. A graduação se apresentou como uma oportunidade única, não apenas de realização profissional, mas também de transformação financeira e pessoal, em meio a um contexto de dificuldades e desafios.

Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela
Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço à autoridade um pouco mais de competência. (CIDINHO E DOCA, 1995).

A dicotomia entre ricos e pobres e minha percepção dessa realidade foram constituídas desde muito cedo. Não consigo lembrar exatamente quando, mas sei que nunca

vivi ou experimentei a riqueza; ainda assim, ansiava de alguma forma por alcançá-la. A escolha pela graduação foi decisiva. Tive experiências formativas anteriores que anteciparam meu ingresso na Universidade Federal, entretanto, foi somente com minha entrada nesta instituição que se tornou possível almejar uma educação crítica e emancipatória

Iniciei meus estudos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de Matemática, em 2016, com o propósito de, além de construir uma carreira e melhorar minha vida financeira, contribuir para a minha comunidade. Queria instrumentalizá-la para que seus membros se reconhecessem nesse espaço acadêmico, não como uma única opção, mas como algo acessível e alcançável para aqueles que desejassem essa trajetória, um processo que, para mim, foi mais árduo e distante.

As reivindicações pelo fim de uma opressão que ocorre com pretos e pretas na favela viram o epicentro de minhas discussões enquanto professor, me deparo com um espaço totalmente eurocêntrico, que empenha forças divididas entre um grupo de professores que lutam por uma educação que compreenda as especificidades dos alunos e suas identidades múltiplas, que era minha realidade de atuação, e com professores que diariamente reforçaram que aquele lugar não era para pessoas como eu, reforçando estereótipos, endossando o movimento que enfatiza que negros não são inteligentes ou capazes, e que deveriam traçar outras trajetórias - ações estas que me motivaram a continuar neste espaço.

Neste ambiente acadêmico, encontrei uma pessoa especial, a Professora Dra. Cristiane Coppe de Oliveira, que me apresentou, durante meu curso de graduação, ao Programa de Etnomatemática. Este campo de estudos se posiciona como uma contraproposta ao ensino tradicional de Matemática, ao considerar os saberes e práticas dos diferentes grupos culturais. Por meio das ações voltadas ao desenvolvimento de pesquisas na área da Etnomatemática, iniciei minha trajetória como bolsista no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFU, vinculado à Faculdade de Educação (FACED). Criado em 2006, o NEAB tem como foco o ensino, a pesquisa e a extensão no campo dos estudos afro-brasileiros, além de promover ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes e estudos sobre a História Africana e a Cultura Afro-Brasileira.

Encontro em meio a esta atuação no NEAB e meus estudos voltados a etnomatemática, estratégias de atuação para auxiliar na diminuição da violência que ocorre na periferia. Encontrei na educação um meio para poder atuar com potencial multiplicador e adentro aos programas recuperativos da Escola Aureliano Joaquim da Silva (CAIC) como docente no Programa Novo Mais Educação, no ano de 2015, inicio um processo de formular

ações contextualizadas que compreendam as especificidades dos alunos e suas pertencas identitárias.

Durante esse período, intensifiquei as ações que já desenvolvia junto ao movimento negro da cidade, atuando em diversas frentes para reivindicar a superação do racismo e o fim da violência contra pessoas negras. Essas reivindicações foram direcionadas a autoridades, políticos, representantes governamentais e demais figuras que pudessem auxiliar nessa luta. Como resultado desse engajamento, atuei como representante, juntamente com a Fundação Municipal Zumbi dos Palmares (FUMZUP) de Ituiutaba, na organização da Primeira Conferência de Igualdade Racial do município, em 2015. Nessa ocasião, fui eleito delegado municipal, na cidade de Ituiutaba e posteriormente no mesmo ano delegado estadual em conferência realizada na cidade de Belo Horizonte e, posteriormente, delegado nacional na conferência realizada em Brasília. Em todas essas instâncias, reivindiquei o cumprimento, por parte das autoridades, da execução de políticas públicas voltadas a temas relacionados ao combate ao racismo por meio de ações educacionais.

Fatos marcantes que me fazem no ano de 2018, iniciar uma empreitada em nosso campus na cidade de Ituiutaba, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU), junto a diversos docentes professores negros/as e não negros/as, fundamos um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi Pontal), motivos conjuntos que me levam a aprofundar os estudos que aqui constituo.

Diversão hoje em dia, não podemos nem pensar
Pois até lá nos bailes eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local. (CIDINHO E DOCA, 1995).

Esta fala me faz rememorar uma realidade que relato em meu TCC:

A polícia se torna nossa principal preocupação, o tráfico e os frequentes roubos e mortes que proliferam nestes locais, nos colocam cada vez mais como marginais, imersas nas técnicas de policiamento e disciplinamento, constitui-se cada vez mais trágicas as abordagens, fadadas ao extremismo, tecnologias de destruição tornaram-se mais táteis, mais anatômicas sensoriais, dentro de um contexto no qual escolha se dá entre vida morte (MBEMBE, 2018, p. 59). Os costumes marginais que são nossos únicos modos de socialização se tornam um problema que pode ser seguido de atos de violência mental, humana e até física. Marginalizavam-se alunos de ensino fundamental apenas pela cor da pele e local onde residem. A cor da pele passa a ser a principal característica que nos torna culpados ou suspeitos em qualquer espaço social. (NOGUEIRA, 2022, p. 12).

Em meio a atuação e por ser conectado a temática Me vejo enquanto docente no Projeto Afrocientista no ano de 2018, sendo orientador pedagógico de alunos do Ensino

Médio. O Projeto Afrocientista é uma iniciativa da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e conta com o apoio do Instituto Unibanco, instituições comprometidas com a educação inclusiva e a promoção da equidade racial. Além desses financiadores, o projeto está ligado à UFU, que oferece suporte acadêmico e estrutural para as atividades desenvolvidas. O Afrocientista visa promover a inclusão de jovens negros nas áreas de ciência e tecnologia, oferecendo oportunidades de aprendizado prático e teórico, com o objetivo de valorizar a cultura afro-brasileira e fomentar o desenvolvimento de lideranças nas comunidades negras.

Esses fatores se tornaram ainda mais latentes em minha trajetória, vivenciados de outra forma ao longo dos anos. Com uma década de diferença de idade entre mim e os estudantes, deparei-me com relatos muito semelhantes aos que eu mesmo havia vivido. Adolescentes negros e negras compartilhavam suas experiências, ainda marcadas pelo racismo e pela exclusão social, refletindo os mesmos desafios que eu havia enfrentado anos antes. Essa repetição reforçou a urgência de meu papel como educador e da relevância do projeto na construção de novas possibilidades para esses jovens. Após uma década de diferença de idade me deparei com os mesmos relatos, de adolescentes pretos e pretas vivenciando o que me acometia na periferia.

Repensar esses aspectos opressores que cercam as comunidades nos leva a criar novos mecanismos de acolhimento na docência, transformando o espaço do Neabi Pontal em um lugar de acolhimento permanente. Por meio de rodas de conversa e atividades de aquilombamento, desenvolvemos ações organizadas que acompanham e acolhem alunos e alunas vítimas de racismo. Esse ambiente busca não apenas fornecer apoio imediato, mas também construir uma rede de proteção e fortalecimento comunitário, garantindo que essas experiências sejam enfrentadas de forma coletiva e solidária, promovendo a resistência e a superação no ambiente acadêmico.

Das questões que marcam esta passagem de reforço da humilhação em espaços de lazer, me vejo com uma situação real onde um de meus alunos do Projeto Afrocientista andava com o uniforme de identificação do projeto com os logotipos da UFU e Neabi Pontal contendo a seguinte frase “SE A COISA TA PRETA, TA BOA”, este foi revistado por policiais militares e deitado no chão em uma das principais ruas do comércio da cidade. Uma das violências que mais me marca enquanto docente é a de ter que explicar a um aluno negro que a humilhação que ele sofreu no centro da cidade é, infelizmente, uma realidade recorrente. Dói reconhecer que o sentimento de vergonha que ele carregava naquele momento é algo que afeta os corpos de milhares de homens e mulheres negras. A necessidade de

transmitir essa dura verdade me desafia, ao revelar o ciclo persistente de racismo que se perpetua na sociedade, ao mesmo tempo, em que reforça a urgência de nossa luta por transformação e justiça.

A violência se torna uma prática que pode ser realizada sem nenhum motivo, sem de fato haver uma causa, razão ou explicação, sendo o tom de pele os moderadores para qual nível de humilhação este ou esta passará.

Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela
Só vejo paisagem muito linda e muito bela. (CIDINHO E DOCA, 1995).

A docência se faz presente em minha identidade profissional, e a cada ação realizada, a cada acontecimento como este que ocorre com um Afrocientista, compreendo a importância da educação para as relações étnico-raciais e das ações antirracistas na educação e formação em sua totalidade. Em especial de uma formação que compreenda a presença do racismo e a importância de combatê-lo.

Em 2022, ao concluir minha graduação, refleti sobre o fato de que as questões raciais na universidade ainda são tratadas como apêndices, abordadas apenas por aqueles que, solidariamente, acreditam em uma educação verdadeiramente igualitária. A cultura afro-brasileira, por sua vez, é muitas vezes folclorizada ou romantizada, em vez de ser compreendida em sua profundidade. Essa reflexão veio acompanhada pela constatação de que poucos docentes no ensino superior se dedicam a fortalecer os debates raciais na universidade, embora esses poucos tenham criado espaços importantes para a resistência e o avanço das discussões sobre igualdade racial.

No que diz respeito à minha relação social com a cidade e ao espaço em que atuo como docente, conto com o apoio da Associação Baobá, fundada em 2020, uma entidade sem fins lucrativos que tem como pauta central o combate ao racismo em Ituiutaba. Esse movimento surge da união de trabalhos desenvolvidos por docentes, discentes, agentes culturais e militantes que, há mais de 10 anos, promovem uma política cultural igualitária e inclusiva, valorizando a história e as manifestações culturais e artísticas negras na cidade e em sua micro e mesorregião. A Associação Baobá foca no combate ao racismo, xenofobia, homofobia, transfobia e todas as formas de preconceito introjetadas. Sua visão é ver pessoas negras e LGBTQIAPN+ como agentes de transformação em uma sociedade fundada nos valores de justiça, equidade e solidariedade, onde a contribuição da população negra seja reconhecida como um bem para a humanidade. A missão da associação é instrumentalizar

negros, negras, jovens e adultos, cis e trans, para o enfrentamento ao racismo, sexismo, lesbofobia e transfobia, atuando nos espaços públicos na defesa e ampliação de seus direitos, pela justiça e pelo Bem Viver.

Quando Cidinho e Doca destacam que nunca viram uma favela em um cartão postal, a realidade de nossa cidade não é diferente. Embora a cultura afro-brasileira seja um movimento histórico presente em marcos como o monumento a Zumbi dos Palmares, a FUMZUP e o Palmeira Clube, os cartões postais e a maioria dos meios de comunicação visuais preferem destacar espaços centrais e conservadores, como a catedral de São José ou a Praça da Prefeitura, ambos fortemente associados à Igreja Católica. Essa escolha evidencia a invisibilização das culturas marginalizadas, especialmente a afro-brasileira, que, apesar de sua relevância, é raramente colocada em destaque nos símbolos visuais da cidade.

Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela vive passando sufoco. (CIDINHO E DOCA, 1995).

Nós, negros e negras, seguimos caminhando a duras penas, mas é importante destacar que a realidade na favela continua longe de ser transformada. É fundamental que nós, que somos “crias”¹ desse lugar, nos mobilizemos e continuemos a trabalhar junto às nossas comunidades. A docência, nesse contexto, emerge como um espaço de extrema relevância, por oferecer uma formação que capacita e empodera a comunidade para enfrentar situações de racismo com sabedoria. Além disso, a docência potencializa essa comunidade para uma educação plural, que lhes permita traçar caminhos semelhantes ao meu e enxergar a educação de maneira transformadora, como eu a enxerguei.

Entretanto, mesmo com todas essas batalhas, destaco que o lugar onde mais nos sentimos bem, onde realmente pertencemos, é a periferia.

Trocaram a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero a bonança
O povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui. (CIDINHO E DOCA, 1995).

Este trecho expressa claramente o que considero um cenário transformador para a educação e minha atuação como professor antirracista. Durante um período desafiador, vivi o trágico mandato de Jair Bolsonaro, no qual conclui minha graduação, marcado por cortes de

¹ Este termo refere-se às pessoas que cresceram e foram criadas em favelas, ou comunidades periféricas urbanas. Essas pessoas são frequentemente vistas como tendo uma forte ligação com suas origens e com a cultura local dessas áreas, muitas vezes enfrentando desafios socioeconômicos significativos, mas também demonstrando resiliência, adaptabilidade e uma identidade cultural única.

verbas para a educação e uma série de falas e ações impregnadas de machismo, racismo, sexismo e homofobia. Contudo, no ano de 2022 testemunhei a vitória do Partido dos Trabalhadores com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que promove um movimento político comprometido com a igualdade de oportunidades. Sua gestão traz a esperança de uma atuação mais efetiva em questões raciais e de gênero, apontando para um futuro de maior inclusão e justiça social no país.

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar...(CIDINHO E DOCA, 1995).

Sem dúvida, este é o meu maior sonho: saber que eu e os meus temos um lugar, um espaço que compreenda nossas especificidades, seja livre de preconceitos e supere o racismo, trazendo dignidade para os negros e negras que constroem nosso país diariamente. Um lugar onde nossas vivências tenham verdadeiro significado. É esse desejo que move a pesquisa que apresento, um relato da minha trajetória e da de centenas de pessoas negras que carregam suas comunidades em suas histórias de vida. Esta obra reflete a luta, a resistência e a esperança de todos que, como eu, almejam um futuro mais justo e igualitário.

Para que essa transformação de fato ocorra, atuo junto ao Curso de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), buscando promover uma educação de qualidade que seja multiplicadora e que fortaleça a docência no combate ao racismo. Por meio desse curso, visamos criar mecanismos pedagógicos que auxiliem o processo educacional de alunos negros e negras de maneira contextualizada, respeitando suas vivências e histórias. Essa foi uma oportunidade que vivenciei durante minha graduação, e agora almejo que todos os alunos da educação básica possam ter acesso a uma educação para as relações étnico-raciais, ampliando sua compreensão sobre identidade, cultura e equidade.

É desse lugar de inquietações que nasce minha pesquisa, fruto da minha atuação na Formação ERER, iniciada em 2018. Nesse ano, comecei como membro da equipe organizadora, responsável pelas ações, mobilização e divulgação dos eventos, que aconteciam presencialmente em cidades como Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas e Ituiutaba, todas com campi da UFU. Em 2020, com a chegada da pandemia, houve a necessidade de virtualizar o curso, e eu passei a atuar como coordenador, focando na área de tecnologias de comunicação. Com essa mudança, expandimos o curso nacionalmente, atingindo mais de 1.000 cursistas espalhados por todos os estados do Brasil. Nos anos de 2021, 2022, 2023 e

2024, o curso continuou de maneira totalmente virtual, contando com o apoio de plataformas digitais gratuitas.

As inquietações despertadas pela minha atuação na formação continuada de professores me levaram a refletir sobre a importância do tempo para os docentes poderem se capacitar de maneira adequada, bem como sobre a ausência de materiais gratuitos que integrem a matemática com a educação para as relações étnico-raciais. Esses materiais deveriam incluir planos de aula, atividades práticas, e exemplos concretos de como os conceitos matemáticos podem ser aplicados no contexto das culturas afro-brasileira e indígena, além de recursos teóricos que auxiliem os professores a abordar essas questões eficazmente. Há também uma carência de conteúdos que destaquem as contribuições de matemáticos e cientistas negros e indígenas ao longo da história, promovendo uma visão inclusiva da disciplina.

As trajetórias e marcas que trago nesta narrativa são fundamentais para compreender a problemática que apresento, ao serem constituintes de minha identidade enquanto docente. É de suma importância que nenhum desses processos seja invisibilizado. Reconheço que a educação, por si só, não poderá sanar todas as problemáticas relacionadas ao racismo e à discriminação em nosso país, mas ela se torna um fio condutor essencial para minimizar esse quadro. Refletir sobre as políticas de formação de professores que estão presentes na educação nos permite lembrar e valorizar as grandes lutas que o movimento negro vem travando para construir uma educação antirracista. Esses esforços não apenas combatem a discriminação, mas também abrem caminhos para a transformação social, capacitando educadores a promoverem uma pedagogia inclusiva e equitativa.

2. Temas, problemas e objetivos

As conexões que me levam a escolher essa temática estão ligadas a minha trajetória formativa, indagada pelos meus pensamentos e reconectada por minhas experiências enquanto pesquisador negro. Tais, se materializam devido enxergar o professor como pesquisador que se reinventa diariamente e se coloca frente a pensar o espaço da escola como um lócus crescente de conhecimentos e descobertas científicas que ocorrem devido o contato latente com as ciências desenvolvidas.

Presentemente, em meio as reflexões propostas, me coloco frente a pensar os pesquisadores pretos em atuação, a aplicabilidade da Lei n.º 10639/03, Brasil (2003) que “Altera a Lei nº 9.394, 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”, que nos subsidia a formular ações voltadas a formação docente de modo a proporcionar aos professores formação continuada em educação para as relações étnico-raciais. Em conjunto com minha orientadora, temos como objetivo compreender em que medida o Programa Etnomatemática implica contribuições relevantes para a formação continuada de professores cursistas da Formação ETER, coordenada pela Associação Baobá em parceria com a UFU, Campus Pontal, realizada no período de 2018 a 2024. Busca-se identificar especificamente como os princípios epistemológicos, teóricos e metodológicos do Programa Etnomatemática favorecem práticas pedagógicas antirracistas no espaço escolar, promovendo o reconhecimento e a valorização dos saberes culturais dos alunos e fortalecendo a formação docente crítica, inclusiva e transformadora.

Estas indagações se fazem presentes e são latentes durante minha formação, onde me vejo com meus pares de diversas áreas do conhecimento me questionando o lugar das pessoas pretas no campo científico, seja fazendo parte das histórias que constituem nossos territórios, seja atuando junto a educação neste país e/ou militando por espaços que de fato constituam uma educação plural que contemple negros e negras em todos os espaços.

Sob este viés, esta pesquisa constituiu-se de: (a) Identificar as estratégias que viabilizam uma aprendizagem matemática com enfoque em uma educação antirracista junto ao Programa Etnomatemática na Formação ETER; (b) Investigar os fundamentos teóricos de uma educação antirracista que considerem os saberes culturais como inerentes aos modos de fazer e sentir para uma aprendizagem em matemática, realizado pelo Neabi Pontal no período de 2018 a 2024; (c) mapear as ações e práticas formativas realizadas na Formação ETER e no Neabi Pontal no período de 2018 a 2024; e (d) construir um Curso Virtual de Formação Docente autogestionável para professores, em processo de formação continuada ou introdução à Etnomatemática com enfoque em ações antirracistas.

Neste contexto tivemos em vista responder a seguinte questão: em que medida o Programa Etnomatemática e seus processos cognitivos constituem implicações à formação continuada de professores de Matemática, cursistas do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais (Formação ETER), no período de 2018 a 2024, para uma atuação antirracista no espaço escolar?

3. Os caminhos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, utilizei como procedimento metodológico central a análise documental, fundamentada nos pressupostos de Minayo (2010), que destacam a importância da coleta direta de informações por meio dos documentos produzidos naturalmente no contexto estudado, tendo o pesquisador como instrumento fundamental para análise qualitativa. Essa perspectiva permite explorar os valores, crenças, aspirações e atitudes que permeiam o ambiente pesquisado.

Nesse sentido, o foco da análise recaiu sobre os documentos produzidos ao longo do Curso de Formação EREER, coordenado pela Associação Baobá em parceria com a UFU, Campus Pontal, entre os anos de 2018 e 2024. A seleção documental incluiu a análise detalhada do site oficial do curso, artigos publicados, encontros virtuais realizados, seminários, congressos, palestras, planos de curso, materiais didáticos e literários, relatórios pedagógicos, registros dos encontros formativos, portfólios dos cursistas, materiais instrutivos complementares, bem como avaliações institucionais, visando compreender como esses documentos retratam a implementação e desenvolvimento das práticas formativas propostas.

Ademais, apoiei-me nas considerações de Severino (2007), que amplia a compreensão de documentos para além dos materiais impressos oficiais, incluindo também registros digitais, fotografias, vídeos e gravações diversas produzidas durante o desenvolvimento das atividades formativas. Desta maneira, realizei uma busca minuciosa por documentos oficiais e materiais instrutivos que forneceram elementos para a formulação e estruturação do produto educacional proposto.

Os documentos selecionados possibilitaram a construção de um panorama qualitativo das ações formativas desenvolvidas, promovendo um diálogo entre a pesquisa documental e as bases teóricas consultadas por meio da pesquisa bibliográfica Boccato (2006). Essa abordagem contribuiu para um entendimento mais aprofundado das especificidades e implicações da etnomatemática na formação continuada de professores, com ênfase na construção de práticas antirracistas.

O desenvolvimento da pesquisa documental culminou na criação do produto educacional, denominado Curso Virtual de Formação Docente em Etnomatemática (Etnomath), focado em uma perspectiva educacional antirracista e destinado especificamente a professores de Matemática. Sua estrutura compreendeu: (a) construção de bibliografia temática sobre educação antirracista e Etnomatemática; (b) práticas educativas voltadas a essas temáticas; (c) atividades individuais e coletivas replicáveis; (d) resolução de problemas

matemáticos discursivos e objetivos; (e) jogos e materiais interativos; (f) calendário de planejamento organizacional; e (g) espaço dinâmico de interação virtual entre cursistas.

Finalmente, com base em Evaristo (2006), a análise dos documentos permitiu uma reflexão crítica e interpretativa sobre o contexto educacional estudado, articulando memórias registradas nos documentos com práticas educativas atuais, proporcionando, assim, um entendimento das implicações do Programa Etnomatemática para a promoção de um ambiente escolar antirracista.

4. A organização da estrutura do trabalho.

Buscarei apresentar, de forma clara e fundamentada, a organização do trabalho, contextualizando sua estrutura e os princípios que norteiam sua condução. Para isso, descreverei detalhadamente os passos delineados para a concretização do objetivo central, evidenciando a lógica subjacente a cada etapa e os critérios adotados para sua execução. Esse percurso permitirá compreender não apenas a sistematização das ações, mas também a coerência entre as diretrizes estabelecidas e os resultados almejados.

A introdução tem como eixo central a relevância da etnomatemática na formação docente, com ênfase em sua contribuição para práticas educativas antirracistas. A investigação se fundamenta em minhas memórias e vivências, ressaltando a importância de uma educação que valorize saberes plurais e que desconstrua padrões eurocêntricos enraizados no ensino da matemática. A abordagem desenvolvida na pesquisa não apenas reconhece a importância da etnomatemática como um campo do conhecimento, mas também propõe um diálogo aprofundado com os desafios enfrentados pelos docentes na implementação de práticas pedagógicas antirracistas. A formação de professores, sob essa perspectiva, é compreendida como um processo de construção coletiva de conhecimento, no qual a matemática assume um papel transformador ao integrar contextos culturais historicamente marginalizados. Esse processo de formação não ocorre de maneira isolada, mas sim em constante interação com as experiências vividas pelos professores, alunos e comunidades, criando um espaço de aprendizado dinâmico e contínuo que valoriza o conhecimento tradicional e ressignifica o ensino da matemática.

A primeira seção aborda a intersecção entre a Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), e a etnomatemática, com o intuito de traçar um panorama histórico da educação étnico-racial no Brasil. A análise da legislação não se limita a um estudo normativo, mas busca compreender os impactos concretos dessa política na formação docente e nas práticas pedagógicas

implementadas nas escolas. A etnomatemática, nesse contexto, é apresentada como um caminho possível para a efetivação da lei, promovendo uma educação mais plural e representativa das diversas tradições culturais que compõem a sociedade brasileira. Além disso, são discutidas as dificuldades estruturais e epistemológicas enfrentadas pelos professores na incorporação desses conhecimentos em suas práticas de ensino, revelando a necessidade de ações contínuas para garantir que a Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), não se restrinja a um cumprimento formal, mas se torne um pilar fundamental na construção de um ensino equitativo. A importância dessa legislação transcende seu caráter jurídico, ao representar uma conquista histórica dos movimentos negros e um reconhecimento oficial da necessidade de abordar a cultura afro-brasileira nas escolas, garantindo que o conhecimento matemático seja ampliado e ressignificado a partir das experiências de diferentes povos.

A segunda seção da tese dedica-se à análise do Neabi Pontal/UFU e sua atuação como espaço de luta por igualdade racial. A construção e consolidação do NEABI são examinadas a partir de documentos institucionais, permitindo uma visão aprofundada das estratégias adotadas para enfrentar o racismo estrutural presente na universidade. Além disso, são discutidas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo núcleo e sua influência na formação dos docentes que passaram por suas atividades. A atuação do NEABI não se limita ao ambiente acadêmico, mas busca impactar diretamente as comunidades locais, promovendo um ensino que dialogue com as realidades dos estudantes e valorize seus saberes ancestrais. O estudo também aborda os desafios enfrentados pelo núcleo, incluindo as resistências institucionais e os obstáculos à implementação de ações afirmativas dentro do espaço universitário. A análise dessas iniciativas permite compreender a importância de espaços como o NEABI na luta por uma educação que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas também a integre de maneira significativa no currículo e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Na terceira seção, a pesquisa volta-se para a Formação EREER, destacando seu desenvolvimento e impactos na formação de professores comprometidos com a educação antirracista. O curso é analisado não apenas como uma iniciativa isolada, mas como um projeto de formação continuada que se articula com outras ações do movimento negro e das comunidades indígenas. São examinados os materiais didáticos utilizados no curso, bem como os relatos de professores que participaram da formação, possibilitando uma avaliação crítica de sua eficácia e das lacunas que ainda precisam ser preenchidas. O impacto da Formação EREER em âmbito nacional também é discutido, considerando sua expansão e a forma como suas diretrizes dialogam com diferentes realidades educacionais no Brasil. Essa

abordagem permite compreender como o curso tem sido um catalisador de mudanças no ensino de matemática e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. A análise detalhada dos relatos dos cursistas possibilita perceber como a formação contribuiu para a ampliação do repertório pedagógico dos professores, promovendo a adoção de metodologias mais contextualizadas e alinhadas às necessidades de alunos pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais.

A quarta seção explora a etnomatemática sob diferentes perspectivas, articulando suas dimensões políticas, teóricas e práticas. Discute-se como essa abordagem desafia as estruturas de poder no campo educacional, promovendo uma matemática mais equitativa e acessível. O estudo enfatiza a importância da etnomatemática como uma estratégia de resistência epistemológica, questionando a hegemonia do pensamento eurocêntrico nos currículos escolares e propondo novos caminhos para a formação docente. Além disso, são analisadas práticas de ensino que utilizam a etnomatemática para promover um aprendizado mais significativo, no qual os alunos relacionem o conhecimento matemático com suas próprias vivências e contextos culturais. A seção também aborda a produção acadêmica no campo da etnomatemática, examinando pesquisas recentes que contribuem para o fortalecimento dessa perspectiva e sua inserção no ensino de matemática. Essa discussão amplia a compreensão do papel político da etnomatemática na construção de uma educação que valoriza a diversidade, reconhecendo os múltiplos saberes matemáticos desenvolvidos por diferentes comunidades ao longo da história.

A quinta seção aborda o desenvolvimento do portal educacional Etnomath, uma plataforma virtual destinada à formação de docentes com enfoque em licenciados em matemática. O portal é analisado como uma ferramenta inovadora para a disseminação da etnomatemática e para a capacitação de professores que buscam integrar essa abordagem em suas práticas pedagógicas. São discutidos os desafios técnicos e metodológicos enfrentados na construção da plataforma, bem como as estratégias adotadas para garantir que o material disponibilizado seja acessível e relevante para os diferentes contextos escolares. A seção também investiga a recepção do portal pelos docentes, considerando sua usabilidade e impacto na prática docente. A análise demonstra como o Etnomath se posiciona como um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual os professores podem trocar experiências e acessar recursos que auxiliem na implementação de uma educação matemática antirracista e contextualizada. Além disso, são analisadas as potencialidades do portal para a criação de redes colaborativas entre docentes, promovendo um espaço contínuo de aprendizado e troca de saberes, ampliando seu alcance para além da formação inicial.

A última seção, considerações finais, é concluída com uma reflexão aprofundada sobre as contribuições da etnomatemática para a formação docente e para a educação antirracista, destacando a necessidade de continuidade das ações propostas. Ressalta-se o papel fundamental da educação na transformação social e na construção de um espaço escolar que valorize as múltiplas identidades e saberes culturais. Além disso, são apresentadas recomendações para a implementação de políticas públicas que incentivem a formação de professores em etnomatemática e garantam que essa abordagem seja efetivamente incorporada aos currículos escolares. A pesquisa reafirma a importância da etnomatemática como uma abordagem crítica e inovadora, capaz de contribuir significativamente para a desconstrução de desigualdades e para a promoção de uma educação mais justa e equitativa, pautada no respeito e na valorização das identidades culturais dos estudantes.

CAPÍTULO 01 - MAIS DE 20 ANOS DE LEI N.º 10.639/03: e nossa pesquisa em Etnomatemática

A tessitura dos caminhos que conduzem este diálogo estão envoltos a aplicação da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), faz-se necessário esta breve abordagem, considerando o contexto de implementação da referida lei, bem como, sua trajetória e percalço no ensino brasileiro nestes 20 anos de aplicação.

A referida lei foi promulgada em resposta a um contexto de luta de diversos segmentos sociais, especialmente o Movimento Negro. Originária das discussões travadas durante a III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, esta lei representa uma tentativa de promover o conhecimento e o reconhecimento dos saberes da história e cultura afro-brasileira e africana.

A partir da década de 1990, o problema da diferença ganhou destaque na pauta de estudos e nas propostas de inovações, como é ressaltado neste trecho dos PCNs - Pluralidade Cultural:

A necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1997, p. 123).

Em termos jurídicos, a referida lei, sancionada em 9 de janeiro de 2003, modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), Brasil (1996), acrescentando a ela os artigos 26, 26A e 79-B². No âmbito educacional, essa alteração representa um avanço no campo da educação para as relações étnico-raciais, atendendo à demanda do Movimento Negro, que reconhece na escola não apenas um ambiente onde o preconceito é revelado, mas também um espaço para combatê-lo.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 1 de 17 de junho de 2004, Brasil (2004) aprovou a formulação de diretrizes específicas para a educação das relações raciais.

Em seu texto, as diretrizes indicam que:

² “Artigo 26-A, § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras”. (BRASIL, Lei 10.639/2003, 2003).

Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, CNE, 2004, p. 11).

Em análise, no Brasil a implementação de políticas públicas destinadas a proporcionar igualdade de oportunidades na educação, mudanças nos conteúdos curriculares, elaboração de livros didáticos e outros materiais, bem como a formação de professores capacitados para respeitar a DIVERSIDADE cultural, tem sido inconsistente, devido à lacuna historicamente existente há séculos.

Sobre o tema em discussão, D'Adesky (1997) argumenta:

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação. (D'ADESKY, 1997, p. 54)

Como posto, ao analisar o cotidiano escolar e a maneira como os docentes lidam com conceitos discriminatórios, é possível afirmar que essas políticas são extremamente importantes, mas ainda incipientes institucionalmente. Isso ocorre devido ao modelo de gestão adotado e à visão do gestor responsável pelas políticas macro, que, conseqüentemente, não promovem inserções significativas no ambiente escolar.

Vale destacar um movimento recente em prol da educação para as relações raciais, ocorrido entre 2004 e 2005. Esse movimento, que mobilizou 21 estados com sua cultura de gestão universalista, foram os Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Raciais, promovidos pelo Ministério da Educação. Esse esforço contou com a parceria das Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais, conselhos estaduais e municipais, sindicatos, universidades, organizações representativas dos movimentos sociais, especialmente os majoritariamente afrodescendentes, e outras entidades afins que lidam com educação e relações raciais.

Muitas contexturas se originam neste processo, para os educandos, uma legislação que torne obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, permitindo que conheçam a memória, a história, a cultura e os conhecimentos da população negra. Nesse processo de ressignificação identitária, alunos negros são oportunizados a possibilidade de fortalecer seu senso de pertencimento, reconhecendo a

positividade de fazer parte de um grupo étnico-racial que contribuiu significativamente para a formação da identidade do povo brasileiro. Para os educadores, a lei representa um desafio, atribuindo-lhes a responsabilidade de intervir em processos discriminatórios e analisar materiais didático-pedagógicos que possam transmitir imagens pejorativas sobre a população negra. Sob a égide, que cabe aos educadores construir um processo pedagógico que aborde as diferenças sem hierarquizar, romantizar, minimizar ou naturalizar o racismo, o preconceito e a discriminação.

Como podemos perceber, o desafio é bastante complexo e exige uma formação sólida que capacite o educador a utilizar estratégias pedagógicas eficazes. Essas estratégias devem contribuir para um trabalho que promova um olhar mais crítico sobre a educação para as relações étnico-raciais.

É tentar refazer a história individual na história coletiva, então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências (...). (ANDRADE, 2005, p.120):

Por meio destes entendimentos, compreendemos as abordagens propiciadas pela lei como um convite enquanto educadores, possibilitando que nos prepararemos teórica e metodologicamente para resgatar uma memória e ancestralidade marcadas por uma suposta inferioridade, moldada pela desigualdade racial em nossos contextos históricos, culturais e sociais. A lei nos instiga e proporciona a criação de caminhos e possibilidades para trabalhar, problematizar e construir uma consciência crítica sobre essa temática.

O fortalecimento da identidade e o reconhecimento de atitudes racistas podem provocar mudanças nas relações, desconstruindo mentalidades racistas. Essas ações são importantes tanto dentro quanto fora dos espaços escolares. Compreender o lugar do enunciado, ou seja, de onde se está falando, é crucial e pode auxiliar os alunos a desconstruir preconceitos aprendidos e enraizados.

(...) que orgulho tem a criança negra quando busca na memória a história do seu povo? Qual o papel do seu povo na história do Brasil? Como a família que coleciona a mesma memória administra as inquietações – ou o silêncio – dessa criança? É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, 2005, p.120):

Como evidenciado, a ausência de representações positivas da população negra, tanto no ambiente escolar quanto no espaço familiar, compromete de maneira significativa a construção da identidade racial de crianças negras, dificultando o reconhecimento de sua ancestralidade e pertencimento. Esse processo pode levar à internalização de sentimentos de inferioridade, muitas vezes naturalizados nas relações cotidianas. Por outro lado, crianças brancas, ao serem expostas majoritariamente a conteúdos que privilegiam a branquitude como referência normativa de humanidade, podem desenvolver uma percepção distorcida de superioridade, construída e reforçada pelas estruturas sociais e educacionais.

Como destaca Cavalleiro (2000), a escola frequentemente nega às crianças negras a possibilidade de se reconhecerem positivamente no espaço escolar, ao reforçar estigmas e ignorar os marcos culturais de sua identidade. Tal invisibilidade impacta negativamente a autoestima e o desempenho escolar desses alunos, perpetuando desigualdades raciais no processo educativo. Essa lógica se sustenta, em grande parte, na forma como os currículos escolares e os livros didáticos abordam, ou omitem, as memórias e os patrimônios culturais negros. Quando presentes, tais conteúdos aparecem de forma periférica ou estereotipada, o que impede a valorização plena das contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade.

O professor não pode ser um espectador no ambiente escolar, pois isso poderia fortalecer a desigualdade e colaborar com atos racistas de preconceito e discriminação. Sant'Ana (2005) afirma que:

O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. (...) E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. (SANT'ANA, 2005, p. 42-45).

Com tudo isso, compreendemos o termo preconceito, conforme Gomes (2005), como um julgamento negativo e prévio, muitas vezes inflexível, que impede de enxergar o outro. A autora enfatiza que “o preconceito como atitude não é inato, ele é aprendido socialmente, nenhuma criança nasce preconceituosa, mas aprende a sê-lo.” Conforme a autora afirma, passamos por uma longa trajetória de socialização. Esta destaca que o preconceito surge do contato da criança com o mundo adulto. Nesse sentido, com base em seus pressupostos, entendemos a discriminação racial como a prática do racismo e a materialização do preconceito, que distingue e diferencia unicamente pela cor da pele.

Reafirmamos que o movimento negro constrói um projeto educativo, emancipatório e, dentro deste, socializa os saberes construídos pela população negra ao longo de sua trajetória histórica. Esses saberes são fruto de subjetividades desestabilizadoras construídas nas trajetórias dos negros, das negras e nos seus corpos. Subjetividades que foram passadas de geração em geração como herança, cultura e resistência. O projeto educativo emancipatório do movimento negro do ponto de vista institucional, tem como foco a educação básica e o Ensino Superior. Porém ele não se reduz a educação formal. Ele visa a educação como um processo de formação humana, vivido por todos nós. Visa, ainda, promover um processo social, cultural, pedagógico e político de reeducação do negro e da negra sobre si mesmos e sobre o seu lugar de direito na sociedade brasileira. E reeduca os outros segmentos étnico-raciais e sociais na sua relação com o segmento negro da população, suas lutas por direitos e suas conquistas. (GOMES, 2019, p. 108-109).

Todas essas questões levantadas até aqui destacam a importância da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003). Um educador que compreende esses processos e está consciente do que isso representa não apenas para os alunos negros, mas também para os demais, pode contribuir significativamente para a análise de currículos, projetos político-pedagógicos, materiais didáticos e processos educativos que abordem essas temáticas. Essas questões são urgentes e cada vez mais presentes, uma vez que a escola não está dissociada das relações estabelecidas na sociedade.

Devemos fazer discursos coerentes que nos permitam avançar. Em vez de nos apoiarmos no Mito da Democracia Racial e na ideia de uma sociedade harmônica e multirracial, precisamos compreender uma sociedade multicultural com posicionamentos conflitantes. É necessário avançar na criação de mais políticas de ações afirmativas e processos pedagógicos conscientes e críticos que representem os negros, sua luta, história e memória, sem genealogias mal feitas, lacunares e insuficientes. Canen e Xavier (2005) argumentam que o multiculturalismo, como um corpo teórico e político de conhecimentos, privilegia a multiplicidade, a pluralidade e as identidades marginalizadas e silenciadas, buscando formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional. Segundo as autoras:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos. (CANEN E XAVIER, 2005, p. 336).

É importante frisar que Anjos (2006) destaca o problema da discriminação racial negra no Brasil e a diferenciação social como um fato estabelecido. A história do Brasil, marcada por mudanças lentas nas estruturas curriculares, mostra que as abordagens de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à educação da população negra, sofreram poucas mudanças significativas. O currículo oficial tradicionalmente abrangia apenas a história da escravidão.

Um processo valioso que tem transformado práticas pedagógicas no ambiente escolar e influenciado os currículos de diversos cursos do ensino superior, mas que ainda é insuficiente. Essa é a conclusão de uma importante pesquisa liderada por Gomes (2013) sobre a implementação da lei:

Como foi visto durante o trabalho de campo, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. (GOMES, 2013, p.32).

A partir de uma visão decolonial, em nossa experiência como educadores, em conversas com colegas, em rodas de diálogo com o movimento negro e em intervenções em escolas e universidades durante as atividades da consciência negra – agora mais frequentes no ambiente educacional – temos encontrado depoimentos que demonstram insatisfação com a falta de aplicação e efetividade da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), nas secretarias de educação, nas reformulações curriculares das universidades e em outros setores.

Ao realizar a construção desta seção busquei em minhas análises no mapeamento aos trabalhos já realizados privilegiar o objeto desta pesquisa contemplando a pluralidade de regiões e de atuação docente. São diversos os posicionamentos trazidos nos trabalhos que destacam o desenvolvimento de ações voltadas a sua aplicabilidade, destaquei entre os tantos textos lidos, obras de professores da educação básica, mestrados, mestres e doutores que pesquisam a educação para as relações étnico-raciais. Faz-se necessário compreender quais

corpos estão se comunicando e avaliando esta aplicação, estando sua atuação e formação inseridas como nota a este texto.

[...] após vinte anos da vigência da lei 10.639/03 sabemos que os desafios ainda são grandes e complexos, pois envolvem a formação de professores, a gestão do sistema de ensino, a incompatibilidade com legislações nacionais e estaduais, os currículos das faculdades de formação de professores, a ausência de formação continuada direcionada para o ensino das relações étnico-raciais, a especificidade das relações étnico-raciais nos contextos regionais e locais, etc. Contudo, esperamos que esta Publicação Especial se configure como uma contribuição mínima ao campo da Geografia Escolar. Mais ainda, nosso desejo é que nos sirva como um instrumento de avaliação e reflexão coletiva para a ampliação de discussões das relações étnico-raciais no âmbito da Geografia e para a implementação efetiva de uma educação (geográfica) antirracista em nossas escolas. (CIRQUEIRA³, CORRÊA⁴ E SOUZA⁵, 2024, p. 09).

Os referidos autores destacam que avanços ocorreram, mais ainda precisamos de articulações para que de fato as ações voltadas a educação para as relações étnico-raciais

³ Professor de Geografia no Instituto de Educação de Angra dos Reis (UFF). É bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2006) e mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA-UFG) (2010). É doutor pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (UFF) (2015) e esteve na condição de Visiting Scholar na University of Texas - Austin (2013). Obteve no de 2011 a ?beca de Estudios Culturales? concedida pelo Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO) realizado na Unuversidad Autonoma de Mexico (UNAM). Atuou como professor de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Goiânia entre os anos de 2007 e 2011 e foi um dos fundadores do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes da Universidade Federal de Goiás (NEAAD/UFG). Atualmente compõe a equipe do programa “Escolas do Território” atuando junto as escolas quilombolas de Paraty–RJ. Vem realizando pesquisas nas áreas relacionadas a história da Geografia e do pensamento geográfico, relações raciais, movimentos sociais e educação escolar quilombola. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/5915675/diogo-marcial-cirqueira>>.

⁴ Gabriel Siqueira é graduado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Realizou seu mestrado e doutorado em Geografia na Universidade Federal Fluminense e faz pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Formação de Professores), ministrando disciplinas relacionadas ao ensino de Geografia e Formação do espaço mundial. Atualmente coordena o NETEN (Núcleo de estudos em Territorialidades negras e ensino de Geografia) debatendo os seguintes temas: Relações Raciais e Geografia; Lei 10.639/03; lutas quilombolas no Brasil e o Branqueamento do Território. Também é coordenador da disciplina de Mundo Contemporâneo da graduação a distância em Geografia pelo CERDERJ e vem atuando como avaliador de livros didáticos no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) desde 2018. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/3142248/gabriel-siqueira-correa>>.

⁵ Pós-doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordenadora do Núcleo de Estudos Africanos e Afrodiaspóricos (NEAAD) na UEG. Chefe editorial da Revista Temporis (Ação) da UEG. Membro da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG/UFG). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Estudos Étnico-Raciais, Gênero e Espacialidades (LaGENTE/UFG). Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em ensino de Geografia e interseccionalidades, relacionando gênero, relações raciais, formação de professores/as e ensino de Geografia. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/495339/lorena-francisco-de-souza#:~:text=Colaboradora%20do%20Programa%20de%20P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o,em%20ensino%20de%20Geografia>>.

aconteça com êxito. É perceptível em nossas atuações e com a recorrência do destaque que a educação antirracista preconizada pelos currículos são de responsabilidade dos professores.

Concluimos que, nesses vinte anos, a educação das relações étnico-raciais vem se desenvolvendo com muitas dificuldades, e, mesmo assim, tem deixado marcas profundas no sistema de educação. Precisamos aprofundar essas fissuras e, reconhecendo as implicações do racismo estrutural e os limites das instituições diante das movimentações do capital em crise, pensar em alternativas radicais de sobrevivência referenciadas nas comunidades negras e seu conhecimento ancestral. (JESUS⁶ E LOPES⁷, 2023, p. 10).

Como posto, para os autores e conforme nossa aplicação faz-se necessário que a educação esteja articulada as comunidades, seu desenvolvimento carece de compreender o espaço que habita e articular-se aos movimentos que ocorrem no entorno da escola. Faz-se necessário considerar os saberes que chegam a escola e com a aplicabilidade da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), os saberes ancestrais, sendo estes, fundamentais para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Integrar esses conhecimentos nos currículos escolares não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a valorização e preservação das culturas afro-brasileira e africana, sendo este, um passo importante nesse processo, apesar dos desafios ainda presentes na sua implementação.

Depreende-se da análise dos documentos públicos normativos, que o Brasil construiu em 20 anos um arcabouço jurídico robusto, inclusivo, pautado nos direitos humanos. Não obstante, a política da formação de professores para a educação básica deve, sobretudo, caminhar na perspectiva da afirmação de uma nação

⁶ Professor de Direito da UFS e da Faculdade de Direito 8 de julho. Desenvolve pesquisa de Doutorado em Educação (PPGED/UFS) sobre a Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de Direito. Mestre em Educação (UFS); Pós-graduado em Direito Constitucional pela Escola Judicial de Sergipe (EJUSE); Bacharel em Direito (UFS); Participa de atividades de ensino, pesquisa e extensão como membro do NEABI/UFS - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS. Estuda sobre as temáticas que envolvem direito, filosofia e educação das relações étnico-raciais, com foco nas disciplinas de Filosofia do Direito, Ética, História do Direito, Direito e Relações Raciais, e Legislação Educacional. Atua também com formação política em comunidades, movimentos e organizações sociais. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/4708062/alexis-magnum-azevedo-de-jesus>>.

⁷ Possui graduação em Licenciatura em Química, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. É professora Associada da Universidade Federal de Sergipe. Atua nos seguintes temas: interculturalidade, decolonialidade, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-Raciais, formação de professores, Relações entre Ciências e demais dimensões da cultura. Participou do PIBID desde 2009, como coordenadora de Área do Projeto PIBID/QUÍMICA-ITA, sendo também Coordenadora de Gestão e Coordenadora Geral. Foi coordenadora de Área do Programa de Consolidação das Licenciaturas PRODOCÊNCIA/UFS-CAPEX - Edital 2009 e Coordenadora Geral do PRODOCÊNCIA/UFS-CAPEX - Edital 2013. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS), que oferta os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, e no PPGEICIMA (UFS), que oferta o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Membro da coordenação Colegiada do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS). Na área de Popularização da Ciência coordena, entre outros, o Projeto Relações que realiza, desde 2006, o evento OCMEA, que atendeu, por meio das oficinas ofertadas, em torno de 15.000 alunos da Educação Básica de Sergipe e Sertão Bahiano. Faz parte da Coordenação Geral do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe. Disponível em: <<https://escavador.com/sobre/578289/edineia-tavares-lopes>>.

democrática, justa e inclusiva, que garanta a valorização da profissão docente, a garantia de qualidade dos cursos de licenciaturas e dos projetos de formação contínua. A articulação entre os saberes e as práticas, entre a formação inicial e a continuada constitui instrumento importante para a equidade do acesso e a redução das desigualdades sociais, regionais ou locais. E, nesse sentido, é que se faz necessário (re)pensar a formação docente visando uma educação permanente para as relações étnico-raciais apenas no âmbito da disciplina história, mas nos diversos espaços educativos escolares e não escolares. (CARVALHO⁸ E GUIMARÃES⁹, 2023, p. 120-121).

Como aponta as autoras nesta obra, o desenvolvimento da educação traz o debate da centralidade de uma educação antirracista, que seja compreendida pelo processo educacional e não apenas pela disciplina de história, ou, pelas disciplinas inseridas nas áreas de humanidades, urge a necessidade de reconhecer a Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), como uma ferramenta crucial para a promoção da igualdade racial e para o reconhecimento da contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira. No entanto, para que a lei produza efeitos concretos no cotidiano escolar, é fundamental que os educadores estejam devidamente preparados para abordar as temáticas étnico-raciais de maneira crítica e significativa. Para isso, os cursos de formação inicial e continuada devem ser concebidos como instrumentos estratégicos, articulados a programas e ações pedagógicas que integrem, de forma efetiva, a educação para as relações étnico-raciais ao currículo escolar.

⁸ Mestra em Educação pela Universidade de Uberaba (2020), atualmente pertence ao quadro permanente da carreira técnica dos servidores em educação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com experiência nos Conselhos Superiores e Comissões. Pesquisadora na linha de Saberes e Práticas de Ensino de História, em especial na Educação para as Relações Étnico-Raciais, é membro efetivo da Comissão Interdisciplinar de Acompanhamento ao Estudante Indígena e Quilombola na UFU. Possui Especialização em Educação pela Faculdade Católica de Uberlândia (2010), e é graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Na Educação Básica, atuou como Professora de História e Assistente Administrativo na rede estadual de MG, bem como Especialista da Educação na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/2909042/leandra-paulista-de-carvalho>>.

⁹ Possui mestrado (1991) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1996). Realizou Pós-Doutorado em Educação pela UNICAMP(2007) e Estágio Sênior em Didáctica de las Ciencias Sociales na UAB - Universidad Autònoma de Barcelona (2016) . Atuou como docente da educação básica na rede pública do estado de Minas Gerais, na Escola de Educação Básica da UFU e como professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, aposentada em março de 2017. Foi coordenadora do PPGED/UFU por três mandatos. Atualmente é Professora Titular da UNIUBE; Professora Permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação da UNIUBE - Universidade de Uberaba(Mestrado Profissional e Doutorado em Educação); Coordenadora do Programa de Mestrado profissional em formação docente para a educação básica da Uniube, em Uberlândia Mg. Professora colaboradora do PPGED -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do GEPEGH(Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Geografia) certificado no CNPq. Membro do Observatório do ensino de História e Geografia. Membro da Câmara de Ciências Humanas e Educação da FAPEMIG e de conselhos editoriais de periódicos nacionais e internacionais. Membro da Red de Inducción a la Docência e da Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales. Membro da International Society for History Didactics(ISHD), da Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), da Associação Brasileira de Ensino de História(ABEH). Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, metodologia, didática e práticas de ensino e aprendizagem em História. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/9208567/selva-guimaraes#:~:text=Atualmente%20%C3%A9%20Professora%20Titular%20da,da%20Uniube%2C%20em%20Uberlândia%20Mg.>>.

A conclusão que apresentamos é que a desumanização de mulheres, homens e crianças negras brasileiras no passado ainda lança seus tentáculos para o presente e por essa razão os preceitos da Lei 10.639 precisam ser colocados em prática. Em suma, empreendemos nessa investigação a defesa pela atuação dos profissionais da educação básica como curadores do conhecimento artístico, em especial da linguagem audiovisual, por entendermos que eles/elas podem ser agentes da expansão do repertório artístico-cultural dos/das estudantes, sendo a nossa proposta a de uma epistemologia da construção do olhar crítico, para a leitura dos audiovisuais e para a construção de uma educação antirracista. (PEREIRA¹⁰ E BAZZO¹¹, 2023, p. 73).

Os fatos apresentados, me indagam a ressaltar que considero necessário trazer esta obra como enfoque para a multiplicidade de instrumentos formativos, apresento o audiovisual como parte inerente ao processo educacional, instrumento amplamente divulgado durante o Curso de Formação ERER, presente nos endereços eletrônicos disponibilizados na seção 2.2 desta dissertação. Consideramos que estes instrumentos pedagógicos, trazem luz a materialização do vivenciado, ilustrando os conhecimentos trazidos e apresentados em sala de aula, acreditando que este processo incentiva os estudantes a identificarem problemas reais nas práticas educativas e a desenvolverem soluções inovadoras e eficazes. Esses produtos podem ser inclusos a planos de aula, materiais didáticos, jogos educativos, plataformas digitais, entre outros, que atendem a necessidades específicas do ambiente escolar. Enfim, todo um passo de escravização e de subalternização deixa marcas significativa a realidade de homens e mulheres negros e negras em nosso país.

Por isso, aquilombar-se é necessário, não só para garantir as trocas de saberes, mas para repensar novas rotas para enfrentar os desafios e seguir nesse longo caminho

¹⁰ Doutora em Educação (UFSC), Mestra em História (UDESC), Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar (Dom Bosco), Graduada em História (UFSC). Possui experiência na educação básica, ensino fundamental e médio, na disciplina de História. Atua no Ensino Superior como professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino MEN, UFSC, na disciplina de Didática. Experiência na área de Didática, Formação de professores, História da Educação, D2019idáticas do Audiovisual, História do Cinema, Cinema Educativo brasileiro. Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino FOPPE. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/884041/lara-rodrigues-pereira>>.

¹¹ Doutora em Educação (2008) pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), onde também realizou o Mestrado (2003). Realizou Estágio de Pós-doutoramento (2022) na Universidade do Minho, Instituto de Educação (UMinho/IE), Centro de Investigação em Educação, especialidade Desenvolvimento Curricular e Avaliação. Graduada em Letras (1997) pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), especializou-se ainda nesta instituição em Texto e Gramática (1999) por meio de curso lato sensu ofertado por esta instituição em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Exerceu o magistério nas escolas do ensino fundamental e médio de 1992 a 2008. Ingressou na docência do ensino superior em 1999 e, atualmente, trabalha na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) vinculada ao Centro de Ciências da Educação, área de Didática - no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN|CED|UFSC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões - GEPDiM. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/4244003/jilvania-lima-dos-santos-bazzo#:~:text=Graduada%20em%20Letras%20pela%20Universidade.m%C3%A9dio%20de%201992%20a%202008.>>>.

de luta para a efetivação de uma educação antirracista. A proposta desse dossiê significa muito mais que a circulação de textos de autores e autoras contando suas experiências, mas objetiva, para além de compartilhamento de experiências e trocas de possibilidades, relatar os enfrentamentos, as reflexões e vivências dos desafios que a implementação da lei 10639/2003 e a efetivação de uma educação antirracista exigem. Um estado de alerta constante, a necessidade de redes e da coletividade. (SANTANA, 2023, p. 02).

Assim sendo, faz-se necessário frisar, que não há como finalizar esta seção sem refletir sobre a necessidade do fortalecimento das redes e da coletividade quando estamos nos referindo a educação para as relações étnico-raciais, aquilombar simboliza a resistência contra opressões raciais, sociais e econômicas, para que uma educação de fato seja plural. Torna-se necessário considerar os saberes pretos que chegam a escola, que por muito tempo foram negados, instrumento fundamental para o fortalecimento e enraizamento de culturas, saberes e fazeres de pessoas negras.

Aos 22 anos de Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), tomamos as amarras que antes nos prendiam e as mãos que nos sufocavam, nos colocamos frente ao pensar e fazer, sendo a lei a possibilidade de poder se colocar frente a este movimento livre de dizer nós pretos estamos, pensamos e fazemos a educação neste país.

CAPÍTULO 02 - NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (Neabi Pontal/UFU) ESPAÇO DE LUTA POR IGUALDADE RACIAL

O capítulo aborda a trajetória do NEABI, destacando sua importância como espaço de resistência, produção de conhecimento e articulação acadêmica em prol da educação antirracista. A partir de uma análise documental e histórica, o texto evidencia como o NEABI se consolidou dentro da universidade, promovendo a valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas. Sua institucionalização, em 2018, representou um avanço na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fortalecendo a formação docente e ampliando o debate sobre diversidade no ensino superior.

A atuação do NEABI se dá por meio de pesquisas, ações extensionistas e eventos acadêmicos que visam à construção de uma educação inclusiva. O Seminário da Congada e o Congresso Étnico-Racial (CER) são iniciativas fundamentais que fomentam discussões sobre a presença da cultura afro-brasileira no currículo escolar e nas políticas de ações afirmativas. O capítulo também evidencia os desafios enfrentados pelo núcleo, entre os quais se destacam as resistências institucionais à incorporação de epistemologias não eurocentradas e as dificuldades para reconhecer e integrar os estudos, produções teóricas e leituras de matrizes negras e indígenas nos espaços acadêmicos.

O capítulo destaca ainda a articulação do NEABI com os movimentos sociais, evidenciando projetos como Raízes Congadeiras, Mulheres Negras e suas Jornadas e a Websérie Voz Preta, que ampliam o alcance das reflexões sobre identidade e pertencimento. Essas iniciativas mostram como a produção de conhecimento antirracista extrapola os limites da universidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e equitativa. A resistência do meio acadêmico em reconhecer a importância desses saberes é um dos desafios enfrentados, tornando essencial a continuidade das ações do núcleo para romper com paradigmas excludentes.

Por fim, as seções reforçam que o Neabi Pontal e a Associação Baobá são agentes transformadores dentro e fora da universidade, promovendo a difusão de conhecimento, a produção de materiais didáticos e o fortalecimento das políticas públicas voltadas à equidade racial. Apesar dos avanços, a superação das barreiras institucionais ainda é um desafio, evidenciando a necessidade de fortalecer as políticas de educação para as relações étnico-raciais. O texto, portanto, não apenas documenta a trajetória do NEABI, mas também convida à reflexão sobre a urgência de consolidar uma educação antirracista comprometida com a valorização das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira.

2.1. Trajetória, diálogos, documentos e observações: transgressão e luta antirracista

O desenvolvimento das narrativas que precedem esta seção, fazem parte da análise desta pesquisa, ora estamos apresentando as questões relacionadas à documentação, ora estamos apresentando nossas vivências nesta construção. Peço licença ao leitor para que esta seção não obedeça a padrões eurocêntricos e coloniais de escrita, sendo a história oral, precedida dos pressupostos da autora Alberti (2004), que as apresenta como uma possibilidade de cristalizar determinados significados sobre o passado, sendo apoiados pela memória, parte integrante da composição destas narrativas, tendo a memória como preponderante para preservar as experiências de vida, lutas e conquistas, bem como, para manter vivas as lembranças das raízes, valores e identidade, que foram constituídas durante a construção e atuação do Neabi Pontal.

Para Evaristo (2006), esta se mostra uma possibilidade de romper os esquecimentos e compreender o presente, dando sentido a nossas trajetórias. Neste contexto utilizaremos a memória como o intuito de inspirar outras pessoas, especialmente jovens, educadores e ativistas, a se identificarem com esta proposta para continuarem lutando por uma educação de qualidade e por uma sociedade mais justa e igualitária.

As questões que aqui se alicerçam mostram-se como uma valiosa fonte de dados para a realização desta pesquisa, que se baseia na pesquisa documental e análise das falas que vivenciaram e ainda vivenciam, estes processos, trazendo os eventos passados, experiências pessoais e memórias coletivas, forjadas na produção do Neabi Pontal. Narrar histórias é uma maneira de trazer o passado para o presente, por meio da ação da narração, e de fazer com que essas histórias ressoem para o futuro. Esta abordagem nos proporciona uma perspectiva única e muitas vezes subjetiva sobre acontecimentos ocorridos no interior e exterior da UFU Campus Pontal, complementando e enriquecendo as fontes documentais analisadas. Aonde partimos do pressuposto que a história sempre foi um ponto de encontro para aqueles que contam e para aqueles que ouvem.

Refletindo sobre o início destes processos, é necessário considerar que antes de pensarmos em um espaço para acolher pesquisas e pessoas mobilizadas por uma educação antirracista, somos homens e mulheres pretos e pretas que passam por um processo de educação colonial. Silva (2011) destaca a experiência da educação para indígenas e negros no Brasil ao pontuar:

Voltemos às considerações sobre as tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas de colonizadores europeus. Na experiência brasileira, além do que passou com os indígenas, deve-se

ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor de pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder (SILVA, 2011, p. 21).

Diante do exposto, a referida autora destaca que para além de ser negada a educação, aos indígenas e negros foram induzidos a sentir vergonha de suas diferenças, que não se alinhavam com o padrão do branco europeu. Assim, observa-se um processo de escravização fundamentado na exploração desses povos, visando manter principalmente os indivíduos subjugados e marginalizados.

Já o autor Weber (1999) destaca que, o poder é exercido através da violência, e para que esse exercício persista, é essencial que as ações dos dominadores sejam legitimadas pelos dominados, transformando assim suas ações em algo legal.

A condição educacional dos negros e indígenas no Brasil revela um cenário de negação e exclusão que impediu e, considerando a situação atual da educação, ainda impede a emancipação e a participação política desses grupos.

O que dizer dos direitos privados de indivíduos que são também cidadãos? [Como os interesses e direitos privados de alguém podem ser reconciliados com o que se tem direito a exigir dele enquanto um cidadão?] (...) realmente a liberdade, a vida política, a vida do cidadão esta “felicidade pública” de que falei é um luxo; uma felicidade adicional para a qual se torna apto apenas depois de as solicitações do processo vital terem sido satisfeitas. Desse modo, se falamos de igualdade, a questão é sempre a seguinte: quanto temos de transformar as vidas privadas dos pobres? Em outras palavras, quanto dinheiro temos de dar a eles para torná-los aptos a desfrutar da felicidade pública? Educação é muito bom, mas o que importa mesmo é dinheiro. Somente quando puderem desfrutar do público é que estarão dispostos e aptos a fazer sacrifícios pelo bem público. Requerer sacrifícios de indivíduos que ainda não são cidadãos é exigir deles um idealismo que eles não têm e nem podem ter em vista da urgência do processo vital. Antes de exigirmos idealismo dos pobres, devemos antes torná-los cidadãos: e isto implica transformar as circunstâncias de suas vidas privadas de modo que se tornem aptos a desfrutar do “público” (ARENDT, 1997, APUD CORREIA, 2008, p. 11).

Para Arendt (1977), citado por Correia (2008), a política emerge no espaço que existe entre as pessoas, sendo este um espaço de comunicação onde se celebra a pluralidade. Assim, podemos compreender a luta do povo negro em busca da participação na esfera pública, mesmo sem ter garantidas de suas necessidades básicas. E é sob este viés que embasamos a luta por fundar o Neabi Pontal, compreendendo o conflito contínuo por uma educação que contemple a população negra, de pesquisas e estudos de pesquisadores pretos e estudos etnicamente referenciados.

A escolha por referenciar este processo pautado na obra de Alberti (2004) é um modo de realizar esta análise considerando a crítica à história oral, evidenciando sua importância na construção de narrativas históricas inclusivas e sensíveis às perspectivas dos grupos negros, plurais, que compõe essa construção. É considerar a memória, identidade, cultura popular e movimentos sociais diversos que integram esta luta diária, utilizando a história oral como uma forma de cristalizar pensamentos e passar os acontecimentos, um modo de fazer histórias.

Nosso principal objetivo com esta seção é construir um espaço de escuta e valorização das narrativas historicamente marginalizadas, reconhecendo que essas vozes sempre existiram, mas foram silenciadas pelas estruturas da história oficial. Ao tratar do Neabi Pontal, assim como da criação de outros NEABs e NEABis pelo país, não falamos apenas de instituições, mas de redes de resistência baseadas no trabalho voluntário, em articulações políticas, na produção acadêmica comprometida com a luta antirracista e, muitas vezes, invisibilizada nas instâncias formais de reconhecimento.

Romper com o eurocentrismo educacional exige mais do que inclusão formal de conteúdos: exige reconhecer os saberes produzidos nas margens e garantir espaços legítimos de fala e escuta equitativa. A memória aqui resgatada é forjada na ação coletiva preta e periférica, enraizada em experiências de enfrentamento e afirmação identitária que antecedem o próprio surgimento do Neabi Pontal. Este capítulo marca, portanto, o início do registro sistematizado de sua trajetória, compreendendo que sua existência é expressão concreta de lutas que já vinham sendo travadas antes mesmo de sua institucionalização.

Neste contexto, Gomes (2003) destaca que a união dos negros era necessária para ingressarem no espaço público como uma força política, ou para um governo com a vontade de promover mudanças sociais. “Mudar o quadro de abandono, ostracismo e violenta exclusão a que os negros brasileiros são cotidianamente relegados” (GOMES, 2003, p. 15).

A implementação da Lei n.º 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (GOMES, 2011, p. 41).

Considero relevante ressaltar o papel fundamental dos professores nas instituições de ensino, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Técnico, como agentes ativos já envolvidos em diversos projetos relacionados à educação para as relações étnico-raciais.

Os olhares aqui apontados originam a criação do núcleo se fundamentando para que

pudéssemos reverter os dados tão bem apresentados pelos/as autores/as em questão.

Conforme Regimento Interno do NEABi - PONTAL, assinado em 12 de abril de 2018:

Art. 1º - O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI UFU PONTAL é uma entidade, que iniciou suas atividades em 2014, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com a finalidade de auxiliar a referida universidade a expandir seu espaço formativo, promover diálogos e ações para ampliar os olhares referentes e educação para as relações étnico-raciais e ações afirmativas indígenas, visando elucidar ações que promovam a construção e troca de saberes por meio do ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção de igualdade racial, construção da identidade e valorização das populações de origem afro-brasileira e indígena. (REGIMENTO INTERNO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI - PONTAL, 2018, p. 01).

Faz-se necessário frisar que as questões relacionadas a luta antirracista, já ocorriam desde 2007, na FACIP/UFU, o engajamento com questões étnico-raciais no âmbito acadêmico já era considerado algo vigoroso. A constituição e reconhecimento do Núcleo no âmbito externo da UFU, tinha como foco organizar-se enquanto grupo, uma luta constante pelo avanço de um movimento formativo educacional no âmbito da UFU, movimento direcionado à educação para as relações étnico-raciais, bem como à erradicação da discriminação racial e à promoção da igualdade racial dentro do ambiente acadêmico.

Faz-se necessário frisar que em 28 de abril de 2018, o Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Africanos CONNEABS¹², espaço responsável pela ampliação do número de acadêmicos e acadêmicas de origem africana, oriundos do Movimento Negro e que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de promover a troca de experiências, discussões e articulações em torno de questões relacionadas aos estudos afro-brasileiros e africanos, emitiu o aceite do Neabi Pontal como parte integrante do movimento nacional, reconhecido pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

O CONNEABS proporciona um espaço para que os NEABs em todo território nacional, possam compartilhar suas experiências, discutir desafios comuns, fortalecer parcerias e planejar ações conjuntas em prol da promoção da igualdade racial e do combate ao racismo no ambiente acadêmico e na sociedade como um todo.

Reconhece a Diretoria nomeada abaixo:

I Coordenação Geral – Professora Dr.^a Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
II Coordenação Executiva - Professora Dr.^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
III Coordenação Discente – Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
IV Diretor de Extensão – Professora Dr.^a Simone Aparecida dos Passos
Professora Dr.^a Mical de Melo Marcelino

12

<https://abpn.org.br/conneabs-2/#:~:text=Desenvolve%20atividades%20de%20pesquisa%2C%20extens%C3%A3o,para%20as%20rela%C3%A7%C3%B5es%20C3%A9tnico%2Draciais>. Link do CONNEABS.

Professor Me. Nicola Fratari
V Diretor de ensino – Professora Ma. Rafaela Rodrigues Nogueira
VI – Diretor de pesquisa - Professor Dr. Carlos Eduardo Moreira Araújo
VI Secretaria – Matheus Vilela Freitas
VII Estagiários - Victoria Ferrari
Pedro Henrique da Silva Paulo
IX Pesquisadores Associados (colaborador) – Professor Carlos Antônio dos Santos
Professora Dra. Cristiane Coppe de Oliveira
X – Tesouraria – Lillian Aparecida Vieira Sellis
XI Assuntos Estudantis – Valesca Correia Pereira. (REGIMENTO INTERNO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI - PONTAL, 2018, p. 01 e 02).

Em alinhamento com uma série de iniciativas conduzidas por núcleos, grupos de pesquisa e cursos de graduação, estes corpos negros e não negros, porém, antirracistas, identificaram a necessidade de institucionalizar o Neabi Pontal como espaço específico para fomentar, questionar e consolidar uma formação em torno dessas discussões. O foco primordial desse espaço institucionalizado é a história e cultura afro-brasileira e africana, além da educação indígena, formalizando ações que seriam benéficas às pessoas negras que ocupam estes espaços.

Utilizamos dados obtidos por meio da análise de eventos realizados na FACIP/UFU, dirigidos à comunidade acadêmica, professores e público em geral. Dois exemplos desses eventos são o primeiro Seminário de Educação para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas, ocorrido em 2009, e o Projeto Transnegressão, realizado em 2018, ambos na UFU Campus Pontal. A partir desses eventos, realizamos uma comparação dos avanços instituídos em nosso ambiente acadêmico, assim como a riqueza de discussões e ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão. Sendo estes eventos hoje ações que não se encontram mais em curso, visto que atenderam suas finalidades, mas, foram em seus períodos os maiores eventos que pautavam esta temática.

Vale frisar que ainda neste período ocupávamos o espaço de um prédio fora de sede, alugado para atender a UFU Campus Pontal, visto que estávamos em processo de construção da sede.

Art.2º O NEABI UFU PONTAL é administrativamente ligado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, com sede no endereço R. Vinte e Seis, 1600 - Tupã, Ituiutaba - MG, 38304-402, Bloco J, saguão, sala 01. Sendo filiado ao Consórcio de Neabs - CONNEABs, da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as - ABPN.

Art.3º O NEABI UFU PONTAL funciona conforme o presente regimento, elaborado a partir da Portaria nº 115/2009 que regulamenta a criação e utilização de Laboratórios de Ensino, Núcleos Temáticos e Instituto de Ciências Humanas do Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. (REGIMENTO INTERNO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI - PONTAL, 2018, p. 01).

Considero necessário e relevante dizer que, diversos movimentos para a não efetivação

das presenças referentes a quaisquer tipos de eventos ligados a educação para as relações étnico-raciais, ocorrem neste período, análise realizada pela ótica particular de um homem preto, vivenciada neste período como discente e coordenador deste núcleo, visto por uma carcaça preta, que traz feridas, que devem ser levadas em consideração no momento desta leitura.

Um dos principais agentes na área desta efetivação foi o Movimento Negro da cidade de Ituiutaba–MG, e áreas circunvizinhas, ressaltando a importância de se estabelecer um espaço dedicado às questões raciais, colocando-os em proximidade as universidades, sendo esta uma premissa que é parte fundante para a realização desta movimentação. Esse espaço se fez em um movimento de resistência, se fortaleceu expandindo-se exponencialmente no que tange a produção acadêmica e desenvolvimento de pesquisas, em especial, direcionados a formação inicial e contínua, bem como, na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial.

Seguem os objetivos do Neabi Pontal:

Art.4º Os objetivos do NEABi são: I- Realizar ações em parceria com as entidades e núcleos estudantis do Campus Pontal, confeccionando materiais e auxiliando aos/às acadêmicos/as e demais profissionais que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão com as temáticas étnico-racial e indígena abordadas pelo Núcleo. II- Contribuir com o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão de professores/as componentes dos núcleos, construindo parcerias com núcleos externos, visando promover uma interlocução de áreas de conhecimento afins, buscando estreitar laços referentes às temáticas referendadas pelo Núcleo. III- Possibilitar aos/às discentes graduandos/as e pós-graduandos/as, docentes e técnicos/as, do Campus Pontal e comunidade externa, ações que viabilizem o diálogo da educação para as relações étnico-raciais, entre profissionais da sociedade civil e instituições federais, estaduais e municipais, por meio de palestras, minicursos, oficinas, mesas redondas, seminários e cursos, visando a qualificação e formação inicial e continuada através das ações e discussões desenvolvidas pelo núcleo. IV- Corroborar com o desenvolvimento e produções discentes advindas de projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao Núcleo, sendo estas, escritas acadêmicas, materiais pedagógicos, fotos, murais, vídeos documentários entre outras fontes de produção que visam disseminar conhecimentos a cerca da valorização das temáticas elencadas pelo grupo. V- Desenvolver ações que promovam o debate à diversidade étnica, cultural, de gênero, sexual visando à promoção de igualdade através do combate ao preconceito e discriminação. VI- Produzir materiais e auxílio pedagógico a toda comunidade escolar, de modo a contribuir com professores/as no desenvolvimento de ações que promovam o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino, desenvolvendo atividades que contemplem as Leis n. 10639/03 e 11645/08, em âmbito educativo, corroborando com a construção e desenvolvimento de ações desenvolvidas pelo núcleo. VII- Divulgar os resultados de atividades desenvolvidas pelo Núcleo, e por profissionais colaboradores vinculados/as ao NEABi- PONTAL, por meio da política de publicação (artigos, resumos, pôsteres, livros e periódicos). §º A política de publicação refere-se às coleções produzidas e organizadas pelo NEABi-PONTAL que dizem respeito às temáticas: Educação, Estudos Africanos e afro-brasileiros e da Diáspora e Estudos Indígenas. VIII- Divulgar resultados de atividades desenvolvidas pelo núcleo e por profissionais vinculados/as ao NEABi – PONTAL, por meio das mídias digitais (redes sociais, home Page, site do NEABi, site institucional) e da participação em eventos (locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais). IX- Colaborar para a implementação das Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, dos pareceres CNE/CP 003/04 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História AfroBrasileira e Africana e o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Através da implementação e legitimação desse aparato jurídico-normativo, o NEABi tem como objetivo contribuir para que a educação quilombola seja compreendida, por meio da abordagem de sua história e memória em prol do reconhecimento da contribuição significativa para a formação da identidade nacional, esses saberes deverão estar presentes desde a educação Básica até o ensino superior, através da realização do trabalho com a memória histórica, apoio pedagógico ao corpo docente, articulação e divulgação do trabalho realizado à comunidade. X- Desenvolver ações que viabilizem o debate entre escola, universidade e comunidade, promovendo reflexões a cerca do processo de formação envolvendo educação e sexualidade (homofobia, trans fobia, LGBT fobia) no contexto da formação inicial e continuada, objetivando contribuir com pessoas e profissionais no que tange a temática na transversalidade dos diferentes relacionamentos humanos, considerando os Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais. XI- Construir uma articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de educação superior, comunidade, núcleos, centros de pesquisa em prol da consolidação de um diálogo com os movimentos sociais negros, indígenas e quilombolas. XII- Contribuir com a expansão de espaços formativos, ações e projetos que visem a desconstrução da perspectiva etnocêntrica, em prol da abordagem das múltiplas culturas, valorizando e construindo práticas pedagógicas mais multiculturais, ofertando um repertório artístico e cultural da história e cultura afro-brasileira e africana. XIII- Administração, contábeis, empreendedorismo. XIV- Viabilizar o cumprimento da legislação que garante a obrigatoriedade da educação indígena e educação para as relações étnico-raciais garantindo a prevalência dos direitos humanos, em prol de uma educação antirracista e antidiscriminatória. XV- Promover articulação das temáticas com os cursos de ciências exatas, ampliando o aparato teórico-metodológico dos cursos sobre e educação para as relações étnico-raciais e indígenas. XVI- Identificar e promover diálogos e ações que abordem a ancestralidade e religiosidade, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em torno das religiões de matriz africana. (REGIMENTO INTERNO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI - PONTAL, 2018, p. 02, 03 e 04).

Tais objetivos se fazem presentes visando diminuir o descompasso da temática étnico-racial no Campus. No projeto de criação do Neabi Pontal temos estes dizeres: “Ao criarmos o Neabi Pontal, a ICHPO/UFU, se predispões a estabelecer laços para a viabilização de discussões étnico-raciais em seus espaços de formação, entrelaçando os saberes acadêmicos, sociais e culturais da cidade de Ituiutaba–MG” (PROJETO Neabi Pontal, 2018, p. 02 e 03).

Deste modo é necessário considerar os objetivos e o destaque acima, visto que o Neabi Pontal desempenha um papel fundamental na promoção da educação para as relações étnico-raciais e indígenas na UFU, se coloca frente a pensar, elaborar, aplicar e avaliar todo o processo que envolve a educação para as relações étnico-raciais, sendo este um apoio para a realização das ações no campo acadêmico. No entanto, suas atividades vão além das salas de aula, proporcionando uma formação que integra o conhecimento acadêmico sistematizado com os saberes populares, experiências que são valorizadas e que fazem parte da história e memória da comunidade negra local.

Ao questionarmos essa temática e ao lutarmos pela legitimação do NEABi no município de Ituiutaba–MG, o fazemos porque reconhecemos que, mesmo após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, Brasil (2003) e Lei n.º 11.645/2008, Brasil (2008), ainda há uma carência de espaços formativos que abordem essas questões de maneira aprofundada nos cursos de formação inicial e continuada. Especificamente nos cursos de licenciatura, não observamos uma integração significativa das temáticas étnico-raciais e indígenas nos currículos, disciplinas, atividades extracurriculares, materiais didáticos e projetos pedagógicos.

Diante dos desafios e das oportunidades na formação de espaços acadêmicos mais igualitários, nos vimos impelidos a conceber e executar ações, projetos e pesquisas. Isso se deu por meio de um grupo de professores e estudantes dedicados à pesquisa das temáticas em questão, visando uma abordagem crítica que permitisse aos alunos dos cursos de graduação uma imersão na história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Utilizamos tanto os conhecimentos sistematizados quanto as experiências dos saberes populares, os quais nos forneceram uma base teórica sólida para explorar temas como identidade, religiosidade, movimentos sociais, congadas, entre outros, em nosso trabalho de educação para as relações étnico-raciais.

As bases fundantes desta organização se dispunham conforme Art.5º A estrutura organizacional do NEABi-PONTAL será composta por (REGIMENTO INTERNO - Neabi Pontal, 2018, p. 03):

I- Coordenação Geral II- Coordenação Executiva; III- Coordenação Discente; IV- Diretor de Extensão; V- Diretor de Pesquisa VI- Diretor de Ensino VII- Secretaria VIII- Estagiários IX- Pesquisadores Associados X- Tesouraria XI- Assuntos Estudantis. (REGIMENTO INTERNO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI - PONTAL, 2018, p. 08).

Esta organização de espaços de coordenação e diretorias foram compostos visando atender as demandas até ali avaliadas, delineadas em 11 anos de atuação dos integrantes e 04 anos de atuação como núcleo sem o reconhecimento do registro do CONNEABs. Logo, foi por meio do arcabouço jurídico-normativo, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2004, Brasil (2004), observamos que, embora essas diretrizes reconheçam que as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de formar professores em exercício, muitas vezes falta nos cursos de formação inicial o devido enfoque nas questões raciais e indígenas. Isso compromete a capacidade dos educadores de promover uma prática pedagógica que reconfigure

conhecimentos ou que ofereça acesso a outras formas de saberes, fundamento que criou tais funções para atuação neste espaço, sendo analisado mediante a obra de Munanga (2005), que nos subsidia sobre a realidade da ótica formativa neste período.

A análise da obra de Munanga (2005) reforça a importância do Neabi Pontal como um centro de estudos que proporciona aos professores dos cursos de graduação o acesso aos conhecimentos étnico-raciais e indígenas. Essa participação como pesquisadores permite aos docentes engajarem-se em atividades de ensino, pesquisa e extensão, em um movimento de práxis. Essa abordagem possibilita a formação de educadores capazes de contribuir para uma educação antirracista.

Os fatores apontados evidenciam que o Neabi Pontal tinha como objetivo formativo ser um catalisador de iniciativas que capacitem educadores em serviço e em formação a se sentirem mais habilitados para abordar questões de educação étnico-racial no ambiente escolar. Além das atividades educacionais, as ações realizadas em parceria com a comunidade visam disseminar esses conhecimentos para outros segmentos da sociedade, contribuindo para uma conscientização crítica sobre a temática e fortalecendo a luta contra o racismo. Postura que ainda é aplicada em dias atuais. Com enfoque em proporcionar oportunidades de acesso e permanência por meio de seus projetos, promovendo a entrada de estudantes negros nos ambientes acadêmicos. Isso é feito com o objetivo de tornar a universidade cada vez mais diversificada e pluricultural, Canen (2005).

Por meio, da atuação do núcleo, a comunidade docente, discente e, em geral, puderam ter acesso aos saberes que compõem a formação da Identidade Nacional do povo brasileiro. Além disso, se instrumentalizam para romper com as marcas de um passado escravocrata que deixou uma visão de inferioridade e subalternização em nossa história e memória, visão esta que ainda influencia muitas pessoas negras em dias atuais. Narrar a outra face da história é de grande importância para nós, ao permitir a construção de novas mentalidades, conhecimentos e aprendizados. Objetivo do Neabi Pontal.

2.2. Afroatuação no Pontal: disputas e conflitos em torno da categoria intelectual

Faz-se necessário, que seja discutido neste tópico a estrutura organizacional disposta nos eventos no Neabi Pontal e da Associação Baobá, sendo estes escolhidos devido o desenvolvimento de suas ações serem diretamente ligadas a Formação EREER.

Muitas foram as ações que ocorrem na UFU Campus do Pontal, sejam de ensino, pesquisa e/ou extensão, as ramificações que ocorrem neste período fortificam-se buscando o

fortalecimento da prática docente, formação inicial e continuada, tendo a Congada como centro para a promoção de uma educação multicultural e etnicamente referenciada, que dialogue com o currículo e com as diversas práticas docentes.

O Neabi Pontal visou reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial no contexto educativo. Esse modelo aspira proporcionar uma educação inclusiva, que respeite e incorpore as culturas, histórias e conhecimentos de diferentes grupos étnicos, especialmente aqueles historicamente marginalizados. Segue a tabela abaixo que mapeia os principais dados para podermos melhor visualizar o tempo de atuação e os palestrantes/pesquisadores que realizaram esta ação:

TABELA 01 - Seminário da Congada

SEMINÁRIO DA CONGADA				
EDIÇÃO	ANO	TEMA	PALESTRANTE	OBJETIVO
I	2018	Possibilidade de implementação da Lei 10.639/03 ¹³	Professora Dra. Renata Nogueira da Silva	Discutir aspectos acadêmicos e militantes relacionados à prática da congada na região do triângulo mineiro com alunos da Educação básica, discentes e comunidade em geral.
II	2019	Possibilidade de implementação da Lei 10.639/03 ¹⁴	Professora Romilda Maria de Jesus	Fortalecer as ações de implementação da Lei 10.639/03 na Educação básica e na universidade
III	2020	Edição Virtual ¹⁵	Live de Apresentação com o Terno de Congo Camisa Verde ¹⁶	Socializar os conhecimentos sobre a congada, demonstrando o potencial de resistência e preservação de saberes ancestrais da população negra.

¹³ I Seminário da Congada: <<https://www.nepereneabipontal.com.br/seminario-da-congada>>.

¹⁴ II Seminário da Congada: <<https://www.nepereneabipontal.com.br/ii-seminario-da-congada>>.

¹⁵ III Seminário da Congada: <<https://www.nepereneabipontal.com.br/iii-seminario-da-congada>>.

¹⁶ Link da Live Terno de Congo Camisa Verde
<https://www.youtube.com/watch?v=ueeHb1OHdws&t=2185s&ab_channel=Emaisvitrine>.

IV	2021	Edição Virtual ¹⁷	Professora Dra. Vânia Noronha ¹⁸ e Professora Dra. Tatiane Souza ¹⁹	Socializar os conhecimentos sobre a congada, demonstrando o potencial de resistência e preservação de saberes ancestrais da população negra.
V	2022	Resistência e Ancestralidade do Povo Negro ²⁰	Professor Dr. Jarbas Siqueira Ramos ²¹	Fortalecer as ações de implementação da Lei 10.639/03 na Educação básica e na universidade; promover a formação de profissionais sobre a congada.
VI	2023	20 anos de Lei n.º 10639/03 ²²	Professora Dra. Patrícia Trindade Maranhão da Costa ²³	Socializar os conhecimentos sobre a congada, demonstrando o potencial de resistência e preservação de saberes ancestrais da população negra.

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em:

<<https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2>> Acesso em: 18 jan. 2025.

A construção deste seminário, que tem sua origem em 2018, ocorre na terceira semana de maio, precede vários trabalhos realizados no Campus Pontal, marca o desenvolvimento de ações que secundam o primeiro seminário, evento que coordenei desde sua primeira edição até o ano de 2023.

Considero que o movimento pioneiro que parte da UFU Pontal são os trabalhos do Professor Dr. Kairo Mohamad Ibrain Katrib, Katrib (2012) propõe a compreensão do movimento congadeiro por meio das memórias afetivas de matriarcas e capitães dos ternos que o compõem na cidade em questão. Trazendo os saberes negados e invisibilizados como parte inerente da história que deve ser reconhecida e estudada.

¹⁷ IV Seminário da Congada: <<https://www.nepereneabipontal.com.br/iv-seminario-da-congada>>.

¹⁸ O que a tradição da Congada tem a dizer para os jovens?

<https://www.youtube.com/watch?v=y_HtEywMEO8&t=55s&ab_channel=NeabiPontal>.

¹⁹ Live Congada Palco da Vida

<https://www.youtube.com/watch?v=tsHGOEf_sM0&t=51s&ab_channel=NeabiPontal>.

²⁰ V Seminário da Congada: <<https://www.nepereneabipontal.com.br/v-seminario-da-congada>>.

²¹ Live Congada-Arte-Educação

<https://www.youtube.com/watch?v=Nulo4fKuzU4&list=TLGGcSaEIolTVIQyNzA1MjAyNA&ab_channel=NeabiPontal>.

²² VI Seminário da Congada: <<https://www.nepereneabipontal.com.br/vi-seminario-da-congada>>.

²³ Escravidão Emoldurada: entre noções locais de cativo e definições legais de escravidão contemporânea

<https://www.youtube.com/watch?v=THBVhyRv8d8&list=TLGG-CdizYnujTMvNzA1MjAyNA&t=903s&ab_channel=NeabiPontal>.

Segundo Naves e (Katrib, 2012), relatos orais dos congadeiros locais indicam que os festejos em louvor a São Benedito começaram em fazendas nos arredores da cidade. Com o tempo, a festa ganhou notoriedade, sendo transferida para Ituiutaba–MG. Katrib e Rafael (2013) complementam que, quando as famílias negras migraram da zona rural para a cidade em busca de melhores condições de vida e trabalho, a prática se consolidou. No contexto urbano, as festividades da Congada passaram a ser realizadas oficialmente a partir de 1951.

Para Naves e Katrib (2012), sob a responsabilidade da Irmandade de São Benedito, o Congado em Ituiutaba representa um conjunto raro e complexo de sentidos e valores que interage com as pressões e interesses dos diferentes componentes da sociedade local.

Considerar estes saberes e as pesquisas que evidenciam este potencial formativo e transformador, foi determinante a escolha por realizar um seminário anual que enalteça a presença destes saberes na academia, sendo parte do calendário de ações acadêmicas da UFU Campus Pontal. O evento teve em suas seis edições o objetivo de discutir os aspectos acadêmicos e militantes da prática da congada na região do Triângulo Mineiro, envolvendo alunos da educação básica, estudantes universitários e a comunidade em geral. A iniciativa visou fortalecer a implementação da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), na educação básica e nas universidades, promovendo a socialização dos conhecimentos sobre a congada e destacando o potencial de resistência e preservação dos saberes ancestrais da população negra, para além de reunir professores e pesquisadores congadeiros e divulgar suas ações e pesquisas realizadas com a temática.

Em continuação ao calendário do Neabi Pontal, a realização de ações antirracistas no contexto educacional foram identificadas na Educação de Jovens e Adultos, temas que coadunam com a educação para as relações étnico-raciais. As ações são assumidas pelo Neabi Pontal devido à proximidade de debates que cerceiam as minorias que utilizam o sistema educacional brasileiro.

De acordo com Freire (1996).

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, P. 13).

O desenvolvimento das ações no Neabi Pontal, em sua totalidade, evidenciam que as práticas utilizadas em sala de aula da EJA, são construtivas e significativas para os alunos. Os

questionamentos são empregados e vinculados diretamente aos discentes, propiciando um diálogo abrangente de exposições de ideias e pontos de vista. Tais posicionamentos originam a formulação e necessidade de continuidade do Fórum Trieja, realizado em meados de junho e julho, proporcionaram refletir mediante a escassez de verbas e atendimento de uma equipe multifuncional que encontramos na sala de aula, bem como um ambiente desapropriado para as aulas em questão, com várias distrações que poderiam ser minimizadas em um espaço escolar. Segue a tabela abaixo que mapeia os principais dados para podermos melhor visualizar o tempo de atuação e os palestrantes/pesquisadores que realizaram esta ação:

Tabela 02 - Congresso Étnico Racial

EDIÇÃO	ANO	TEMA	OBJETIVO
I	2016	Identidade, Apropriação Cultural, Educação e Diversidades	Refletir sobre os efeitos da diversidade, da construção e da afirmação da identidade, da apropriação cultural e do multiculturalismo, identificando formas de trata-los principalmente em sala de aula, visto que fazem parte do cotidiano escolar.
II	2017	Descolonização em tempos de retrocesso	Debater os efeitos da colonização no currículo escolar, nas práticas de ensino, nos modos de pensar e agir da sociedade, de modo a construir possibilidades de descolonização, propiciando a valorização da diversidade, da construção e da afirmação da identidade e do multiculturalismo em instituições sociais como a escola, a Universidade, dentre outras.
III	2018	Vozes da diversidade	Debater os efeitos da colonização no currículo escolar, nas práticas de ensino, nos modos de pensar e agir da sociedade, de modo a construir possibilidades de descolonização, propiciando a valorização da diversidade, da construção e da afirmação da identidade e do multiculturalismo em instituições sociais como a escola, a Universidade, dentre outras.

IV	2019	No colo das Yabás: afetividade, visibilidade e ação política de mulheres negras na sociedade	Debater propostas de implementação das Leis federais 10.639/03 e 11.645/08, na perspectiva teórico-metodológica, tanto nos aspectos da formação inicial - para licenciandos do Instituto de Ciências Humanas do Pontal- quanto para a formação continuada - de profissionais da educação em exercício, promovendo a troca de experiências com os movimentos sociais negros
V	2020	Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Saberes no novo normal	Dialogar com diferentes segmentos da comunidade acadêmica e sociedade em geral sobre as possibilidades de implementação da Lei 10.639/03.
VI	2021	A reorganização dos movimentos sociais em tempos de pandemia	Debater propostas de implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva teórico-metodológica, tanto nos aspectos da formação inicial - para licenciandos do Instituto de Ciências Humanas do Pontal- quanto para a formação continuada - de profissionais da educação em exercício, promovendo a troca de experiências com os movimentos sociais negros.
VII	2022	Base Nacional Comum Curricular E A Educação Para As Relações Étnico-Raciais	Debater propostas de implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva teórico-metodológica, tanto nos aspectos da formação inicial - para licenciandos do Instituto de Ciências Humanas do Pontal-quanto para a formação continuada - de profissionais da educação em exercício, promovendo a troca de experiências com os movimentos sociais negros.
VIII	2023	Formação docente e prática pedagógicas na perspectiva decolonial	Promover a possibilidade de troca de conhecimentos sobre relações étnico-raciais adquiridos na formação inicial, e participantes que frequentam o Curso de Formação docente em Educação para as relações étnico-raciais.

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em:

<<https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2>> Acesso em: 18 jan. 2025.

O CER traz em sua estrutura, palestras nacionais e internacionais, oficinas pedagógicas, apresentações científicas de alunos, docentes, discentes e pós-graduandos, entre uma estrutura que abarque os movimentos sociais e os movimentos culturais imersos ou se relacionam com questões culturais e o movimento negro.

A realização do evento proporcionou um espaço para que diferentes grupos étnicos e raciais, presentes no pontal e na região, compartilhassem suas experiências e perspectivas. Promovendo uma compreensão mútua e ajuda a quebrar estereótipos e preconceitos.

O desenvolvimento desta ação teve como foco a divulgação científica de pesquisadores pretos e pretas, assim como o diálogo com a universidade, evidenciando o sistema de exclusão destes, assim como práticas antirracistas para combater tais práticas. Este posicionamento visa influenciar a criação de políticas públicas que promovam a igualdade racial e o combate ao racismo. As discussões e resoluções do CER reuniu líderes acadêmicos e ativistas, fortalecendo os diversos movimentos que são oriundos das comunidades tradicionais e do movimento negro, proporcionando-lhes uma plataforma social para se expressar e defender seus direitos, formular e aplicar estratégias para a promoção da igualdade racial.

Tais ações contínuas têm possibilitado ao Neabi Pontal uma atuação permanente no Campus Pontal, especialmente no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. O mapeamento das atividades desenvolvidas revela uma presença significativa na produção científica voltada para essa temática, articulando-se diretamente com a Formação ERER. Observa-se, ainda, que o calendário de eventos e atividades proposto pelo núcleo integra-se às ações formativas previstas na Formação ERER, evidenciando a sinergia entre ambas as iniciativas.

Faz-se necessário evidenciar o contexto denunciativo que os objetivos e temas abordam, onde reivindicam o espaço da academia e buscam a promoção de uma educação e conscientização sobre as culturas afro-brasileira e indígena, evidenciando a ausência de atividades educativas que visam combater o racismo e valorizar a diversidade cultural no ambiente educacional, acadêmico e na sociedade em geral.

Em paralelo ao Neabi Pontal cujo foco é promover a educação, a pesquisa e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, combater o racismo e a discriminação, fortalecer a identidade cultural e influenciar políticas educacionais inclusivas, temos uma atuação que se mostra evidente na plataforma analisada o desenvolvimento da presença da Associação Baobá nas ações do Campus Pontal e da Formação ERER.

Se por um lado temos o Neabi Pontal que tem foco no processo educacional, lado outro temos a Associação Baobá que busca social e culturalmente a realização de ações que valorizem a pertença identitária e auxiliem na construção de uma sociedade antirracista.

Iniciamos com o Projeto Raízes Congadeiras tem como objetivo perpetuar os sentimentos, os significados e a construção dessa cultura, revigorando a ancestralidade congadeira e promovendo a cultura conga, que tradicionalmente está presente há mais de 70 anos nessas cidades. A iniciativa foca na congada mineira, particularmente na congada de Minas Gerais, como uma expressão cultural que é uma marca identitária do estado. Sob essa perspectiva, a congada, neste projeto, vai além do sentido religioso da festa e revela sua abrangência em diversas áreas das artes. Entendemos a congada como uma combinação de fê, dança, música e corporeidade, mas também como um processo de herança da tradição e formação identitária. As ações propostas neste projeto concentraram-se em debates sobre a congada, visando a implementação da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003).

Sem perda de generalidade, são propostos debates e construção de materiais que preservem e promovam a cultura, mantendo os conceitos e ensinamentos culturais que os congadeiros já praticam em suas vivências nos ternos de Congo, Moçambique, Marinheiro, Marujo e Catupés. A diversidade de materiais visa alcançar todas as idades e níveis de escolaridade, oferecendo conteúdos sociais e educacionais que utilizem diversas formas de linguagem.

O foco central deste projeto consiste em fortalecer a história e cultura afro-brasileira, assim como a festa de congada e os povos congadeiros nos municípios de Uberlândia–MG, Ituiutaba–MG e região, buscando compreender suas raízes ancestrais por meio das diversas expressões artísticas, culturais e sociais vivenciadas através da dança, música e religiosidade.

Sob este viés que a construção da proposta se efetiva, em meio a pandemia do COVID-19, esta se faz presente em um dos momentos onde os congadeiros não poderiam estar nas ruas. A Associação Baobá desenvolve a primeira temporada como um modo de levar as ruas por meio de instrumentos digitais a mensagem dos congadeiros e congadeiras, rompendo as barreiras de todo o Brasil. O tema gerador da primeira temporada é: “Qual a importância da Congada?”. Segue abaixo a tabela que apresenta os principais dados,

facilitando a visualização do tempo de atuação e dos palestrantes/pesquisadores envolvidos nesta ação:

Tabela 03 - Raízes Congadeiras - Edição I

TEMA	TERNO	LINK DO VÍDEO
Maria Abadia	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=2n2KgRdLgMQ&t=65s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Rosylaine Guimarães	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=_1D1Dm1cNjU&t=30s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Rayni Dantas	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=QmaCXfdSXZ0&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Rayla Dantas	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=MDqq1EDrnbE&t=44s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Thiago Daniel	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=hKuZxc7-IX4&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Messias Marciano	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=AveIHNFmv1o&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Alessandro Martins	Moçambique Lua Branca	https://www.youtube.com/watch?v=6A_klZ5257c&t=68s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Laci Aparecida	Marinheiro de Santa Luzia	https://www.youtube.com/watch?v=KTLzd cYE9_o&t=39s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Nathalia Gonçalves	Catupé Capão de Ouro	https://www.youtube.com/watch?v=VSz0Nj_qtn0&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Tarcísio Cândido	Catupé Capão de Ouro	https://www.youtube.com/watch?v=QnJrmt-pUEo&t=9s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Lucas Cândido	Catupé Capão de Ouro	https://www.youtube.com/watch?v=s5hOpIDZq1Y&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Leamar Cândido	Catupé Capão de Ouro	https://www.youtube.com/watch?v=4INtRKvCTHQ&t=77s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Simone Cândido	Catupé Capão de Ouro	https://www.youtube.com/watch?v=Bn9ij9Vn1As&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Maria das Graças	Congo Camisa Verde	https://www.youtube.com/watch?v=fCWs6X793-A&t=2s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Bruna Costa	Congo Camisa Verde	https://www.youtube.com/watch?v=fKDVXGFJfd8&t=38s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Edima Dias	Moçambique Camisa Rosa	https://www.youtube.com/watch?v=T9I2Zyft92M&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Fracis Luce	Moçambique Camisa Rosa	https://www.youtube.com/watch?v=T9I2Zyft92M&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Humberth Yan	Congadeiros	https://www.youtube.com/watch?v=q7miX6Smjos&t=37s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Jackeline Aparecida	Congadeiros	https://www.youtube.com/watch?v=1iaNZio30kg&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Trailer	Todos os integrantes	https://www.youtube.com/watch?v=tJPb68ZwiyM&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/>> Acesso em: 18 jan. 2025.

O desenvolvimento desta ação permitiu preservar memórias e culturas que podem não estar documentadas em fontes escritas. Isso é particularmente importante para as

comunidades marginalizadas, neste caso para a comunidade negra. A história sendo contada por quem a produz.

Para a sociedade a realização se propõe a lançar o debate e auxiliar na promoção das festividades, marcando a importância de um evento que traz as tradições negras ao centro do debate, para a universidade a oportunidade para que todos os membros da comunidade universitária conheçam e valorizem diferentes culturas e tradições, para os professores materiais didáticos a baixo custo que podem ser usados em diversas propostas e acessíveis para a promoção de ações voltadas a educação para as relações étnico-raciais. Esta proposta foi lançada e desenvolvida junto a Formação ERER, sendo um dos elementos desenvolvidos com os cursistas no ano de 2021.

Para Rezende (2011) o Congado se constitui em espaço de resistência e de reformulação de identidades. Esse espaço, por sua vez, está organizado em um contexto de sociabilidade marcado pela divisão de classes, exigindo diversas articulações e estratégias a fim de garantir sua continuidade. Para a Associação Baobá a proposta em questão instrumentaliza-se de modo a atuar como um Movimento Negro Educador no Pontal, constitui-se de fortalecer ações de atuação, buscando a promoção da igualdade racial e a valorização da história e cultura afro-brasileira no sistema educacional.

Os laços para a produção da segunda temporada se estreitam e caminham articulando-se para o desenvolvimento do projeto pensando os grupos de congada e não as pessoas como o realizado na primeira edição. O desenvolvimento da segunda edição conta com financiamento do EDITAL PROEXC No 27/2021 - PROGRAMA DE OCUPAÇÃO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA CULTURA NEGRA GRAÇA DO ACHÉ – EDIÇÃO REMOTA.

A proposta buscou responder a seguinte questão: Qual a importância da Festa de Congado. Segue abaixo a tabela que apresenta os principais dados, facilitando a visualização do tempo de atuação e dos palestrantes/pesquisadores envolvidos nesta ação:

Tabela 04 - Raízes Congadeiras - Edição II

TEMA	TERNO	LINK DO VÍDEO
Maria Abadia de Oliveira, Anastácio Luiz de Oliveira e Tales Ferreira de Oliveira	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=COGmZ9-gECU&t=10s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Alessandro Martins do Nascimento, Claudio Domingues Martins e Aparecida Martins	Moçambique Lua Branca	https://www.youtube.com/watch?v=IpCuXuXCk4A&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Laci Aparecida de Lima, Aparecida Andreilda e César José	Marinheiro de Santa Luzia	https://www.youtube.com/watch?v=auDAyDGIWfY&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Leamar Cândido, Lucas Cândido e Simone Cândido	Catupé Capão de Ouro	https://www.youtube.com/watch?v=eFoC0vBDWNM&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Maria Francisca Luiza (Mariquita), Thiago Oliveira Costa	Congo Camisa Verde	https://www.youtube.com/watch?v=Q7-gKSuaw8&t=2s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Fracis Luce de Oliveira e Matheus Duarte de Oliveira	Moçambique Camisa Rosa	https://www.youtube.com/watch?v=KpUIQIgtFPg&t=3s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
João Antônio de Oliveira e Jackeline Aparecida Silva Oliveira	Congo Raízes de São Benedito	https://youtube.com/watch?v=G5FFLA3gR0&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Maurílio Prudêncio e Marta Paula	Moçambique Lua Branca	https://www.youtube.com/watch?v=pP2yf-jLVMY&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Experiência da Coordenação - Marcelo Nogueira, Jackeline Aparecida, Jefferson Rafael, Thiago Oliveira Costa	Bolsista do Projeto	https://www.youtube.com/watch?v=paa6kBfSyFM&t=2s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/>> Acesso em: 18 jan. 2025.

O desenvolvimento da proposta nos aproximou dos grupos de modo a estar nos quartéis e compreender a herança tradicional da comunidade negra. Para Cândido, (2018), o Congado constitui um espaço de resistência e reformulação de identidades. Esse espaço, por sua vez, está inserido em um contexto de sociabilidade marcado pela divisão de classes, exigindo diversas articulações e estratégias para garantir sua continuidade. No entanto, é preciso destacar que as manifestações dos ternos de Congada tornaram-se resistentes e perenes, ao longo dos anos, porque a história oral de seus agentes é muito presente nos seus falares e remontam experiências vivenciadas pelos pais e avós, Kinn (2006).

Tais fatores se mostram presentes e reforçam os saberes que são ensinados e extrapolam os limites do contexto social, adentrando a diversos debates, como investimento cultural, turística, educacional, saúde, assistência social de modo geral, abordam temas relativos à cultura afro-brasileira, contribuindo para uma educação de qualidade que compreenda as nuances do Movimento Negro como educador.

O surgimento e consolidação da Congada em Ituiutaba–MG, fundamenta-se por meio de relatos e depoimentos que atravessam gerações. Segundo Brasileiro (2013) é relevante fazer o uso da oralidade para entender os discursos, pois reunindo vários testemunhos e unindo-os ou não com fontes documentais, é possível compreender divergências de memórias, conflitos e disputas, e também confrontar uma realidade única anunciada com aquela que de fato ocorreu.

Para Naves e Katrib (2012) sob a responsabilidade da Irmandade de São Benedito, o Congado na cidade de Ituiutaba, um conjunto raro imbricado de sentidos e valores, dialoga com as pressões e os interesses dos demais componentes dessa sociedade. No ano de 2022, em Ituiutaba–MG, onze ternos de Congo, Moçambique, Marinheiro, Marujo e Catupé, perpetuam as tradições da Congada.

A realização do projeto e os diálogos promovidos acompanharam as transformações do chamado “novo normal” no período pós-pandêmico. As diferentes ações desenvolvidas, com destaque para aquelas que envolvem a Congada, evidenciaram discussões relevantes sobre as construções identitárias de sujeitos congadeiros no contexto escolar. Nesse sentido, o desenvolvimento desta edição foi orientado pela seguinte questão norteadora: “Qual é a importância da Congada na escola?”.

Segue abaixo a tabela que apresenta os principais dados, facilitando a visualização do tempo de atuação e dos palestrantes/pesquisadores envolvidos nesta ação:

Tabela 05 - Raízes Congadeiras - Edição III

TEMA	TERNO	LINK DO VÍDEO
Thiago Daniel de Oliveira Costa	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=j--2YaBtbAQ&t=7s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Rayanne Yasmin Oliveira Costa	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=Cuz03VSg4TQ&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Thaynara Aparecida Boaventura de Oliveira	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=J_oKA_NqrwQU&t=1s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Guilherme Henrique Silva Santos	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=LoyFZs3n8D0&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Anna Laura Ribeiro Boaventura Costa	Congo Real	https://www.youtube.com/watch?v=e3unTHzsa50&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Isabella Cristina Teles Lopes	Congo Camisa Verde	https://www.youtube.com/watch?v=Cuz03VSg4TQ&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Humberth Yan Alves	Congo Raízes de San Benedito	https://www.youtube.com/watch?v=p7ymFsCwCmU&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Edima Eurípedes Ribeiro Dias Neta	Moçambique Camisa Rosa	https://www.youtube.com/watch?v=1w_PqvlODA&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
Trailer		https://www.youtube.com/watch?v=p7ymFsCwCmU&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/>> Acesso em: 18 jan. 2025.

O desenvolvimento desta edição contou com a avaliação da primeira e segunda proposta, das exibições e diversas parcerias e interações que nascem durante a utilização dos curta-metragem, a escola se coloca frente a necessidade de fomentar ao calendário acadêmico saberes e fazeres da congada, sendo esta temporada respondida pelos próprios congadeiros alunos de instituições públicas da cidade de Ituiutaba–MG.

O Raízes Congadeiras tem a proposta de relacionar-se com o tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão), onde verificamos que com relação aos saberes cunhados neste processo pontuam a necessidade de implementação da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), marcando uma parceria com o Seminário da Congada, tendo como período de exibição maio, porém sendo desenvolvido junto aos grupos no ano anterior, dotado de gravações, reuniões estratégicas, rodas de conversa e exibições de aprovação, este compões os diversos

movimentos que reconhecem a importância do saber popular nas formações iniciais e continuadas, fortalecendo a comunidade e ampliando os debates que cerceiam a cultura afro-brasileira e a educação de modo geral.

Em continuidade as propostas de fluxo contínuo está o projeto Mulheres Negras e suas jornadas, julho é comemorado o Dia da Mulher Negra Afro-Latina-Americana e Caribenha, esta data visa romper com as desigualdades que as mulheres vem sofrendo ao longo dos séculos, dando enfoque a dupla discriminação que as mulheres negras passam, tanto de gênero quanto de raça. A Associação Baobá na busca por contribuir com a luta destas mulheres promove a “Campanha Mulheres Negras e suas Jornadas”, o projeto tem em vista dar visibilidade às mulheres negras de Ituiutaba–MG, com enfoque em suas trajetórias e atuação nos movimentos sociais. A história destas mulheres irá dar origem a um mosaico de resistência feminista negra em nossa cidade.

Este projeto consiste na busca pela exploração da história de vida das mulheres negras que marcam Ituiutaba, e de suas contribuições para a cidade. No olhar efetivo em relação ao impacto das políticas públicas no cotidiano da comunidade, das discussões sobre a falta de oportunidades e inserção na sociedade. Da proposição de uma construção dialética do lugar social das mulheres no contexto da luta e das oportunidades.

O projeto visa promover o bem viver e a qualidade de vida das mulheres negras, por meio da formação identitária desenvolvida em oficinas de vivência. Nessas oficinas, serão discutidas a estética fenotípica das mulheres em suas identidades sociais, abordando temas como velhice, mulheres com deficiências, maternidade, estética, saúde, violência contra a mulher e machismo.

O desenvolvimento das ações evidenciou a história de mais de 40 mulheres negras que movimentam diariamente a cidade de Ituiutaba–MG no ano de 2021, fomentando o debate sobre o lugar das mulheres pretas na sociedade de modo geral.

Estamos convencidos de que a homofobia, lesbofobia, transfobia, racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata se manifestam de maneira diferenciada para mulheres negras, cisgênero e transexuais. Esses fatores podem contribuir para a deterioração de suas condições de vida, resultando em pobreza, violência, múltiplas formas de discriminação e na limitação ou negação de seus direitos humanos e sociais.

A motivação para realizar a segunda temporada em 2022, destacando mais 40 mulheres e suas histórias e trajetórias, é a necessidade de focar no empoderamento feminino para combater as injustiças que afligem a sociedade. Daremos continuidade ao projeto, centrando-nos na formação identitária de mulheres negras, cisgênero e transexuais,

promovendo o Tradicional Encontro de Mulheres Negras do Pontal. Entendemos que a escolha desses grupos se deve à dupla exclusão que enfrentam em questões de gênero e raça.

As reflexões foram ampliadas no ano de 2023, momento em que buscamos explorar outras formas de linguagem e expressão para intensificar nossa comunicação com diferentes públicos. O desenvolvimento da pesquisa avançou em diálogo com as ações promovidas pela Associação Baobá, sendo que a segunda temporada contou com o financiamento do Edital Proexc nº 06/2022, referente ao Programa de Ocupação do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché. Dessa iniciativa resultou o livro *Mulheres Negras e suas Jornadas*, obra que inaugura a coletânea *(Afro)Diálogos*, concebida como uma contribuição fundamental para os estudos voltados à educação para as relações étnico-raciais.

A realização desta proposta visou refletir sobre a sociedade brasileira e as marcas da invisibilidade das mulheres em geral, com ênfase nas mulheres negras, cisgênero e transexuais. O movimento feminista, que surgiu no século XIX, lutou pela educação feminina, direito ao voto e abolição da escravatura. Atualmente, existem várias organizações feministas no Brasil que defendem a igualdade de direitos entre mulheres e homens. Em Minas Gerais, o movimento feminista das mulheres mencionadas está organizado em grupos e coletivos que buscam ampliar seus debates, apesar de enfrentarem frequentemente a invisibilidade. O Projeto Mulheres Negras e suas Jornadas visa dar visibilidade a esses grupos de mulheres, em Ituiutaba–MG, destacando suas trajetórias e atuações nos movimentos sociais.

As questões que circundam os debates imersos nesta proposta marcam o mês de julho e se colocam frente a reconhecer a força e importância do debate de mulheres negras nos espaços sociais e acadêmicos. Evidenciando nestes projetos a necessidade e de evidenciar estas trajetórias para o fortalecimento da luta social deste grupo.

Das ações que ocorrem encontra-se anualmente a produção da Websérie Voz Preta, fruto das ações das diversas Acolhidas Preta realizadas na UFU Campus Pontal, esta busca uma interlocução com a comunidade negra e a cidade de Ituiutaba. Acredita-se que por meio do acolhimento, fortalecem-se as relações entre todos os integrantes, especialmente entre os negros, promovendo o desenvolvimento da compreensão de sua identidade e facilitando sua integração no ambiente acadêmico.

O ato de acolher, ou aquilombagem, na universidade envolve a valorização da cultura. Atividades culturais no ambiente universitário são essenciais para que os discentes e a comunidade em geral possam romper com a formalidade acadêmica. A tabela a seguir apresenta os principais dados, facilitando a visualização do tempo de atuação e dos

palestrantes/pesquisadores envolvidos nesta ação:

Tabela 06 - Primeira Temporada - Websérie Voz Preta

TÍTULO	PARTICIPANTES	LINK DO MATERIAL
Trailer - TP 1	Todos	https://www.youtube.com/watch?v=O6YvwMgmUno&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 06 - O corpo	Vitor Hugo Martins de Freitas	https://www.youtube.com/watch?v=Alhm3ABRbqg&t=14s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 07 - Pensando Preto	Renato Cavalcante	https://www.youtube.com/watch?v=SCXm7RjuYOU&t=5s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 08 - O som	Maria Eduarda (SLAM ZUMBI DOS PALMARES)	https://www.youtube.com/watch?v=fZuZ3GT3vSc&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 09 - O Negro de Mercado	Dener Matheus Oliveira	https://www.youtube.com/watch?v=9XAsmzirmly&t=1s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 10 - O presente	Luiz Gustavo de Souza Araújo (Luiza Araújo)	https://www.youtube.com/watch?v=LghjEyPCz1Y&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em:

<<https://www.associacaoBaobá.com.br/webserie-vozipreta>> Acesso em: 18 jan. 2025.

A realização do projeto contou com financiamento do edital Concurso-Prêmio Ituiutaba de Conexões Culturais - Manifestações Culturais e Audiovisuais, nos termos do Inciso III do Art. 20 da Lei Federal n.º 14.017/2020, Brasil (2020) a realização de uma Live Cultural com artistas negros, que resultou na produção da Websérie Voz Preta. Esta websérie apresenta à comunidade acadêmica e escolar o trabalho de cinco artistas negros da cidade de Ituiutaba–MG, que intercalam suas obras com suas vivências. O projeto promove a proliferação da arte e cultura negra por meio de debates que envolvem educação, arte, cultura, relações étnico-raciais, sexualidade e gênero, nas esferas municipais, estaduais e federais.

Os contínuos obstáculos históricos enfrentados pela população negra destacam a

necessidade de acolhimento na sociedade contemporânea, sendo a websérie um ponto crucial que evidencia a necessidade da realização deste acolhimento. Analisar os aspectos da etnia negra em um contexto social, caracterizado pela exclusão decorrente de ideais racistas que persistem desde o período colonial, é essencial para compreender como esses preceitos continuam a alimentar o preconceito atualmente, o desenvolvimento do projeto marcou mesas, rodas de conversas e diversos trabalhos que se intercalam a esta realização. A dominação histórica impediu que os negros libertos fossem plenamente integrados à sociedade, conferindo-lhes uma liberdade meramente superficial. Além disso, a ausência de suporte após a Lei Áurea, Brasil (1888) ainda perpetua o racismo atualmente, e este movimento dual entre a educação e contexto social se mostram um instrumento inteligente e eficaz para debatermos sobre estas exclusões.

O desenvolvimento da segunda temporada marca a realização da VII Acolhida Preta²⁴, realizada em formato remoto, contou com a exibição e discussão da segunda temporada da Websérie Voz Preta, promovendo a visibilidade das pessoas pretas que atuam em diversos espaços sociais. No ano de 2021, a VIII Acolhida Preta²⁵, foi realizada com a aprovação do edital Proexc N° 37/2020, Programa de Ocupação do Centro de Memória da Cultura Negra Graça do Aché – Edição Remota. A IX Acolhida Preta²⁶ foi realizada com o apoio do edital Proexc N.º 40/2022 Programa de Apoio à Cultura - Piac-Servidores(as) 2022. A tabela a seguir apresenta os principais dados, facilitando a visualização do tempo de atuação e dos palestrantes/pesquisadores envolvidos nesta iniciativa:

Tabela 07 - Segunda Temporada - Websérie Voz Preta

TÍTULO	PARTICIPANTES	LINK DO MATERIAL
Trailer - TP 2	Todos	https://www.youtube.com/watch?v=SFPZDFuK5Wk&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 06 - O toque do berimbau	Lucian Herlan Domingues	https://www.youtube.com/watch?v=ulNVydoAro8&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 07 - O toque do Axé	Tales Ferreira de Oliveira	https://www.youtube.com/watch?v=01ojwk-AKkg&t=6s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

²⁴ <https://www.associacaoBaobá.com/vii-acolhida-preta-1>

²⁵ <https://www.associacaoBaobá.com/viii-acolhida-preta>

²⁶ <https://www.associacaoBaobá.com/ix-acolhida-preta>

		A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 08 - O preto na política	Marcos Roberto Monteiro	https://www.youtube.com/watch?v=MJcfDfe9l70&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 09 - Negras Vozes	Matheus Felipe Costa Oliveira	https://www.youtube.com/watch?v=mLup4KFAkZ4&t=450s&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 10 - Isso é coisa de Preto	Juliano Henrique Xavier Cavalcanti	https://www.youtube.com/watch?v=j4bdwvsVP2Q&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81
EP 11 - Nós Negros na Educação	Renata Silva Costa	https://www.youtube.com/watch?v=sT8CBzCWosU&ab_channel=Associa%C3%A7%C3%A3oBAOB%C3%81

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em:

<<https://www.associacaoBaobá.com.br/webserie-voz-pret>> Acesso em: 18 jan. 2025.

Diante desse histórico de exclusão da população negra, especialmente no que se refere ao acesso e permanência no sistema educacional, quando um estudante negro consegue superar essa barreira e ingressar no ensino superior, ele frequentemente encontra o mesmo ambiente hostil e racista presente na sociedade em geral. De maneira geral, a universidade se prepara com vários rituais para apresentar aos calouros o novo espaço a ser descoberto, conforme observa Munanga (2017). A instituição, incluindo seu espaço físico, cursos e grupos de pesquisa e extensão, é apresentada aos novos alunos, uma iniciativa importante para que os recém-ingressos se familiarizem com os rituais e práticas universitárias. Apesar das políticas de ações afirmativas, como a lei de cotas, os estudantes negros nas universidades ainda não chegam a representar 50% do corpo discente.

A promoção de materiais como este financiados pela universidade marca a diversidade dos corpos pretos e a pluralidade cultural afro-brasileira nos diversos movimentos que compõe Ituiutaba, evidenciando a importância dos espaços culturais para o diálogo com a formação inicial e continuada, e ainda que sejam parte do movimento social, estes são educadores e profissionais qualificados e formados que atuam socialmente. O racismo vigente na sociedade brasileira não é algo que exclua as universidades brasileiras.

O racismo que esta instituição venha a expressar é também parte desta mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade

é racista. (ALMEIDA, 2018, p.36).

Ao considerar a relevância deste projeto para o ingresso de estudantes negros no ensino superior, percebe-se sua importância para fortalecer um movimento de resistência em um ambiente hostil e predominantemente racista, como as universidades. Portanto, a Acolhida Preta e a Websérie Voz Preta desempenha um papel crucial na formação identitária desses estudantes, tanto no aspecto individual quanto coletivo, abordando as particularidades de suas vivências e as violências específicas enfrentadas pela população negra diariamente.

Para finalizar faz-se necessário abordar a atuação da Editora Baobá, nascida devido ao fato da crescente produção dos trabalhos desenvolvidos por diversos grupos que pesquisam a educação para as relações étnico-raciais, em especial Associação Baobá, Ong Vânia Lafit e Neabi Pontal.

A criação deste espaço de aquilombamento para produções científicas, artigos e pesquisas surge de um movimento comunitário composto por agentes sociais e educacionais dedicados à proliferação da cultura, educação e movimentos sociais. Com o foco na compreensão e valorização das raízes culturais brasileiras, este espaço busca aproximar-se dos conhecimentos desenvolvidos pelo povo brasileiro. O objetivo principal é facilitar a publicação e divulgação de obras literárias, culturais ou científicas que reforcem a produção de comunidades e movimentos sociais, visando recuperar e registrar tradições religiosas, linguísticas e filosóficas do Brasil. A tabela abaixo fornece os principais dados, permitindo uma visualização clara do tempo de atuação e dos palestrantes/pesquisadores envolvidos nesta iniciativa:

Tabela 08 - Editora Baobá

ANO	TÍTULO	AUTORES/ORG.	LINK DO MATERIAL
2024	A cientificidade Preta Rompendo Silêncios	Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Fabiano Nogueira do Nascimento, Jefferson Rafael de Oliveira Souza e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-a-cientificidade-preta-rompendo-silencios
2024	Nossas Trajetórias Pretas sendo Afrocientistas	Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Laís Rodrigues dos Santos, Jefferson Rafael de	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-nossas-trajetorias-pretas-sendo-afrocientistas

		Oliveira Souza e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	istas
2024	Pesquisas Antirracistas no Projeto Afrocientista	Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Laís Rodrigues dos Santos, Jefferson Rafael de Oliveira Souza e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-pesquisas-antirracistas-no-projeto-afrocientista
2024	Cartas ao Raízes de São Benedito	Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Jackeline Aparecida Silva Alves	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-cartas-ao-raizes-de-sao-benedito
2024	MECA	Maria Cândida Dâmaso; Sara Alves; e Simone Aparecida dos Passos	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-meca
2023	Personalidades Negras de Nossos Territórios	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-pernalidadesnegrasdenossosterritorios
2023	Mulheres Negras e Suas Jornadas	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	
2023	Jovens escrevivências em cena	Herlan Oliveira Matildes, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-jovensescrivenciasemcena
2023	Diálogos reexistentes com a educação para as relações étnico-raciais e a educação de jovens e adultos	Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-dialogosreexistentes
2022	35 anos de Congo Real	Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Fabiano Nogueira do Nascimento e Maria Abadia de Oliveira	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-35anosdecongo-real
2022	VOZ PRETA	Marcelo Vitor Rodrigues	https://www.associacaoBaobá.com/ebook-voz-preta

		Nogueira, Luiz Gustavo de Souza Araújo e Luciane Ribeiro Dias Gonçalves	ba.com/ebook-vozpreta
--	--	---	--

Fonte: Dados extraídos do site Neabi Pontal. Disponível em:

<<https://www.associacaoBaobá.com.br/editoraBaobá>> Acesso em: 18 jan. 2025.

Faz-se necessário compreender o contexto denunciativo que a Editora Baobá é forjada. Traz em seu escopo o desenvolvimento de um espaço para hospedar pesquisas ligadas a temática étnico-raciais, compreendendo o grande desenvolvimento que ocorre devido ao fato de tantas ações que fomentam em diversas áreas pesquisas em geral voltadas a educação para as relações étnico raciais. A Editora tem um papel crucial na literatura e na cultura de modo geral, especialmente ao considerar a representação e a diversidade no contexto da cidade de Ituiutaba, sendo um instrumento de aquilombamento e fortalecimento de redes entre pretos e pretas, acadêmicos/as e sociais, compondo obras e ações por todo o Brasil.

Considero relevante o contexto em que a educação para as relações étnico-raciais se encontra na cidade de Ituiutaba em diálogo com a UFU Campus Pontal e a Formação ERER, ainda que esta análise não se aprofunde, acredito ser suficiente para evidenciar a atuação de negros e negras no Pontal, as disputas e conflitos incutidos nestes processos. A educação ainda se mostra um espaço hostil para pretos e pretas e reivindicar este lugar com a construção de seminários, congressos e diversos instrumentos do campo da intelectualidade que servem muitas vezes para evidenciar de modo hierárquico os lugares de quem pensa e produz ciência, adaptando a comunidade negra sem dúvida é um avanço para a educação.

No campo da Formação ERER estas ações estão na programação, e muitos instrumentos são construídos neste espaço, neste contexto evidenciamos esta atuação tendo em vista que buscamos a construção de um curso autogestionável que possui relações diretas com o que é proposto nas plataformas analisadas.

CAPÍTULO 03 - CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (Formação ERER)

O capítulo apresenta o processo de construção e consolidação da Formação ERER, destacando seu papel na qualificação de professores para uma educação antirracista. Inicialmente, contextualiza a importância da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), e da Lei n.º 11.645/08, Brasil (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, evidenciando a necessidade de formações continuadas que instrumentalizem os docentes para essa abordagem. O capítulo detalha os fundamentos teórico-metodológicos do curso, que se estruturam a partir de perspectivas decoloniais e da valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas no ensino.

Em seguida, o texto apresenta a trajetória do Formação ERER e os principais intelectuais envolvidos na sua concepção, com destaque para o Professor Dr. Benjamin Xavier de Paula, um dos idealizadores da proposta. São descritas as mudanças ocorridas ao longo do tempo, incluindo a ampliação do curso para diferentes regiões do país e a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras. Além disso, o capítulo aborda as metodologias utilizadas, como seminários temáticos, rodas de leitura, estágios interdisciplinares e estudos orientados, que possibilitam uma formação mais crítica e contextualizada.

A transformação digital do curso a partir de 2020 é outro aspecto abordado, evidenciando a adaptação do Formação ERER para plataformas virtuais, permitindo maior alcance e participação de professores de diversas localidades. O texto destaca como a virtualização contribuiu para a democratização do conhecimento, integrando ferramentas como YouTube e ensino remoto na construção de uma rede de educadores comprometidos com a educação antirracista. Além disso, são discutidos os desafios e avanços desse processo, incluindo as estratégias adotadas para manter a qualidade da formação e o engajamento dos participantes.

Por fim, o capítulo reflete sobre os impactos do curso na formação docente e na implementação de políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais. A transição do Formação ERER para a gestão da Associação Baobá, em 2024, é apresentada como um marco para a continuidade e expansão do programa, fortalecendo suas conexões com movimentos sociais e ampliando suas ações. O capítulo conclui ressaltando a importância de iniciativas como essa para a transformação da prática pedagógica, reforçando a necessidade de manter e expandir a formação de professores para garantir uma educação inclusiva, crítica e antirracista.

3.1. A construção da Formação ERER: corpos pretos repensam a educação

O Curso de Formação ERER ampara-se em metodologias proativas e participativas, qualificando-se em oferecer aos seus participantes, instrumentos teórico-científicos que possibilitaram aos mesmos uma leitura crítica, reflexiva e engajada em seu campo educacional de atuação, de forma específica, no tocante a educação para as relações étnico-raciais.

Este, foi organizado a partir da demanda desafiadora da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), e da Lei n.º 11.645/08, Brasil (2008), que tornam obrigatório o estudo sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar, contudo, em bases teóricas que superem o eurocentrismo. Tal legislação evoca a necessidade de formação inicial e continuada que superem as marcas do colonialismo que inferioriza e hierarquiza a população negra e indígena.

A construção deste curso oferece instrumentos metodológicos e práticos para enfrentar o desafio de romper com práticas excludentes, discriminatórias e racistas no contexto das instituições de educação básica. Tal propósito é viabilizado por meio do desenvolvimento de projetos e ações comprometidas com a efetiva implementação do que dispõem as legislações vigentes voltadas à promoção da equidade racial na educação.

Tais fatores unem-se as perspectivas iniciais de implementação de uma educação antirracista no espaço escolar, não se sabe ao certo quando o curso assume a identidade que possui hoje, em anos anteriores entre 2012 a 2016 o Curso de Formação ERER ocorria na cidade de Uberlândia coordenado pelo Professor Dr. Benjamin Xavier de Paula.

Neste contexto, as informações a seguir são extraídas do site do Neabi Pontal²⁷, referente a plataforma do Curso de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais 2019²⁸ e 2020²⁹, e do Curso Virtual de Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-raciais 2021³⁰, 2022³¹, 2023³² e 2024³³.

As trajetórias pretas que sucedem este espaço são fonte de inspiração e construção do curso que temos hoje, faz-se necessário compreender quem são os pensadores e

²⁷ <https://www.nepereneabipontal.com.br/>

²⁸ <https://www.nepereneabipontal.com.br/formacao-erer-2019>

²⁹ <https://www.nepereneabipontal.com.br/forma%C3%A7%C3%A3o-erer-2020>

³⁰ <https://www.nepereneabipontal.com.br/formacao-erer-2021>

³¹ <https://www.nepereneabipontal.com.br/formacao-erer-2022>

³² <https://www.nepereneabipontal.com.br/formacao-erer-2023>

³³ <https://www.associacaoBaobá.com/formacao-erer-2024>

idealizadores que remontam o processo educacional, compreendendo a multiplicidade de saberes afrocentrados que circundam o contexto educacional.

Repensar a educação a partir das vivências e experiências de corpos pretos e contrapor o colonial, é oportunizar a constatação de uma polissemia, um convite e um desafio investigativo, que se coloca frente a repensar a educação pelas mãos pretas que a forjam nos diversos movimentos sociais e que em diversos espaços não consideram estes conhecimentos. Isso porque, ao considerar a perspectiva decolonial, é necessário considerar as brechas e trabalhar nas fronteiras, reflexionar as lutas de resistência como lutas políticas e abarcar práticas, ações, decisões educacionais.

Sob este olhar Fanon (1968) nos possibilita dimensionar estes conflitos internos que deixam apreensivos em nos posicionar trazendo a história e trajetória de homens e mulheres pretas que se propõe a confrontar uma educação colonial, este destaca que seja necessário a reorganização da sociedade pós-colonial, pois, o mundo colonizado significa um mundo cindido. Revisitando a necessidade de explicitar os conflitos e evidenciar as subjugações que os sucedem. Esta construção se ergue na arena de apresentar essas possibilidades, descortinar conflitos, apresentar caminhos que contribuam para um novo caminhar, não com o horizonte de fechar os significados, ou de esgotar o conhecimento, mas, no sentido de se permitir a viver o novo, o nunca antes construído ou estabelecido, o de contrapor a presença colonial em nossas pesquisas, o de estabelecer outras possibilidades e construir conhecimentos cunhados no saber e vontade popular, a partir de outra perspectiva epistemológica que enseja a relevância do debate sobre a educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores, bem como a sua valorização, implementação e aplicação acima de tudo.

Neste contexto, Miranda (2020) nos auxilia na compreensão da necessidade de evidenciar e popularizar as vivências que compõe esta construção, destacando em sua obra que a educação de corpos e culturas, de forma hegemônica, ancora-se a valores definidos pela cultura europeia. Este, nos apresenta o corpo como instrumento para os espaços de significação das expressões dos corpos-territórios afro-brasileiros, a cultura imaterial decorrente da vivência desses grupos, abrindo assim a possibilidade para uma educação decolonial.

Sob este olhar que apresento o primeiro corpo preto pensante que origina a Formação EREER, contrapondo um sistema de educação colonial no ano de 2016. O Professor Dr. Benjamin Xavier segundo o seu resumo na Plataforma Lattes³⁴:

³⁴ Link do currículo <<http://lattes.cnpq.br/4904989732251971>>.

O Professor Dr. Benjamin Xavier é um acadêmico cuja trajetória ilustra um compromisso profundo com a investigação e a docência, cruzando disciplinas como Direito, Educação e História com uma concentração especial nas interseções étnico-raciais e na formação docente. Sua formação é marcada por estudos avançados em prestigiosas instituições, refletindo uma carreira dedicada à expansão dos limites do conhecimento e à promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Inicialmente, Dr. Xavier completou seu bacharelado e licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, uma instituição renomada por sua rigorosa abordagem acadêmica e seu papel central na formação de historiadores no Brasil. Durante o período de 1995 a 2000, ele se dedicou ao estudo das complexidades das narrativas históricas e sua interação com a construção da identidade nacional.

Após sua graduação em História, o Dr. Xavier ampliou seu escopo acadêmico ao ingressar no Centro Universitário Claretiano, onde obteve seu diploma de Graduação em Pedagogia entre 2005 e 2007. Esta formação complementou sua base em história com uma sólida fundamentação em teorias educacionais, preparando-o para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Prosseguindo em sua busca por uma formação abrangente, Dr. Xavier alcançou o título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. De 2002 a 2005, ele se debruçou sobre o projeto “Do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras ao provão: avaliação institucional do ensino superior no Brasil”, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que lhe permitiu explorar profundamente as políticas educacionais e suas implicações práticas no ensino superior brasileiro.

A busca por aprofundamento em sua área de especialização conduziu-o ao Doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) entre os anos de 2009 e 2013. Sua pesquisa, intitulada A Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Estudo da História e Cultura da África e Afro-Brasileira: formação, saberes e práticas educativas, contou com o apoio do Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estudo representou uma contribuição relevante para o campo da educação das relações étnico-raciais no Brasil, promovendo o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar.

Além do Brasil, sua pesquisa ganhou uma dimensão internacional com um Pós-Doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra de 2014 a 2015, onde integrou o Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (Decide). Este período foi crucial para o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada dos paradigmas de democracia e cidadania em contextos pós-coloniais.

Atualmente, o Dr. Xavier continua a expandir suas investigações como pesquisador ao nível de Pós-doutorado no Departamento de Direito do Estado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, desde 2022. Paralelamente, ele ingressou como Doutorando em Direito na Universidade de Brasília, explorando ainda mais as complexas interações entre direito, política e sociedade.

A extensa lista de publicações e a participação em conferências internacionais reforçam seu perfil como um erudito dedicado ao avanço do conhecimento nas suas áreas de especialização. Este percurso acadêmico não apenas sublinha a excelência e dedicação de Dr. Xavier como acadêmico, mas também seu compromisso inabalável com a educação que respeita e celebra a diversidade cultural e histórica.

Sua experiência de formação internacional e seu corpo preto, origina uma busca por uma formação que reconheça a importância de pesquisadores pretos e pretas desde a educação básica. O desenvolvimento do curso tinha como foco atender a secretaria municipal de Uberlândia e demais cidades vizinhas, ocorrendo na UFU, situada na cidade de Uberlândia.

No ano de 2016, com a parceria entre o Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores - Cemap, sob a coordenação da Secretaria Municipal Educação, Esporte e Lazer (Smeel), Prefeitura Municipal de Ituiutaba, sendo realizada por meio da parceria entre Prefeitura e o Neabi Pontal da UFU, Campus Pontal, visava fornecer a rede educacional formação continuada em serviço para docentes atuantes na educação básica.

A trajetória acadêmica e profissional da especialista em questão é marcada por uma profunda dedicação às áreas da Pedagogia e da Educação, com foco especial na Psicopedagogia, Diversidade Cultural, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Inicialmente, concluiu sua graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional de Ituiutaba, vinculada à Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg), em 1998, onde adquiriu uma base sólida para sua futura carreira educacional.

Prosseguindo em sua formação, tornou-se Especialista em Psicopedagogia em 2000, pela mesma instituição, o que lhe permitiu desenvolver competências específicas para lidar

com as necessidades educacionais individuais e promover um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptativo. Adicionalmente, em 2016, ampliou suas qualificações ao obter especialização em Diversidade Cultural, Educação de Jovens e Adultos e Inclusão pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, pertencente à UFU. Essa formação complementar fortaleceu seu compromisso com a promoção da educação inclusiva e respeitosa às diversas culturas e identidades.

Em termos de experiência profissional, tem uma carreira consolidada de mais de duas décadas como educadora na Educação Básica, atuando tanto na rede municipal quanto estadual. Seu comprometimento com a educação é evidenciado por sua longa permanência nas redes educacionais, acumulando 25 anos de serviço na rede municipal e 21 anos na rede estadual.

Além disso, ocupa posições de liderança e coordenação em programas de formação continuada, sendo coordenadora desde 2015 da Formação Continuada em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, e desde 2016, da Formação Docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, ambas sob a égide da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, através do Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores. Esses cargos demonstram seu compromisso não apenas com a formação de estudantes, mas também com o desenvolvimento profissional de outros educadores.

Adicionalmente, é uma figura ativa no movimento negro em Ituiutaba, Minas Gerais, contribuindo tanto academicamente quanto militantemente para o avanço das questões étnico-raciais na educação. A combinação de sua experiência prática na sala de aula e seu engajamento nos movimentos sociais oferece uma perspectiva única e valiosa para a educação inclusiva e transformadora.

Esta propõe a realização do curso em parceria com a UFU, oficializando que os professores da rede básica de ensino municipal tenham uma palestra na UFU Campus Pontal e uma oficina prática no CEMAP mensalmente, sendo o curso composto por 10 encontros, com 250 horas de duração e a proposta de um projeto de intervenção com a temática étnico-racial sendo desenvolvido e aplicado em novembro.

Neste contexto, no campo da universidade o curso, é ofertado pelo Neabi Pontal tendo como coordenadora a Professora Dr.^a Luciane Ribeiro Dias Gonçalves que:

A Dr.^a Gonçalves é uma destacada acadêmica cuja experiência é amplamente reconhecida nas áreas de educação e movimentos sociais. Sua jornada acadêmica inclui um estágio pós-doutoral realizado entre 2015 e 2016 no prestigiado Centro de Estudos Sociais da

Universidade de Coimbra, em Portugal. Este período foi fundamental para aprofundar suas investigações sobre questões sociais e educacionais com uma perspectiva global.

Ela alcançou o grau de Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas em 2011, após defender uma tese que contribuiu significativamente para o campo educacional. Antes disso, ela obteve seu mestrado na UFU em 2004, onde suas pesquisas já indicavam um forte compromisso com a inovação pedagógica e a inclusão social.

Em sua formação inicial, a Dr.^a Gonçalves se destacou ao concluir dois cursos de graduação na Universidade do Estado de Minas Gerais: Matemática em 1987 e Pedagogia em 1997. Essas duas áreas de estudo formaram a base para sua multifacetada carreira acadêmica e profissional.

Atualmente, a Dr.^a Gonçalves é professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas do Pontal, afiliado à UFU, onde desempenha um papel crucial na formação inicial de professores. No curso de Pedagogia, ela ministra disciplinas fundamentais como Estágio Supervisionado, Movimentos Sociais e Gestão, Prointer Matemática e Educação de Jovens e Adultos, enfatizando uma abordagem prática e reflexiva no ensino.

Sua contribuição se estende à formação continuada de docentes, onde ela atua ativamente através da Rede Nacional de Formação de Professores e coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Interdisciplinar no Pontal, iniciativas que promovem a excelência e a inovação pedagógica.

Além disso, a Dr.^a Gonçalves lidera o curso de formação docente em Educação para as Relações Étnico-Raciais, promovendo a implementação da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003). Este curso é uma parte integral de seu trabalho, visando a transformação da prática pedagógica para incorporar a história e cultura afro-brasileira e africana.

No âmbito da educação básica, a Dr.^a Gonçalves tem uma vasta experiência como professora regente de Educação Infantil e séries iniciais, com um enfoque particular em alfabetização e letramento. Ela também serviu como diretora escolar, gerenciando escolas públicas, municipais e particulares, e coordenou cursos de formação para Conselhos Escolares e gestores educacionais, demonstrando sua liderança e comprometimento com a melhoria da educação.

Como militante ativa no movimento negro, a Dr.^a Gonçalves participa da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares e coordena o Curso Pré-vestibular para negros/as e carentes (PREVESTI), além de liderar o Projeto TransNegressão, que facilita o acesso de afrodescendentes à pós-graduação, sob o Programa Abdias Nascimento. Sua liderança no X Congresso de Pesquisadores Negros e sua participação no projeto Cecampe sudeste, que visa

a descentralização financeira das escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola, solidificam seu papel como uma influente acadêmica e ativista na área de educação e direitos étnico-raciais.

As docentes acima citadas compunham esta proposta organizando-se de modo a captação de financiamento na Prefeitura Municipal de Ituiutaba e na UFU, articulando-se na formação de futuros educadores, capacitação da rede de ensino pública municipal e na implementação de políticas educacionais eficazes.

O desenvolvimento destas trajetórias é parte deste contexto e marcam a expressividade de experiências educacionais que consolidam os processos formativos que constituem esta atuação antirracista. Estamos neste processo tratando de um espaço construído e idealizado pelo professor Benjamin que agrega docentes negras que possuem anos de experiência e se tornam formadoras e multiplicadoras deste processo.

No ano de 2020, após 02 anos de meu ingresso no Neabi Pontal, atuando como voluntário na Formação ERER e estudando como graduando no Curso de Matemática, ingresso como Coordenador trazendo as tecnologias e a inovação na criação de um espaço virtualizado que materializasse o conteúdo étnico-racial sem perda de generalidade e que fosse etnicamente referenciado.

Neste ano de 2020 utilizamos diversas plataformas de reunião virtual, sendo neste período um estágio probatório para moldar um modelo que abarca-se a continuidade das atividades e subsidiasse o desenvolvimento de uma educação etnicamente referenciada.

O ano de 2021 marcou uma reorganização significativa da proposta, inserida em um contexto inteiramente virtual. Foi nesse momento que meu corpo preto passou a compor esse espaço como coordenador da iniciativa, assumindo a responsabilidade pela organização metodológica estruturada a partir de três plataformas digitais que passaram a sustentar essa nova configuração. Concluí minha graduação em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no mesmo ano. Atualmente, sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFU, onde aprofundo minhas investigações em metodologias de ensino que integram as relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e a abordagem da Etnomatemática como eixo estruturante do meu estudo.

Desde 2019 até 2021, ela coordenou o Projeto Afrocientista, uma iniciativa voltada para a valorização e o reconhecimento das contribuições de cientistas afrodescendentes na academia. Paralelamente, ele serviu como mediador do Programa Novo Mais Educação,

conforme estabelecido pela Portaria do MEC n.º 1.144/2016 e pela Resolução do FNDE n.º 5/2016, na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva - CAIC em 2017.

Ela desempenha um papel crucial na UFU como coordenadora do Neabi Pontal desde 2018 e como membro ativo do Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Educação para as Relações Raciais e Ações Afirmativas (Nepere/UFU) desde 2017. Estes papéis sublinham seu compromisso contínuo com o avanço da igualdade racial e a inclusão social dentro do contexto acadêmico.

Adicionalmente, sua liderança se estende ao trabalho com organizações não-governamentais, tendo servido como vice-presidente da Associação Baobá. Essas posições reforçam seu engajamento ativo com as comunidades locais e a promoção de iniciativas que apoiam a diversidade e a inclusão.

Através desses diversos papéis, ele tem contribuído significativamente para a discussão e implementação de práticas educacionais que são sensíveis à diversidade cultural e social, além de fomentar um ambiente acadêmico mais inclusivo e representativo.

Neste processo a abrangência do curso se modifica, se desdobrando em um movimento nacional que abarca cada vez mais pessoas todos os anos, mostra-se um processo eficaz para a popularização da ciência no que tange a educação para as relações étnico raciais

Compreendemos nesta pesquisa a popularização da ciência como um processo essencial para aproximar a sociedade do conhecimento científico e tecnológico, tornando-o acessível e compreensível para o público em geral. Este fenômeno abrange uma ampla gama de atividades e iniciativas que visam comunicar os avanços científicos, as descobertas e os métodos de investigação de maneira clara, interessante e relevante para pessoas de todas as idades e formações.

Popularização é o ato ou ação de popularizar: tornar popular, difundir algo entre o povo. O que remete a dois novos conceitos também problemáticos, o conceito de popular: agradável ao povo; próprio do povo ou destinado ao povo e ao conceito de povo: vulgo, massa, plebe, multidão, turba, ralé ou escória”. (GERMANO E KULESZA, 2006, p.20).

Em um mundo cada vez mais dependente da ciência e da tecnologia, visualizo a educação para as relações étnico-raciais um espaço tão carente de investimentos financeiros para sua aplicação, um espaço que pode crescer vultuosamente, com o auxílio de ferramentas tecnológicas de baixo custo e ampla qualidade. Destaco que mediante sua utilização, a popularização da ciência não pode ser subestimada. Neste contexto organizacional, desempenhou um papel crucial em diversos aspectos da construção do curso e ampliação de

ações e atividades desenvolvidas, desde a tomada de decisões políticas, até o avanço da educação e da cultura científica proposta neste curso, considerando os saberes de Fanon (1968) que destaca “que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, temos de inventar, temos de descobrir”.

Além disso, ao promover uma compreensão mais ampla e profunda da ciência, a popularização ajudou a combater a desinformação e os mitos que cerceara muitos espaços educacionais, mostrando-se eficaz na aplicação de atividades relacionadas a educação para as relações étnico-raciais.

Conforme destaca Germano e Kulesza (2006) existem distintas formas de popularizar a ciência, que vão desde a divulgação de artigos científicos em linguagem acessível até a organização de eventos públicos, como palestras, feiras de ciências e exposições interativas. Neste contexto considero relevante frisar que revisamos dois conceitos que divergem sendo eles a popularização e divulgação, sob este contexto utilizamos a obra de Lens (2001) para melhor delinear-las, sendo adotada neste contexto organizacional um modelo que considera-se de sua organização, aplicação e avaliação, o campo da participação popular e sob o crivo do diálogo com os movimentos sociais, Germano e Kulesza (2006).

Estas abordagens são cunhadas e avaliadas por estes corpos pretos que aqui apresento com tanto afínco, e no campo das escolhas presentes para esta construção, a popularização da ciência optamos por incluir no contexto do planejamento a mídia de massa, por meio de programas de televisão, filmes, documentários e redes sociais, visando alcançá-las de maneira interessante e cativante, Germano e Kulesza (2006)

Sendo assim, a Formação ERER, foi organizada para ocorrer mensalmente, atualmente na modalidade online, por meio da plataforma YouTube, possuindo carga horária total de 250h, distribuídas entre aulas e atividades complementares. Possui como público alvo professores, gestores, supervisores e agentes culturais ligados ao movimento negro, social e cultural, de todas as regiões do país, tendo 1602 inscritos no ano de 2024.

O desenvolvimento desta ação constitui um processo de implementação da utilização de materiais que desmistifique ações e pensamento racista no ambiente escolar. Metodologicamente, a proposta de curso foi efetivada por meio da realização de estratégias metodológicas virtuais a serem apresentadas a seguir.

Os Seminários Temáticos, com conteúdo sobre as relações étnico-raciais, perfizeram 100 horas. Cada sala temática é precedida da apresentação da biografia de uma mulher negra que cedeu o nome para caracterizar a sala. Logo em seguida, um/a convidado/a externo/a

apresentava uma temática e abria para um debate com os/as cursistas. Outra atividade que compôs o curso foi o Estágio Interdisciplinar de Vivência em atividades de tradições afro-brasileiras, configura-se como uma modalidade de estágio que visa proporcionar aos cursistas uma imersão prática em um ambiente de trabalho específico, permitindo-lhe vivenciar as atividades e rotinas relacionadas à sua área de estudo. Neste contexto sua organização se pauta em tornar o conhecimento científico acessível voltado a educação para as relações étnico-raciais, produzidos pelas comunidades de modo geral, com enfoque em saberes populares afro-brasileiros, como movimentos inspiradores para todos, promovendo o progresso humano e enfrentando os desafios contemporâneos com sabedoria e discernimento.

Cultura, identidade e história apresentarão sempre aspectos críticos ao serem tratados pela carga política que estas definições e conceitos encerram. A educação transmite a cultura, assim, ela se reserva o direito de dizer o que é cultura. Cabe, antes de qualquer coisa, perguntarmos qual educação, para quem e para quê? A educação faz a seleção dos temas por um critério unicamente ideológico, político, mas se ampara nas ciências para justificar as escolhas. Vendo que as ciências fazem um esforço para serem consideradas neutras, e também verdadeiras. Consideramos as ciências como não neutras. Como espelho de uma sistematização dos conhecimentos provisórios, portanto mutáveis, sem o sentido de certo ou errado, muito menos de verdadeiro ou falso. As definições de cultura e história abrangem sempre concepções sobre as quais não existe uma unanimidade de perspectiva, e as definições fazem parte da cena do confronto políticos entre os grupos sociais (CUNHA Jr, 2005, p. 20).

Logo, os Estudos orientados foram atividades destinadas para preparação para a participação nos seminários temáticos. São leituras prévias que possibilitam aos/as cursistas a aproximação necessária a conceitos relevantes ao debate. Ao mesmo tempo, os/as cursistas são instigados/as a relacionarem estes estudos com a sua realidade de atuação. Nasce no ano de 2024 a motivação advinda dos coordenadores de sala que são oriundos do curso e se aproximam por maior afinidade em sua propagação em sua região, tornam-se multiplicadores destas propostas, Rodas de Leitura que tem como foco a utilização de espaços de reunião virtuais para maior interação deste público.

A realização do Seminário de divulgação científica VII CER assenta-se sobre a perspectiva de encerramento das diversas atividades anuais de ensino, pesquisa e extensão realizados, bem como contribuir para a popularização das ciências, contabilizando 50 horas. Trata-se então da oportunidade de publicação de um resumo, artigo ou capítulo de livro, com apresentação em evento científico que possibilita registro de atividades acadêmico-científicas antirracistas nas diversas esferas da sociedade.

No contexto de incentivo a escrita científica e do fomento à pesquisa, temos a produção de resumos, artigos e capítulos de livros, que totalizam 80 horas, sendo estas complementares a carga horária proposta.

No ano de 2024, compreendendo as modificações que ocorrem no perfil do público, optamos passar a Formação ERER para a coordenação geral da Associação Baobá, tendo em vista o alcance e maior possibilidade de execução com recursos, visto que a formação possui um vasto público voltado aos Movimentos Sociais, em especial o Movimento Negro.

No contexto dos corpos pretos que integram este processo, no de 2024, integram a coordenação do curso, Professor Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Professora Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela³⁵,

A proessora em questão possui uma formação abrangente e especializada na área de Educação, tendo iniciado sua jornada acadêmica com uma graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional de Ituiutaba em 1996. No ano seguinte, ampliou sua especialização com uma habilitação em Supervisão Escolar para o Ensino Fundamental e Médio, oferecida pela mesma instituição. Essa formação inicial fundamentou sua carreira dedicada à gestão educacional e ao desenvolvimento curricular.

Posteriormente, ela prosseguiu seus estudos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde concluiu o mestrado em 2006 e o doutorado em 2011, ambos pelo programa de estudos pós-graduados em História, Política, Sociedade. Durante esses períodos, ela aprofundou seus conhecimentos e pesquisa em temáticas que cruzam essas três importantes áreas, focando particularmente na História da Educação. Essa fase de sua formação acadêmica permitiu-lhe desenvolver uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e políticas que influenciam os sistemas educacionais.

Atualmente, ela é professora adjunta na UFU, Campus Pontal, onde contribui significativamente para a formação de novos educadores. Sua experiência abrange várias facetas da educação, com ênfase particular na História da Educação e na Educação Inclusiva. Seu trabalho é notavelmente focado em áreas como educação inclusiva, psicologia da educação e relações étnico-raciais, campos nos quais ela atua com uma abordagem que valoriza a diversidade e promove práticas educacionais inclusivas e acessíveis.

Através de sua carreira acadêmica e profissional, ela tem demonstrado um compromisso contínuo com a melhoria e a inovação no campo educacional, utilizando sua

³⁵ Link do currículo <<https://www.escavador.com/sobre/4392198/simone-aparecida-dos-passos>>.

experiência para impactar positivamente alunos, colegas e a comunidade educacional mais ampla.

Faz-se necessário para esta pesquisa compreender os contextos percorridos por estes corpos pretos, não há nesta seção a intenção de apresentar currículos produtivistas e sim contemplar a égide da essência da popularização da ciência, há nesse contexto a intenção de referenciar a dimensão reflexiva da comunicação e do diálogo entre diferentes, respeitando a vida cotidiana e o universo simbólico do outro, trazendo as diversas lutas populares que marcam a história da região, consideramos que é no concreto da atuação que encontramos o lugar e a adequação do conceito, (Germano e Kulesza, 2006).

A presença de corpos pretos na educação é fundamental para promover a representatividade, desconstruir estereótipos, enriquecer o debate, empoderar os estudantes e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Torna-se relevante que as instituições educacionais adotem políticas e práticas que promovam a diversidade racial e garantam a equidade de oportunidades para todos os alunos e educadores e no contexto desta produção científica fazemos questão que estes corpos tenham suas trajetórias frisadas como seres pensantes que compõe esta construção.

Finalizo esta seção com base nas reflexões de Germano e Kulesza (2006), para os quais o conhecimento científico constitui a forma mais eficaz de poder já criada pela humanidade.

3.2. Negritude em rede: Formação EREER e sua atuação nacional

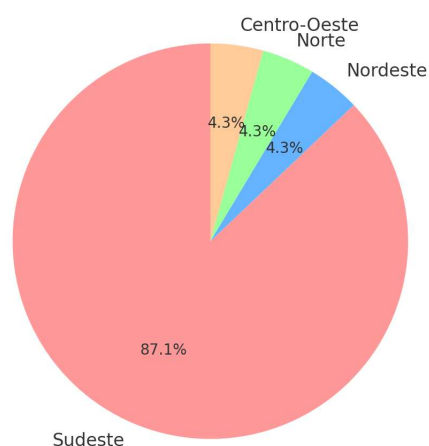
No contexto da expansão nacional da Formação EREER, é fundamental compreender como a transição para a modalidade virtual, iniciada em 2021, reflete-se nas diferentes regiões do Brasil. Durante este período, a concentração inicial na região Sudeste, especificamente nas cidades de Monte Carmelo, Patos de Minas, Uberlândia, Uberaba e Ituiutaba, marcou um ponto de partida significativo para a adoção do ensino à distância. Este foco é ilustrado pelo gráfico subsequente, que mostra a distribuição predominante dos participantes nessas localidades, destacando a fase inicial de acolhimento e adaptação ao ambiente virtual.

A predominância do Sudeste nos dados de 2021 sugere uma estratégia deliberada para solidificar a presença do curso em regiões já estabelecidas, antes de promover uma expansão mais ampla. Este movimento não apenas simboliza uma expansão geográfica, mas também um momento decisivo na evolução metodológica do curso, aproveitando a

etnomatemática como um meio para superar barreiras físicas e democratizar o acesso à educação antirracista. Ademais, o esforço inicial para engajar participantes fora das localidades tradicionais indica uma abordagem consciente para alcançar uma audiência mais diversificada, refletindo a necessidade de adaptar os conteúdos educativos às realidades culturais e regionais específicas de cada área. Portanto, a expansão da Formação ERER em 2021, ao se adaptar ao formato virtual, não apenas demonstra um aumento na abrangência geográfica do curso, mas também ressalta como a etnomatemática pode facilitar a conexão entre diversas experiências e contextos socioculturais, promovendo uma educação matemática inclusiva e antirracista. A seguir, apresentaremos o gráfico que detalha a distribuição dos participantes por região, fornecendo uma visão mais clara sobre a abrangência territorial do curso no ano de 2021.

Figura 01

Distribuição de Inscritos por Região do Brasil (2021)



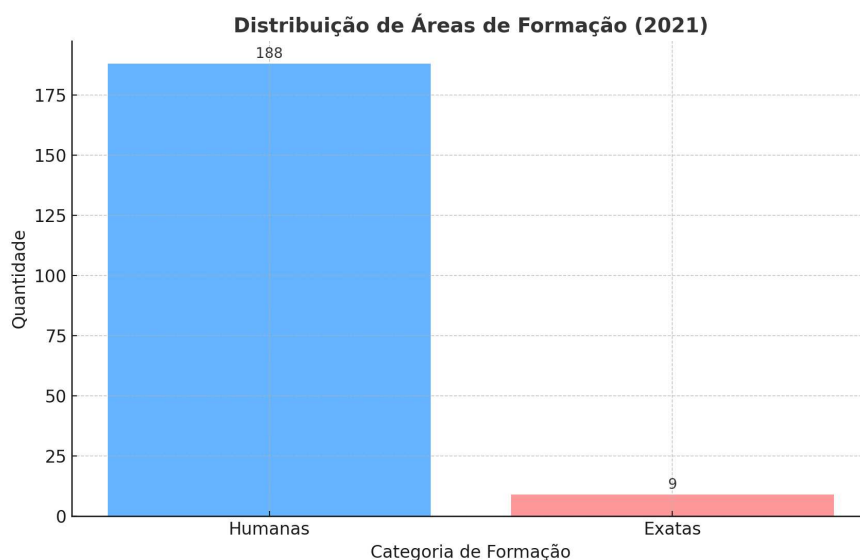
Fonte: Elaborada pelo autor.

Em 2021, a pandemia exigiu uma transição crucial para plataformas virtuais na Formação ERER, com a tecnologia desempenhando um papel central na condução e na composição do público do curso. Este ajuste ao ambiente virtual influenciou diretamente a acessibilidade e a dinâmica do curso, destacando a importância de adaptar os métodos de ensino para um formato digital e abrangente. A análise das áreas de formação dos inscritos revela uma predominância de participantes das ciências humanas, com 188 inscritos, enquanto apenas 9 vieram das áreas de exatas, focados em matemática, e outros 22 de áreas não especificadas ou interdisciplinares. Esse perfil indica que o curso ressoa particularmente

com profissionais de humanas, talvez devido à sua abordagem antirracista e engajada, socioculturalmente que alinha diretamente com seus interesses e formações acadêmicas.

Este desequilíbrio na distribuição das áreas de formação realça a relevância de incorporar mais profundamente os princípios da etnomatemática no currículo do curso. A sub-representação das exatas, especialmente matemática, sugere potenciais barreiras ou falta de interesse destes profissionais em temas focados em questões étnico-raciais, representando uma oportunidade para integrar a etnomatemática de maneira a destacar como as ciências exatas podem contribuir e ser enriquecidas por uma perspectiva antirracista e culturalmente consciente. Além disso, sugere a necessidade de desenvolver módulos que explicitamente demonstrem a aplicação da etnomatemática em modelagem de fenômenos reais e culturalmente significativos, incentivando uma maior inclusão de profissionais e estudantes das áreas técnicas em futuras edições do curso. Avançando na análise, o próximo gráfico a ser apresentado detalhará a distribuição dos participantes entre as áreas de humanas e exatas, oferecendo uma visão mais precisa sobre como diferentes campos acadêmicos estão engajados com o curso.

Figura 02



Fonte: Elaborada pelo autor.

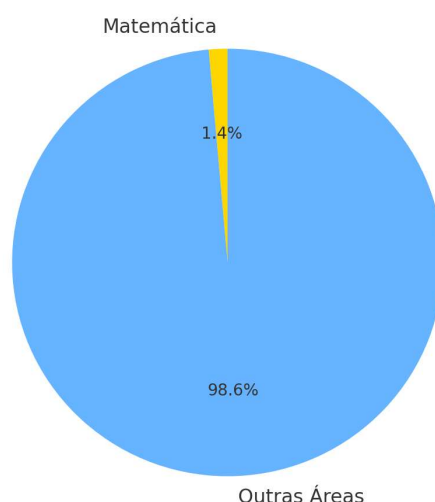
O gráfico de distribuição dos participantes da Formação ERER sublinha uma predominância de indivíduos provenientes das áreas de humanas, revelando uma notável desconexão com profissionais de matemática. Esta disparidade sugere uma urgente

necessidade de revisão do currículo para engajar mais efetivamente os matemáticos, possivelmente através da integração de conceitos de etnomatemática. A adição de módulos que demonstram a aplicação prática da etnomatemática em situações reais e em contextos culturalmente variados pode não apenas enriquecer o curso, mas também aumentar sua relevância para profissionais das ciências exatas.

A inclusão de estudos de caso e projetos práticos que destacam o papel transformador da etnomatemática na educação matemática poderia intensificar o diálogo interdisciplinar e fortalecer a base teórica do curso. Tais iniciativas ajudariam a ilustrar a interseção entre matemática, cultura e questões sociais, promovendo uma participação mais diversificada e enriquecendo as discussões dentro do curso. Portanto, uma abordagem pedagógica mais integrada e robusta, que inclua a etnomatemática, poderia significativamente alterar a percepção e o envolvimento dos matemáticos, alinhando o curso mais estreitamente com os princípios de justiça social e igualdade racial. Continuando esta análise, o próximo gráfico a ser apresentado mostrará a distribuição dos participantes entre matemática e outras áreas, fornecendo uma perspectiva detalhada sobre como diferentes disciplinas estão representadas no curso.

Figura 03

Distribuição de Participantes: Matemática vs. Outras Áreas (2021)



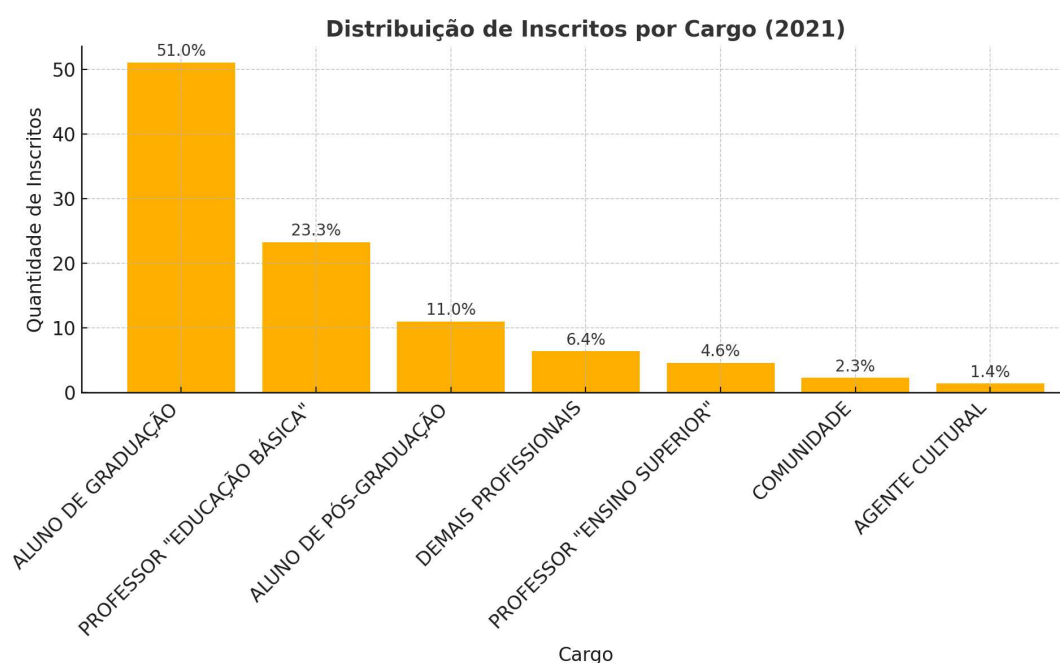
Fonte: Elaborada pelo autor.

Durante o período analisado, emergiu uma discussão significativa sobre a necessidade de fortalecer os debates nas disciplinas de humanas dentro da Formação ERER. Essa tendência reflete-se claramente na composição dos participantes do curso, onde a

maioria, consistindo em alunos dos últimos períodos de suas graduações, representa mais da metade dos inscritos. O restante é predominantemente composto por professores atuantes. Esta distribuição sublinha a relevância prática do curso tanto para estudantes em estágios avançados de formação acadêmica quanto para educadores em exercício, evidenciando seu forte apelo nas ciências humanas.

A concentração de estudantes de humanas e professores atuantes sugere uma excelente oportunidade para aprofundar conteúdos que são especialmente pertinentes a estas áreas, ao mesmo tempo que se atendem às necessidades pedagógicas dos profissionais da educação. Esta situação indica a possibilidade de desenvolver módulos que dialoguem com teorias avançadas das humanidades, traduzindo essas teorias em práticas pedagógicas eficazes e pertinentes para a promoção de uma educação antirracista. Avançando na análise, o próximo gráfico a ser apresentado focará na distribuição dos participantes por cargo, proporcionando uma visão mais detalhada de como os diferentes perfis profissionais estão engajados com o curso e como isso pode influenciar o desenvolvimento de futuros conteúdos e metodologias.

Figura 04



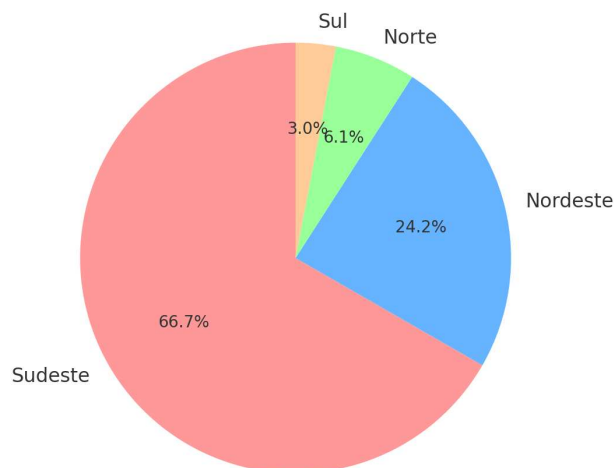
Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise da Formação EREER ao longo de 2021 ressalta o esforço contínuo de adaptação às modalidades de ensino virtual, uma transformação necessária face à persistência da pandemia de COVID-19. O ano foi marcado por uma revisão e expansão significativas do currículo, com destaque para a incorporação da etnomatemática e o reforço de abordagens interdisciplinares que interligam matemática, questões culturais e sociais. Esta fase de adaptação visou não apenas manter a relevância do curso, mas também expandir seu impacto ao integrar metodologias que facilitam a compreensão e aplicação de conteúdos complexos em ambientes educacionais diversos. Essa abordagem interdisciplinar é crucial para atender às necessidades emergentes dos participantes e para consolidar o curso como um instrumento eficaz na promoção de uma educação antirracista.

A análise também evidenciou uma forte presença de participantes das ciências humanas, contrastando com uma menor frequência de profissionais de matemática, indicando a necessidade de estratégias direcionadas para atrair um público mais diversificado. O perfil predominante de alunos avançados e professores ativos sugere que o curso tem sido particularmente relevante para aqueles imersos em contextos educacionais. Isso reforça a oportunidade de desenvolver conteúdos que combinem teoria e prática, incluindo estudos de caso e projetos aplicados que traduzam teorias humanísticas em práticas pedagógicas concretas. Essas iniciativas podem fortalecer a capacitação dos educadores para implementar práticas educacionais antirracistas e culturalmente conscientes. Dando continuidade à nossa análise, o próximo gráfico apresentará a distribuição dos inscritos por região, proporcionando uma visão mais detalhada da abrangência geográfica do curso e das áreas de maior e menor engajamento.

Figura 05

Distribuição de Inscritos por Região do Brasil (2022)

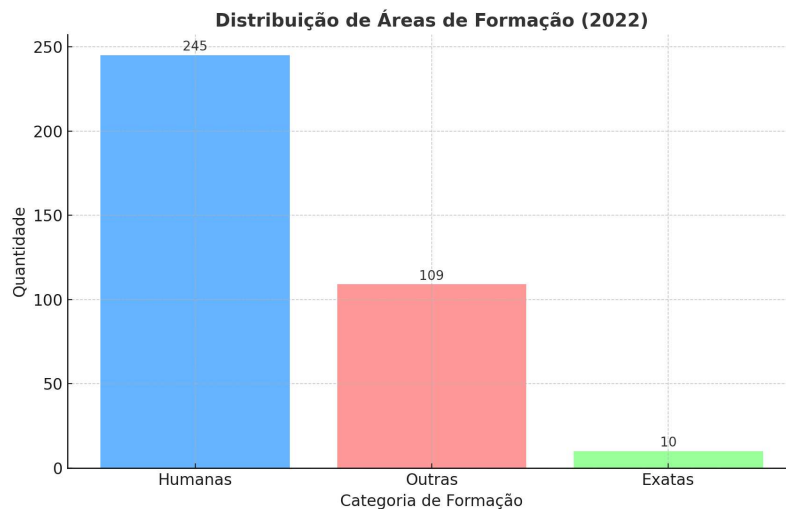


Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise dos dados de participação na Formação EREER nos anos de 2021 e 2022 destaca uma continuidade na predominância de inscritos da região Sudeste, embora 2022 tenha visto um aumento geral no número de participantes. A presença constante e dominante do Sudeste sugere que esta região tem acesso mais robusto a recursos de formação ou uma maior conscientização do programa. Enquanto isso, o incremento de participantes de outras regiões indica um avanço na expansão geográfica do curso, mas ainda destaca a necessidade de estratégias direcionadas para equilibrar a distribuição de participantes em todo o Brasil.

A seguir, a análise se voltará para as áreas de formação dos participantes do curso nos respectivos anos. O próximo gráfico a ser discutido ilustra a distribuição entre as áreas de humanas e exatas. Este dado é crucial para entender melhor como os conteúdos do curso estão alinhando-se com os interesses e as necessidades de formação dos participantes de diferentes campos acadêmicos, e para explorar como o curso pode ser adaptado ou expandido para atrair um público mais diversificado em termos disciplinares.

Figura 06



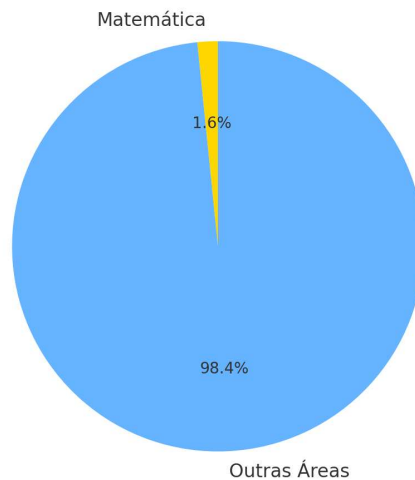
Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico comparativo entre as áreas de formação para os anos de 2021 e 2022 fornece uma visão clara das tendências de inscrição na Formação ERER. Usando cores azul e rosa para representar os anos de 2021 e 2022, respectivamente, podemos observar mudanças notáveis na composição dos participantes. Na área de humanas, houve um aumento expressivo de 188 para 245 inscritos, refletindo um crescimento substancial no interesse ou na oferta do curso para profissionais dessa área. Por outro lado, nas exatas, a variação foi mínima, de 9 para 10 participantes, indicando uma estabilidade nesse setor. Essa estabilidade sugere que enquanto o curso continua a atrair um pequeno número de profissionais das exatas, o aumento significativo nas humanas pode ser um indicativo da orientação e do apelo do curso, que parece ressoar mais com esses profissionais.

Aprofundando a análise na área de exatas, dentre os 10 participantes, filtramos aqueles especificamente da matemática para avaliar seu envolvimento e interesse no curso. Esta filtragem é crucial para entender melhor como o curso está servindo ou falhando em atrair e envolver esta subcategoria de exatas, o que pode fornecer insights valiosos para futuras adaptações curriculares. A seguir, apresentaremos o gráfico que detalha a distribuição dos participantes entre matemática e outras áreas, permitindo uma análise mais aprofundada de como as disciplinas exatas estão sendo representadas e engajadas em comparação com as humanas no contexto do curso. Este gráfico pode revelar dinâmicas importantes sobre o alcance e a eficácia do curso em abordar e integrar as ciências exatas na educação antirracista.

Figura 07

Distribuição de Participantes: Matemática vs. Outras Áreas (2022)



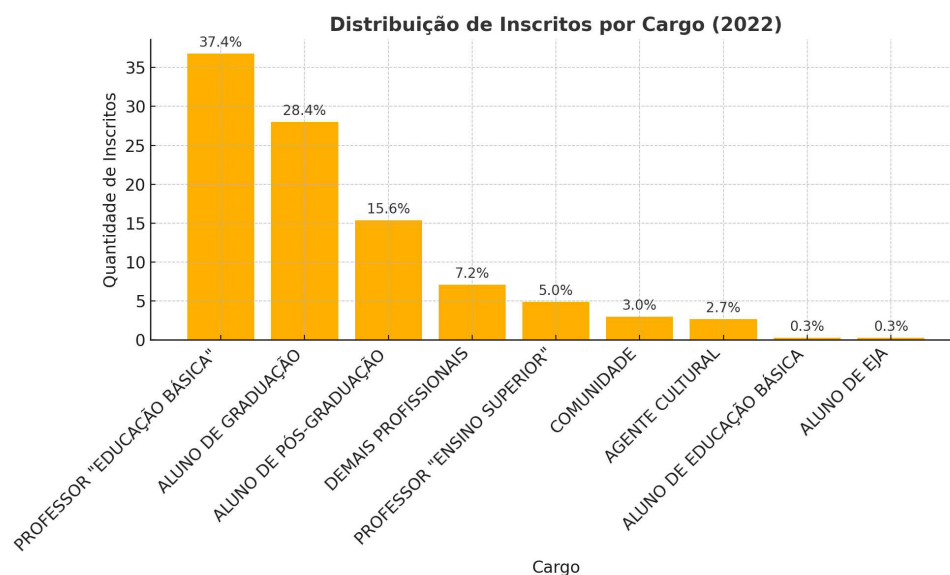
Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico comparativo entre as áreas de formação para os anos de 2021 e 2022 fornece uma visão clara das tendências de inscrição na Formação ERER. Usando cores azul e rosa para representar os anos de 2021 e 2022, respectivamente, podemos observar mudanças notáveis na composição dos participantes. Na área de humanas, houve um aumento expressivo de 188 para 245 inscritos, refletindo um crescimento substancial no interesse ou na oferta do curso para profissionais dessa área. Por outro lado, nas exatas, a variação foi mínima, de 9 para 10 participantes, indicando uma estabilidade nesse setor. Essa estabilidade sugere que enquanto o curso continua a atrair um pequeno número de profissionais das exatas, o aumento significativo nas humanas pode ser um indicativo da orientação e do apelo do curso, que parece ressoar mais com esses profissionais.

Aprofundando a análise na área de exatas, dentre os 10 participantes, filtramos aqueles especificamente da matemática para avaliar seu envolvimento e interesse no curso. Esta filtragem é crucial para entender melhor como o curso está servindo ou falhando em atrair e envolver esta subcategoria de exatas, o que pode fornecer insights valiosos para futuras adaptações curriculares. A seguir, apresentaremos o gráfico que detalha a distribuição dos participantes entre matemática e outras áreas, permitindo uma análise mais aprofundada de como as disciplinas exatas estão sendo representadas e engajadas em comparação com as humanas no contexto do curso. Este gráfico pode revelar dinâmicas importantes sobre o

alcance e a eficácia do curso em abordar e integrar as ciências exatas na educação antirracista.

Figura 08



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados percentuais entre 2021 e 2022 apresentaram uma mudança significativa em várias categorias, mas parece que houve uma confusão nos anos atribuídos inicialmente. Vamos corrigir essa inversão e descrever as mudanças observadas: Em 2022, os alunos de graduação representavam 36.8% dos participantes, uma diminuição considerável em comparação a 2021, quando compunham 51.1%. Os alunos de pós-graduação também mostraram uma redução de 23.3% em 2021 para 15.4% em 2022. Por outro lado, os professores de educação básica aumentaram significativamente sua representação de 11.0% em 2021 para 28.0% em 2022.

Os dados comparativos entre 2021 e 2022 na Formação ERER indicam mudanças significativas na distribuição dos perfis dos participantes, após correção de uma inversão nos anos inicialmente reportados. Em 2022, observou-se que os alunos de graduação constituíam 36.8% dos participantes, uma queda acentuada em relação aos 51.1% registrados em 2021. Similarmente, a presença de alunos de pós-graduação diminuiu de 23.3% em 2021 para 15.4% em 2022. Por outro lado, a representação de professores de educação básica experimentou um aumento expressivo, passando de 11.0% em 2021 para 28.0% em 2022.

Além disso, professores do ensino superior também viram um aumento modesto em sua participação, de 4.6% em 2021 para 7.1% em 2022. Outra categoria que mostrou

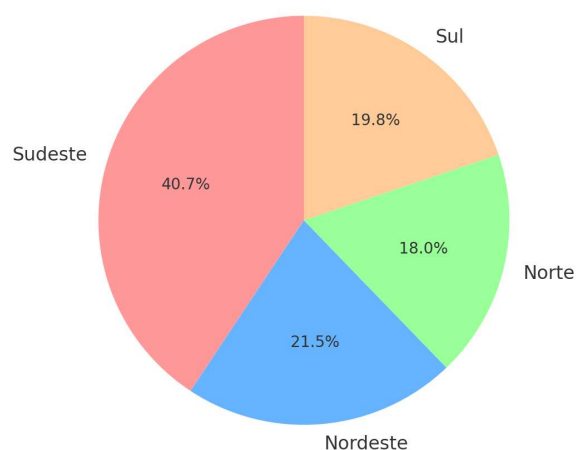
crescimento foi a de outros profissionais, que subiu de 0.3% em 2021 para 6.4% em 2022. Contrariamente, a participação de agentes culturais e membros da comunidade registrou uma redução; especificamente, os agentes culturais diminuíram de 2.3% para 4.9%, e a participação da comunidade de 1.4% para 3.3% entre 2021 e 2022. Essas transformações sugerem uma reconfiguração no interesse e foco dos participantes, com um aumento na representação de professores de educação básica e uma redução nos estudantes de graduação e pós-graduação. Essas tendências refletem possivelmente uma mudança na finalidade do curso, que pode estar evoluindo para cumprir melhor sua missão de oferecer formação continuada para profissionais em atividade.

A expansão da comunicação digital em resposta à pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo no alcance e na divulgação da Formação ERER em 2023. Com as restrições de contato físico, as redes sociais e outras plataformas digitais tornaram-se ferramentas essenciais para a promoção e o engajamento dos potenciais participantes. Esta adaptação não apenas facilitou uma maior participação de indivíduos de diversas regiões, mas também promoveu uma inclusão mais ampla, alcançando audiências que anteriormente poderiam não ter tido acesso às informações do curso devido a barreiras geográficas ou de comunicação.

Este aumento no uso de estratégias digitais para engajamento demonstra como as adversidades impostas pela pandemia foram convertidas em oportunidades para ampliar o impacto educacional e social do curso. A digitalização das comunicações permitiu expandir as vagas oferecidas, tornando o curso acessível a um público mais diversificado e ampliado. Seguindo essa análise, o próximo gráfico apresentará a distribuição de participantes por região em 2023, fornecendo uma visão detalhada sobre como a digitalização das comunicações influenciou geograficamente a diversidade dos inscritos no curso.

Figura 09

Distribuição de Inscritos por Região do Brasil (2023)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao analisar a distribuição dos inscritos por região do Brasil nos anos de 2021 a 2023, notamos mudanças significativas que refletem uma expansão geográfica mais ampla do Curso de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Em 2021, a distribuição era predominantemente centrada na região Sudeste, com 87% dos inscritos, enquanto as outras regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste representavam apenas 4.3% cada. No ano seguinte, 2022, a concentração no Sudeste diminuiu para 66.7%, o que permitiu um aumento considerável na representação do Nordeste para 24.2%, além de incrementos modestos nas regiões Norte e Sul, com 6.1% e 3% dos inscritos, respectivamente.

Para 2023, observamos uma democratização ainda mais acentuada na distribuição geográfica dos participantes. A liderança do Sudeste reduziu para 40.7%, enquanto houve incrementos notáveis nas inscrições provenientes do Nordeste e do Sul, com 21.5% e 19.8%, respectivamente, e um crescimento significativo também no Norte, que alcançou 18%. Essa tendência sugere não apenas uma estratégia inclusiva, mas também um aumento no interesse e na acessibilidade dos programas oferecidos nas regiões menos representadas anteriormente. O avanço na representatividade das regiões Nordeste, Sul e Norte aponta para um esforço bem-sucedido em alcançar um equilíbrio mais representativo, refletindo uma adaptação dos programas às necessidades locais e um alcance mais diversificado. Em suma, ao longo desses três anos, o programa conseguiu atenuar a concentração de participantes do Sudeste e ampliar significativamente a participação das outras regiões, marcando um progresso positivo na direção de uma cobertura educacional mais equitativa e representativa em todo o país.

A internet tem sido fundamental para revolucionar o acesso e a qualidade da educação em ciências exatas, principalmente por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem revolucionado o cenário educacional, sobretudo no campo das Ciências Exatas. A internet, enquanto meio de mediação pedagógica, amplia o acesso ao conhecimento e permite a diversificação das estratégias de ensino. Moran (2007) destaca que as TICs não apenas transformam os meios de comunicação entre professores e estudantes, mas também favorecem a autonomia, a interatividade e a aprendizagem contínua, elementos centrais para o ensino de ciências e matemática.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias digitais possibilitam a construção de ambientes educacionais mais dinâmicos, rompendo com a rigidez dos métodos tradicionais e promovendo um aprendizado contextualizado. Para a autora, a presença das TICs no ensino exige uma nova postura do professor, que passa de transmissor a mediador, articulando saberes e experiências com base em linguagens múltiplas. Nesse contexto, o uso da internet tem ampliado horizontes, ao viabilizar acesso a conteúdos diversos, recursos multimídia e práticas pedagógicas colaborativas.

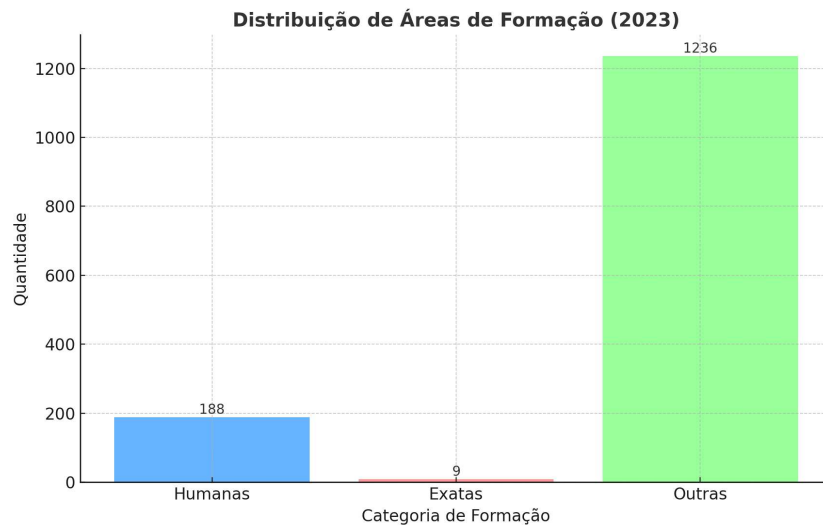
No campo da Etnomatemática, D'Ambrosio (2005) reconhece o potencial das TICs para democratizar o ensino de matemática, valorizando saberes culturais muitas vezes marginalizados nos currículos tradicionais. Ao utilizar ferramentas digitais, torna-se possível conectar o conhecimento matemático escolar com as experiências culturais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e respeitosa às diversidades. Essa integração contribui para uma educação crítica, contextualizada e comprometida com a equidade.

Freire (1996) já afirmava que ensinar exige reconhecer a realidade do outro e, nesse sentido, a internet se apresenta como meio para aproximar diferentes realidades e estimular a troca de saberes. Complementando essa perspectiva, Lévy (2010) enfatiza que o ciberespaço inaugura novas formas de inteligência coletiva, nas quais o conhecimento é construído de maneira descentralizada, colaborativa e acessível. Assim, as TICs deixam de ser apenas ferramentas técnicas e tornam-se dimensões estruturantes de uma nova lógica educacional, marcada pela inclusão, pela diversidade e pela reconstrução dos processos de ensinar e aprender.

A capacidade dessas tecnologias de conectar estudantes a recursos educacionais avançados independentemente de sua localização geográfica destaca-se como uma de suas contribuições mais valiosas. Especificamente nas ciências exatas, onde o acesso a laboratórios e equipamentos sofisticados pode ser restrito, a internet possibilita a realização de experimentos virtuais, acesso a simulações e participação em projetos colaborativos através de plataformas de aprendizado online, cursos massivos abertos online (MOOCs), e ferramentas interativas. Essas inovações não só superam barreiras físicas mas também permitem a atualização constante de currículos e materiais didáticos, assegurando que o ensino esteja sempre em sintonia com os últimos desenvolvimentos em campos como matemática, física e engenharia.

Além de expandir o alcance da educação em ciências exatas, as TICs também promovem inclusão e equidade, possibilitando que talentos de diversas regiões possam se desenvolver e contribuir significativamente para o avanço tecnológico global. Esta democratização do acesso à educação avançada está preparando uma geração de estudantes mais equipada e diversificada para enfrentar os desafios científicos e tecnológicos futuros. Prosseguindo nesta análise, o próximo gráfico a ser apresentado ilustrará a distribuição de áreas de formação entre os participantes, fornecendo uma visão mais detalhada de como diferentes disciplinas estão sendo incorporadas e beneficiadas por essas transformações tecnológicas na educação.

Figura 10



Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao longo dos anos de 2021 a 2023, as distribuições de áreas de formação dos participantes do curso de Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais mostraram mudanças notáveis. Em 2021, houve uma clara inclinação para as Humanas, com 188 inscritos, enquanto as Exatas contaram com apenas 9 inscritos. As “Outras” categorias não foram quantificadas no gráfico fornecido naquele ano. Em 2022, observamos um aumento tanto em Humanas, com 245 inscritos, quanto em Exatas, que subiu para 10 inscritos. A categoria “Outras” foi introduzida pela primeira vez, com 109 inscritos, indicando um crescimento geral no número de participantes e a inclusão de novas áreas de formação.

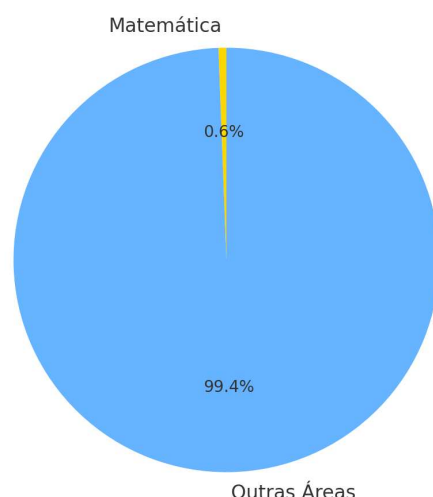
Em 2023, a categoria “Outras” experimentou um aumento dramático para 1236 inscritos, enquanto Humanas viu um leve decréscimo para 188 inscritos, e Exatas manteve uma estabilidade com 9 inscritos. Este crescimento exponencial na categoria “Outras” sugere uma diversificação significativa nos campos de estudo, refletindo possivelmente mudanças nos critérios de seleção do programa, uma resposta às necessidades emergentes do mercado ou a consolidação de novas áreas interdisciplinares que transgridem as fronteiras tradicionais entre disciplinas.

Por outro lado, a estabilidade nas áreas de Humanas e Exatas sugere um interesse contínuo, embora possa também indicar limitações na capacidade de expansão ou no apelo destas áreas tradicionais frente às oportunidades emergentes em novos campos de estudo.

Avançando na análise, o próximo gráfico que apresentaremos mostrará a distribuição dos participantes entre a área de Matemática e outras áreas, oferecendo um panorama detalhado sobre como o interesse em Matemática se compara com outras disciplinas ao longo dos anos.

Figura 11

Distribuição de Participantes: Matemática vs. Outras Áreas (2023)



Fonte: Elaborada pelo autor.

A persistente sub-representação de participantes da área de Matemática, entre os anos de 2021 e 2023, revela não apenas desafios pontuais de engajamento e atratividade do curso, mas insere-se em um contexto histórico, social e político mais amplo. Segundo Skovsmose (2000), a matemática escolar frequentemente é apresentada de forma descontextualizada, o que contribui para a sua percepção como disciplina rígida, excludente e desinteressante, especialmente quando desconectada das realidades sociais dos sujeitos. Essa percepção impacta diretamente a adesão de profissionais da área a propostas formativas que não consigam romper com essa lógica.

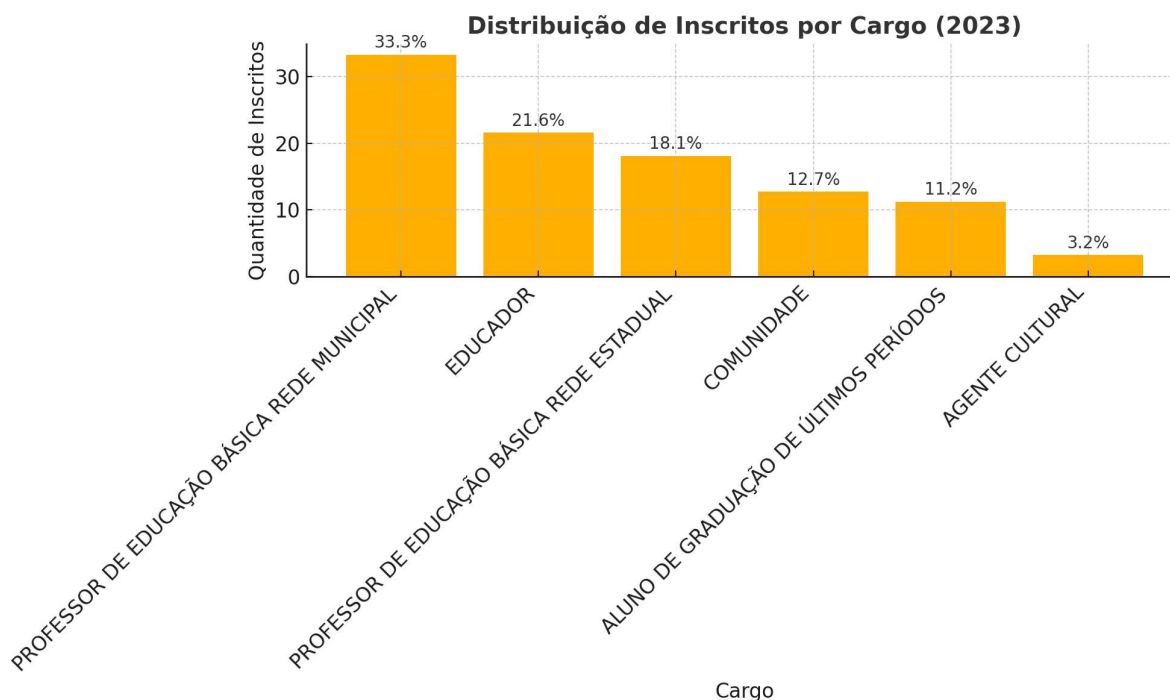
Além disso, D'Ambrosio (2001) destaca que a hegemonia de uma matemática eurocêntrica nas práticas pedagógicas e curriculares brasileiras marginaliza outras formas de conhecimento, desestimulando a participação de docentes que reconhecem a necessidade de abordagens mais inclusivas e interculturais. Isso se relaciona ao que Gomes (2005) denomina de epistemicídio, ou seja, o apagamento sistemático de saberes de matriz africana, indígena e popular, prática que impacta especialmente espaços de formação que deveriam problematizar a diversidade e promover justiça cognitiva.

Ball (2006) argumenta que a política educacional, ao definir padrões e competências centradas em modelos neoliberais de desempenho, contribui para o esvaziamento crítico das formações docentes, afastando professores que buscam uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Tal cenário colabora com a pouca adesão da área de Matemática quando as formações não dialogam com a prática reflexiva e crítica, conforme defendido por Freire (1996), que compreende a docência como prática de liberdade e exige um engajamento político-pedagógico profundo.

Dessa forma, a análise longitudinal dos dados revela mais que uma inclinação por outras áreas: denuncia um processo histórico de exclusão simbólica e epistemológica no campo da Matemática. Reverter esse quadro exige a revisão urgente dos currículos e das metodologias empregadas, em diálogo com a pluralidade de saberes e com a inserção crítica da matemática nas dinâmicas sociais, culturais e políticas dos sujeitos que dela fazem uso.

Além disso, para uma compreensão mais robusta das dinâmicas subjacentes a essa distribuição desigual, torna-se essencial analisar a distribuição de participantes não apenas por área de formação, mas também segundo os cargos que ocupam. O próximo gráfico, intitulado Distribuição de Participantes por Cargo, proverá percepções fundamentais sobre o perfil profissional dos inscritos e suas motivações para participar do curso. Esta análise pode revelar correlações significativas entre as áreas de formação e as posições ocupadas, contribuindo assim para uma avaliação mais precisa das barreiras que impedem uma participação mais equitativa e diversificada no âmbito do curso oferecido.

Figura 12



Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise dos dados de participantes por cargo nos anos de 2021, 2022 e 2023 mostra uma mudança interessante na composição dos grupos participantes ao longo dos anos.

A análise longitudinal da distribuição de participantes por cargo, abrangendo os anos de 2021 a 2023, revela transformações significativas na composição dos grupos envolvidos no curso. No ano de 2021, a predominância era de alunos de graduação, que constituíam 51.1% do total de inscritos. Em sequência, professores da educação básica representavam 23.3%, enquanto alunos de pós-graduação somavam 11%, e professores do ensino superior, junto a outros profissionais, completavam o restante.

Com a progressão para 2022, nota-se uma reconfiguração dessa distribuição: houve uma redução no quantitativo de alunos de graduação, que diminuiu para 36.8%, enquanto o contingente de professores de educação básica expandiu-se para 28.0%. Adicionalmente, a participação de alunos de pós-graduação cresceu para 15.4%, indicando uma diversificação no perfil dos participantes.

Em 2023, a mudança torna-se ainda mais acentuada, com professores de educação básica da rede municipal emergindo como o maior grupo, com 33.3%. Educadores de outras áreas seguiram com 21.6%, e professores de educação básica da rede estadual com 18.1%. Notavelmente, a participação de alunos de graduação nos últimos períodos reduziu drasticamente para apenas 3.2%.

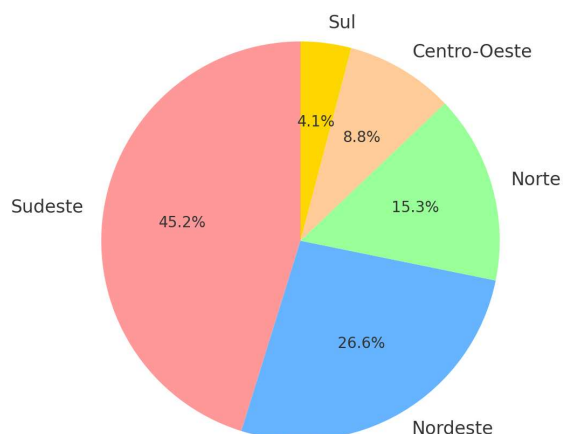
Essas alterações na composição dos participantes sugerem uma crescente valorização do curso como plataforma de formação continuada para profissionais da educação. Tal tendência pode refletir uma orientação estratégica do programa para fortalecer a capacitação de educadores em exercício, em detrimento de uma concentração anterior mais acentuada nos estudantes de graduação. Esta evolução no perfil dos participantes indica possíveis ajustes nas diretrizes pedagógicas e nos objetivos do curso, alinhando-os mais estreitamente com as necessidades e expectativas de profissionais atuantes no campo educacional.

O ano de 2023 marca um ponto de inflexão significativo para a Formação ERER, com a Associação Baobá assumindo a coordenação. Esta transição vem acompanhada de mudanças estruturais importantes, principalmente na forma como as inscrições são conduzidas. Com a implementação de um sistema de inscrição mais detalhado, tornou-se possível coletar informações abrangentes sobre os cursistas, permitindo um mapeamento mais acurado de seus perfis. Essa nova abordagem não apenas enriquece a base de dados com informações valiosas sobre os participantes, mas também reflete uma mudança estratégica na gestão do curso, visando uma melhor adaptação às necessidades e aos contextos específicos dos educadores.

Dentro desse novo quadro organizacional, a Associação Baobá tem ampliado o alcance do curso, o que é evidenciado pela expansão das vagas e pela diversificação dos participantes em 2023. Com a coleta de dados mais detalhada, a diferenciação entre os perfis dos anos anteriores e o de 2023 tornou-se mais nítida, destacando uma evolução no interesse e na composição dos cursistas. Com base neste ano de transformação, planeja-se uma análise para os próximos anos, 2024 e 2025, para observar as tendências continuadas e avaliar a eficácia das estratégias implementadas. A expectativa é que as mudanças introduzidas sob a nova coordenação não apenas atraiam uma gama mais ampla de participantes, mas também elevem a qualidade e a relevância da formação oferecida, alinhando-se mais estreitamente às demandas atuais por uma educação matemática inclusiva e antirracista.

Figura 13

Distribuição de Inscritos por Região do Brasil (2024)



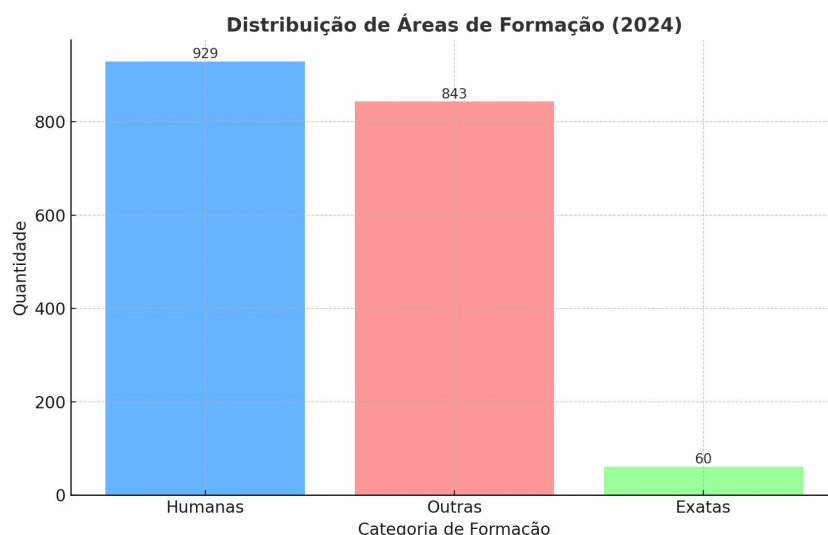
Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise da distribuição regional dos participantes nos anos de 2023 e 2024 destaca mudanças notáveis nas dinâmicas de engajamento. Em 2024, a participação da região Sudeste aumentou de 40.7% para 45.2%, sugerindo uma maior concentração de eventos educativos ou uma intensificação nas estratégias de divulgação nesta área. Simultaneamente, a região Nordeste também apresentou um aumento de participação, de 21.5% para 26.6%, indicando um esforço de inclusão e engajamento eficaz dos participantes desta localidade. Em contraste, as regiões Norte e Sul registraram decréscimos em suas participações, com o Norte diminuindo de 18.0% para 15.3% e o Sul caindo drasticamente de 19.8% para 8.8%, o que pode refletir uma menor disponibilidade de oportunidades ou mudanças no interesse local. Notoriamente, o Centro-Oeste, que não figurava nos dados anteriores, emergiu com uma participação de 4.1% em 2024, o que pode ser interpretado como uma expansão das atividades ou melhorias na coleta de dados.

Estas observações sugerem que diversos fatores, como a oferta de eventos, a eficácia das campanhas de marketing regionais e mudanças socioeconômicas, influenciam significativamente os padrões de participação. A compreensão dessas variáveis é essencial para o planejamento de estratégias futuras que busquem alinhar os esforços de engajamento às necessidades específicas de cada região.

Prosseguindo, o próximo gráfico a ser discutido no capítulo oferecerá uma análise da distribuição dos participantes de acordo com suas áreas de formação Humanas, Exatas e Outros. Este levantamento detalhado irá fornecer percepções adicionais sobre quais campos estão mais ativamente envolvidos no curso e como essa interação pode ser otimizada para promover um planejamento mais efetivo e inclusivo das atividades do curso.

Figura 14



Fonte: Elaborada pelo autor.

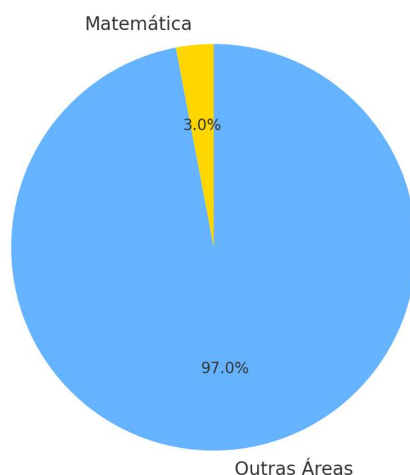
O gráfico de barras revela a distribuição das áreas de formação entre Humanas, Exatas e Outros, com 929 inscritos em Humanas, 60 em Exatas e 843 na categoria Outros. A predominância da área de Humanas é evidente, enquanto Exatas apresentam crescimento numérico em relação aos anos anteriores. A redução no número de inscritos na categoria “Outros” sugere uma melhoria na classificação das áreas de formação, indicando um avanço na precisão da coleta de dados e maior organização na identificação dos perfis educacionais dos participantes.

As mudanças observadas indicam uma reorientação estratégica no foco educacional e nas ofertas programáticas. O crescimento expressivo em Humanas e Exatas demonstra a eficácia de políticas voltadas para essas áreas, enquanto a diminuição na categoria “Outros” reflete avanços na organização dos dados.

Esses resultados fornecem percepções importantes para o planejamento de programas futuros e a adequação de estratégias para atender às demandas e preferências do público. O próximo gráfico trará uma análise detalhada sobre a distribuição de participantes entre Matemática e outras áreas.

Figura 15

Distribuição de Participantes: Matemática vs. Outras Áreas (2024)



Fonte: Elaborada pelo autor.

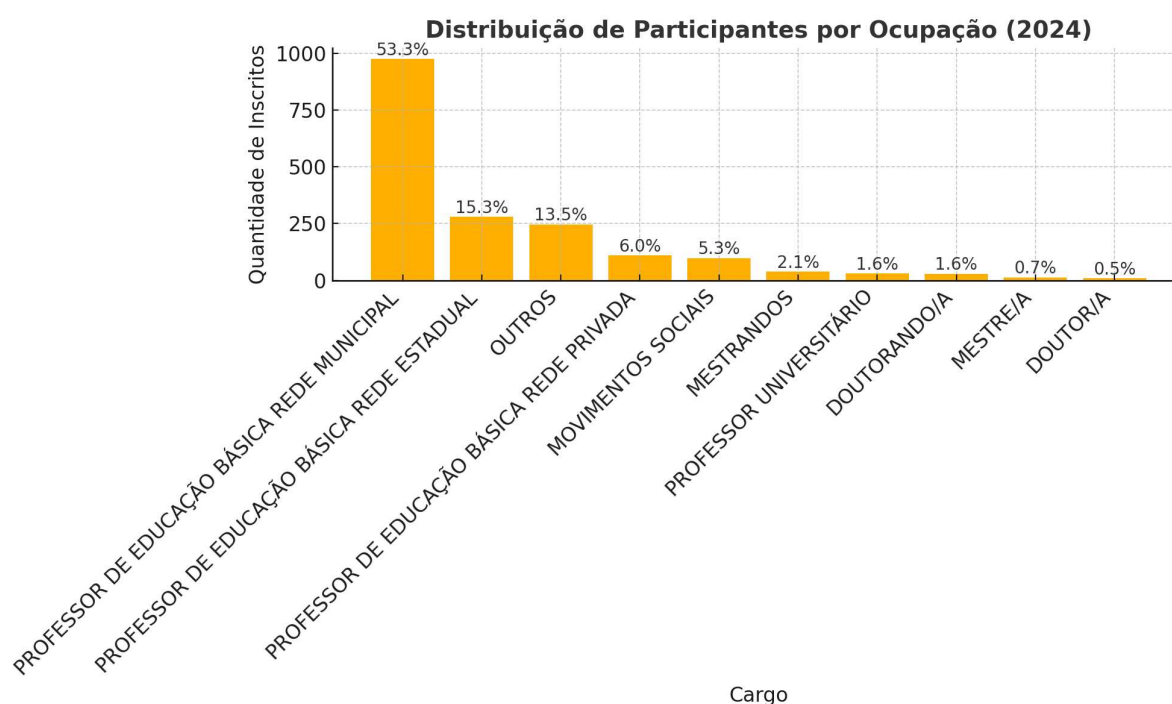
O gráfico de barras referente à distribuição de áreas de formação entre Humanas, Exatas e Outros em 2024 revela tendências significativas na dinâmica de inscrição. A área de Humanas viu um aumento expressivo no número de inscritos, saltando de 188 em 2023 para 929 em 2024. Este crescimento pode refletir uma maior oferta de cursos e programas focados em disciplinas humanísticas ou um aumento no interesse por estas áreas. Paralelamente, a área de Exatas também mostrou um crescimento notável, embora em menor escala, com o número de inscritos aumentando de 9 para 60. Este aumento, mesmo sendo modesto, é significativo em quantidades numéricas, podendo indicar um impulso nas iniciativas para fomentar o interesse nas ciências exatas.

Por outro lado, a categoria “Outros” apresentou uma diminuição, passando de 1236 para 843 inscritos, sugerindo uma melhoria na precisão da classificação das áreas de formação.

Estas mudanças nas inscrições podem ser resultado de uma reorientação nas estratégias de marketing ou nos focos educacionais das instituições envolvidas, potencialmente em resposta às demandas do mercado ou às preferências dos participantes. Além disso, o ajuste na categoria “Outros” implica uma evolução na coleta de dados, facilitando análises futuras mais precisas e a elaboração de políticas educacionais direcionadas. As conclusões extraídas destas análises são fundamentais para as organizações ajustarem seus programas educacionais, a fim de melhor atender às necessidades e interesses dos participantes, e refinar suas estratégias de desenvolvimento profissional e engajamento.

Prosseguindo na discussão, o próximo gráfico a ser examinado detalhará a distribuição dos participantes entre as áreas de Matemática e outras disciplinas. Esta análise específica oferecerá percepções adicionais sobre o envolvimento nas ciências exatas comparativamente a outras áreas de formação, possibilitando uma compreensão mais completa das preferências educacionais e da eficácia das iniciativas implementadas.

Figura 16



Fonte: Elaborada pelo autor.

A distribuição de participantes por ocupação revela uma concentração substancial de profissionais do ensino básico, com destaque para os professores de redes municipais, que representam 53.3% do total. Esta predominância sugere que o evento ou programa tem um enfoque marcante na formação e capacitação de educadores atuantes no setor público da educação básica. Professores de redes estaduais e privadas também compõem uma parcela significativa, indicando uma abrangência que contempla diversas instâncias do sistema educacional.

Além dos educadores, a presença de participantes oriundos de movimentos sociais e do meio acadêmico, incluindo mestrands, doutorandos, mestres e doutores, aponta para uma diversidade no perfil dos inscritos que não se limita apenas à educação formal. A representação de 13.5% na categoria “Outros” também é notável, abrangendo profissionais de áreas diversas que não foram especificadas detalhadamente. Esse espectro amplo de ocupações reflete a inclusão de múltiplas perspectivas e competências, enriquecendo o diálogo e a troca de experiências dentro do programa. A diversidade observada entre os participantes destaca o potencial do evento ou programa para impactar positivamente diversas esferas da sociedade por meio da educação e do ativismo.

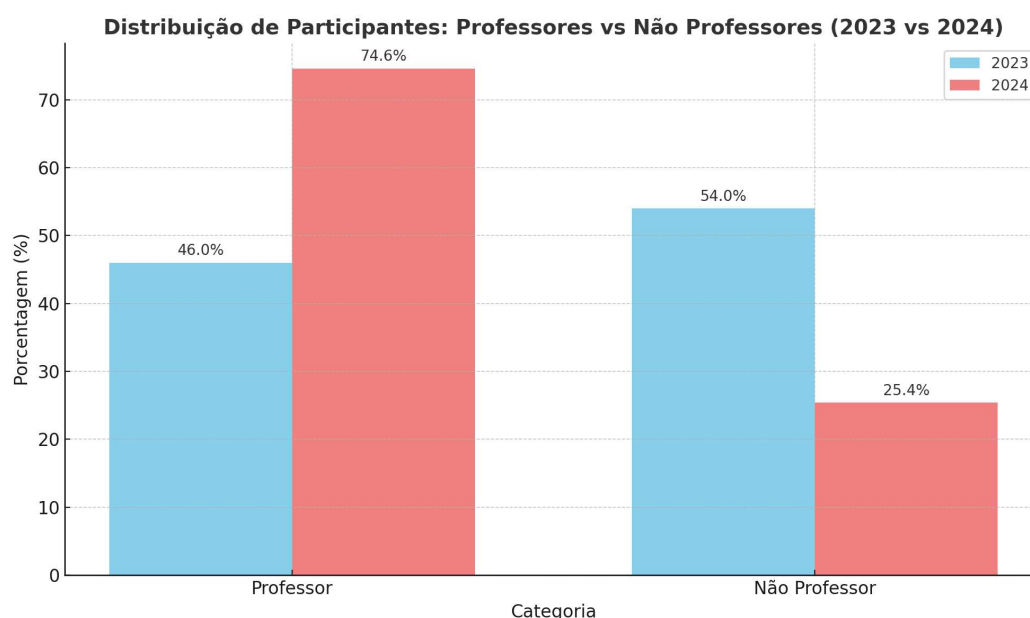
As análises dos gráficos de distribuição de participantes por ocupação nos anos de 2023 e 2024 revelam alterações significativas na composição e foco dos participantes dos programas ou eventos. Notadamente, houve um aumento considerável no quantitativo de professores de educação básica, tanto da rede municipal quanto estadual. Este crescimento, observado de 2023 para 2024, aponta para um direcionamento estratégico dos programas em intensificar o envolvimento desses profissionais, refletindo possivelmente uma ênfase na formação continuada e no suporte aos educadores atuantes na base do sistema educacional.

Adicionalmente, 2024 marcou a inclusão de novas categorias como Professor de Educação Básica da Rede Privada, participantes de Movimentos Sociais, Doutorandos e Professores Universitários. Esta diversificação sugere uma expansão do alcance dos programas para abranger uma gama mais ampla de profissionais e ativistas, indicando um reconhecimento da importância de integrar perspectivas acadêmicas e de movimentos sociais no diálogo educacional.

Paralelamente, a ausência das categorias “Educador” e “Comunidade” que estavam presentes em 2023 pode indicar uma evolução na classificação dos participantes para designações mais específicas ou uma mudança no escopo dos programas para focar em segmentos mais definidos de participantes. Essas mudanças na composição dos participantes de um ano para o outro refletem adaptações estratégicas que podem estar alinhadas às demandas emergentes dos grupos envolvidos, bem como a uma tentativa de engajar mais profundamente com variados profissionais no campo da educação e ativismo.

Avançando na análise das dinâmicas de participação e no engajamento dos inscritos, o próximo gráfico a ser discutido no capítulo examinará a distribuição de participantes divididos entre professores e não professores. Este gráfico proporcionará uma perspectiva mais detalhada sobre o equilíbrio entre esses dois grupos fundamentais, permitindo uma avaliação mais aprofundada de como os programas estão servindo a comunidade educacional em contraste com profissionais de outras áreas. A compreensão dos quantitativos é crucial para orientar futuras estratégias de planejamento e desenvolvimento de programas, assegurando que as necessidades de ambos os grupos sejam atendidas de maneira eficaz e inclusiva.

Figura 17



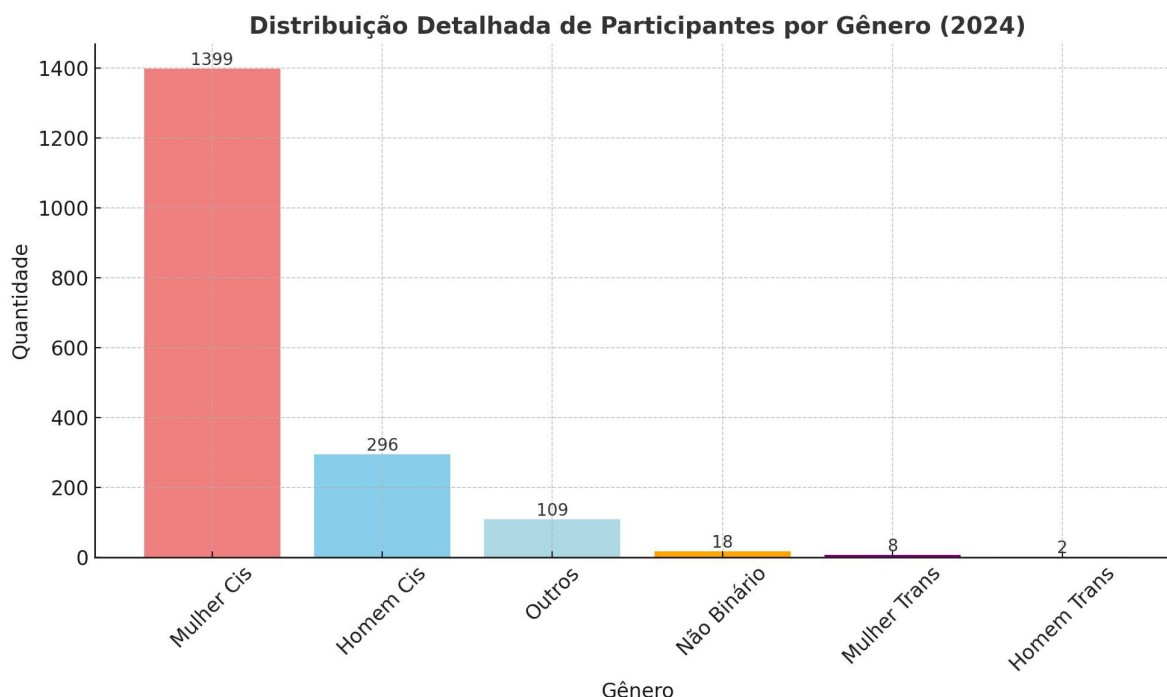
Fonte: Elaborada pelo autor.

Este aumento no quantitativo de professores de 2023 para 2024, conforme ilustrado no gráfico, pode ser interpretado como uma resposta positiva às iniciativas e estratégias implementadas pelos organizadores dos eventos ou programas. A elevação significativa na participação de professores sugere não apenas um interesse crescente deste grupo profissional, mas também possivelmente uma maior relevância e valor percebidos nos conteúdos oferecidos, que estão alinhados às suas necessidades e expectativas profissionais.

Esse engajamento ampliado de professores pode refletir um alinhamento bem-sucedido dos objetivos dos programas com as demandas práticas e teóricas enfrentadas pelos educadores no campo. Além disso, essa tendência pode indicar uma conscientização e reconhecimento por parte dos professores sobre a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional como ferramentas essenciais para aprimoramento da qualidade educacional e para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

A análise do perfil dos cursistas em 2024 destacou uma representatividade de gênero equilibrada, refletindo o compromisso dos organizadores com a inclusão e a equidade nos espaços educacionais. Este enfoque não só melhora a qualidade das interações e discussões dentro do curso, mas também assegura que diversas perspectivas sejam integradas ao processo educacional, enriquecendo o conteúdo oferecido. Avançando na análise da diversidade, o próximo gráfico a ser explorado apresentará a distribuição de participantes por gênero, fornecendo uma visão detalhada das dinâmicas de gênero ao longo do tempo e dos impactos das políticas de igualdade na composição dos participantes, visões cruciais para moldar estratégias futuras e garantir a relevância e acessibilidade dos programas a todos os segmentos da sociedade.

Figura 18

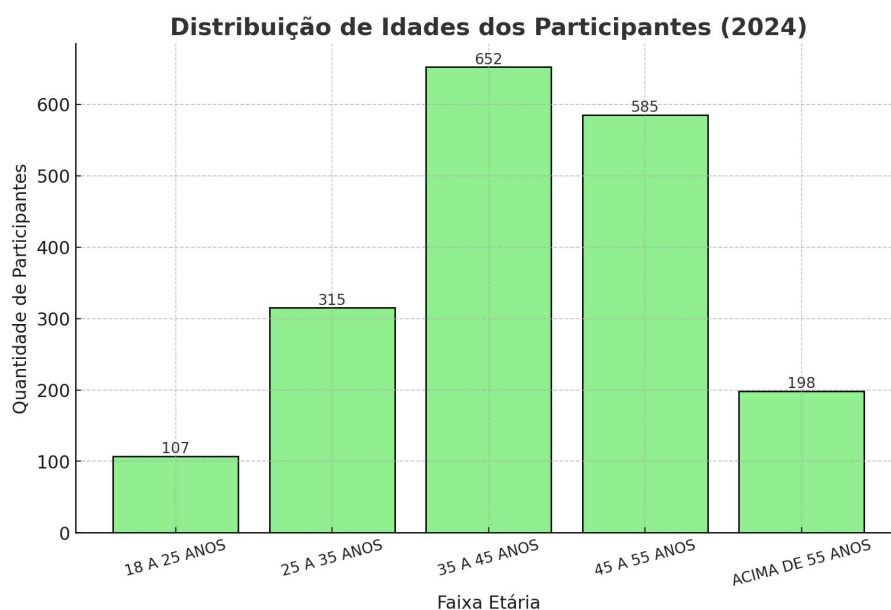


Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico de barras fornece uma visão clara e quantitativa da distribuição de gênero entre os participantes do evento ou programa. Com 1.399 mulheres cis representando a maioria dos inscritos, seguidas por 296 homens cis, o gráfico destaca uma predominância feminina notável. Além disso, 109 participantes se identificam como “Outros”, 18 como não binários, 8 como mulheres trans e 2 como homens trans, refletindo o compromisso do evento com a inclusão e a diversidade de gênero. Esta distribuição evidencia não só a presença significativa de mulheres, mas também a consideração de identidades de gênero menos representadas, oferecendo uma perspectiva abrangente sobre a diversidade dos participantes.

Avançando na análise demográfica dos participantes, o próximo gráfico a ser discutido detalhará a distribuição de participantes por idade. Este gráfico permitirá uma compreensão mais aprofundada da demografia dos inscritos, ajudando a identificar as faixas etárias mais ativas ou mais necessitadas de atenção nos programas oferecidos, oferecendo percepções valiosas para o planejamento e a adaptação de futuras iniciativas educacionais.

Figura 19



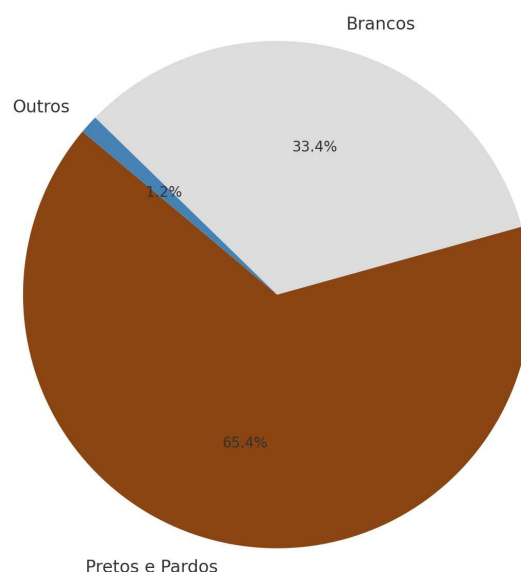
Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico de barras apresentado revela uma distribuição de idades entre os participantes do programa, com a maior concentração nas faixas etárias de 35 a 45 anos e de 45 a 55 anos, com 698 e 546 participantes, respectivamente. Este perfil indica que o público mais ativo e engajado no programa é predominantemente de meia-idade. Por outro lado, as faixas de 18 a 25 anos e acima de 55 anos mostram menor representação, com 92 e 154 participantes, respectivamente, apontando para uma participação mais limitada desses grupos etários. A compreensão dessa distribuição de idades é fundamental para adaptar e direcionar melhor as ofertas do programa às necessidades específicas de cada faixa etária.

Prosseguindo com a análise demográfica dos participantes, o próximo gráfico a ser explorado oferecerá uma visão da distribuição de participantes por raça. Este gráfico será crucial para entender melhor a diversidade racial dos inscritos e para avaliar como o programa está atendendo ou precisa ajustar suas estratégias para alcançar maior inclusão e equidade racial. A análise deste gráfico fornecerá percepções para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma maior representatividade e acessibilidade em todos os aspectos demográficos do programa.

Figura 20

Distribuição de Participantes por Raça (Pretos e Pardos vs. Outros)



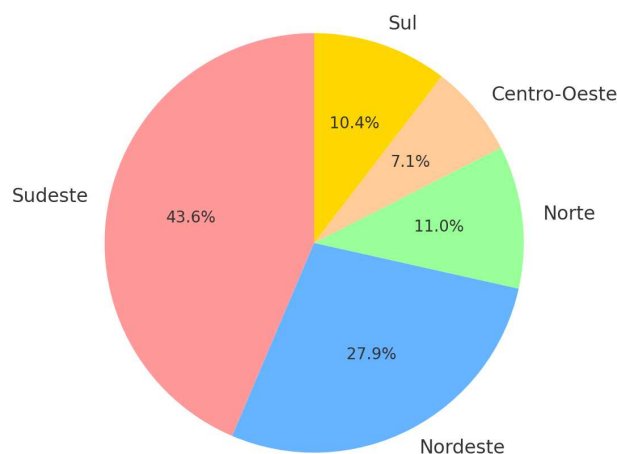
Fonte: Elaborada pelo autor.

O gráfico de barras detalha a distribuição racial dos participantes, ressaltando uma diversidade considerável entre os inscritos. Com 829 participantes se identificando como pretos e 565 como pardos, essas categorias juntas formam a maioria, refletindo a representatividade significativa desses grupos no evento. Brancos seguem com 423 participantes, enquanto indígenas e amarelos estão representados por 13 e 2 participantes, respectivamente. Este perfil racial destaca não apenas a diversidade dos participantes, mas também a importância de programas que reconhecem e valorizam as diferentes heranças culturais e identidades raciais.

À medida que avançamos para o ano de 2025, será crucial continuar monitorando e analisando a composição dos participantes para garantir que o programa mantenha seu compromisso com a inclusão e diversidade. O próximo gráfico que será discutido oferece uma visão da distribuição de inscritos por região, permitindo uma análise detalhada de como as diferentes áreas geográficas estão sendo representadas e envolvidas nos programas. Este levantamento será essencial para entender as dinâmicas regionais e para planejar estratégias que assegurem uma participação equitativa e abrangente em futuras edições do programa.

Figura 21

Distribuição de Inscritos por Região do Brasil (2025)

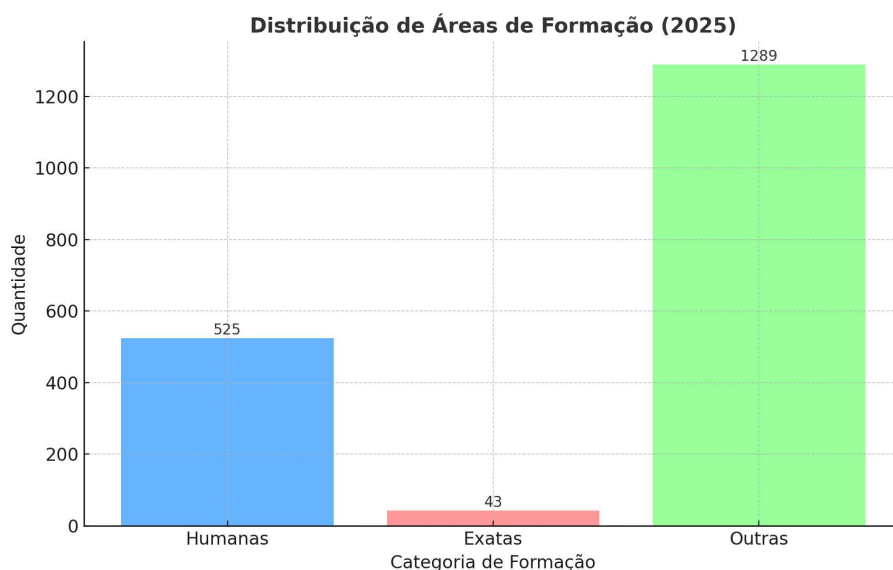


Fonte: Elaborada pelo autor.

A evolução na distribuição geográfica dos inscritos de 2021 a 2025 revela um esforço notável para descentralizar as atividades e ampliar o acesso a diferentes regiões do Brasil. A diminuição progressiva da predominância do Sudeste e o aumento da participação de outras regiões refletem uma política consciente de inclusão e um desenvolvimento contínuo de infraestruturas e parcerias locais que facilitam essa expansão. Em 2025, a distribuição tornou-se notavelmente equilibrada, com o Sudeste ainda liderando, mas com uma margem reduzida, seguido por uma forte representação do Norte e outras regiões mantendo uma presença significativa. Essa diversificação indica uma adaptação efetiva às necessidades regionais e uma resposta às dinâmicas de desenvolvimento e inclusão no país.

Prosseguindo com a análise de como os diferentes campos de conhecimento estão representados entre os participantes, o próximo gráfico que será discutido detalhará a distribuição dos inscritos por áreas de formação, incluindo Humanas, Exatas, e Outros, com números exatos para cada categoria. Este levantamento proporcionará insights sobre as preferências e tendências educacionais dos participantes, ajudando a identificar áreas que podem necessitar de maior suporte ou desenvolvimento nas edições futuras do programa.

Figura 22



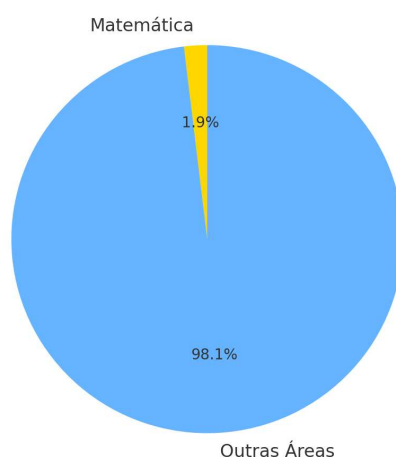
Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise temporal das áreas de formação dos inscritos de 2021 a 2025 destaca uma tendência consistente que favorece as áreas de humanas sobre as exatas, com um crescimento notável na categoria “Outros” que sugere um aumento de participantes com formações interdisciplinares ou menos convencionais. Inicialmente em 2021, humanas predominava claramente, enquanto exatas mostravam uma presença modesta. Com o decorrer dos anos, a categoria “Outros” emergiu como um segmento significativo, superando as exatas e rivalizando com humanas, refletindo uma diversificação nas áreas de interesse dos inscritos. Nos anos de 2024 e 2025, essa categoria alcançou a maior participação, apontando para uma variedade crescente nas formações dos participantes, enquanto exatas continuou a registrar números baixos, indicando a necessidade de desenvolver estratégias para atrair mais profissionais dessas áreas. Por outro lado, as áreas de humanas mantiveram sua influência, demonstrando uma preferência constante por esses campos.

Para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas específicas nas áreas científicas, o próximo gráfico a ser explorado focará na distribuição de participantes, especificamente na matemática comparada a outras áreas. Este gráfico será essencial para identificar como a área de matemática está sendo representada em relação a outras disciplinas, permitindo avaliar a eficácia das estratégias atuais e planejar intervenções futuras para equilibrar e enriquecer a participação em todas as áreas de formação.

Figura 23

Distribuição de Participantes: Matemática vs. Outras Áreas (2025)

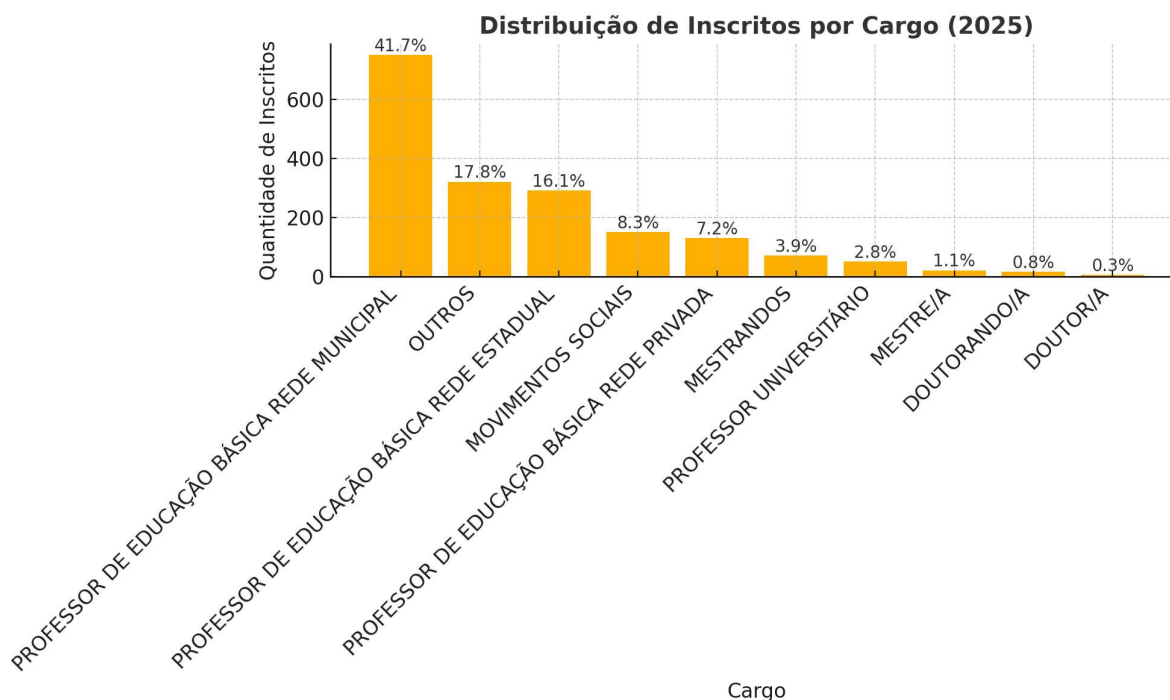


Fonte: Elaborada pelo autor.

A participação dos docentes de Matemática, ao longo dos anos de 2021 a 2025, destacou-se por sua baixa representatividade, nunca excedendo 3% do total de inscritos, enquanto outras áreas mantiveram uma presença dominante. Este padrão começou em 2021, com apenas 1,6% de participantes da Matemática, e seguiu com uma redução para 0,6% em 2022, o menor índice observado durante o período analisado. Houve uma leve recuperação em 2023, onde a participação chegou a 3%, mas em 2024 e 2025, os números regrediram novamente, estabilizando-se em torno de 1,9%. Esta tendência contínua indica claramente a necessidade de desenvolver e implementar estratégias focadas em aumentar o engajamento dos docentes de Matemática, com o objetivo de promover um maior equilíbrio e diversidade entre as áreas de conhecimento representadas nos programas e eventos.

Avançando na análise das características demográficas dos participantes, o próximo gráfico a ser explorado detalhará a distribuição dos inscritos por cargo. Este levantamento fornecerá insights valiosos sobre as diferentes posições ocupacionais dos inscritos, permitindo uma compreensão mais detalhada de quem são os participantes dos eventos e programas e como eles podem variar em termos de responsabilidades profissionais e áreas de interesse. Esta análise é crucial para ajustar e direcionar adequadamente as ofertas e iniciativas futuras, garantindo que atendam às necessidades específicas dos diversos grupos profissionais envolvidos.

Figura 24



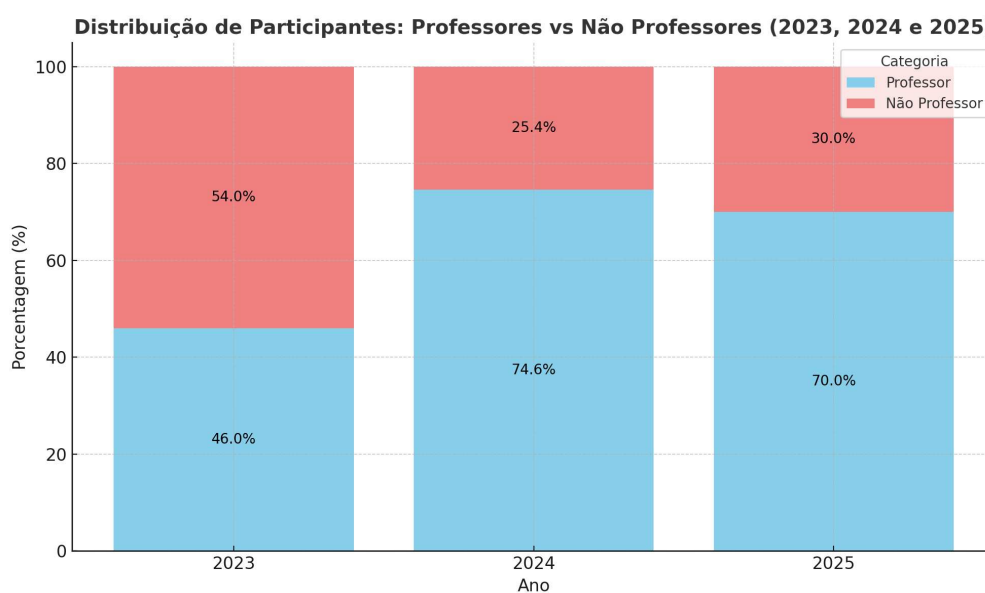
Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise detalhada da distribuição de participantes por cargo de 2021 a 2025 ilustra mudanças significativas na demografia dos inscritos. Professores da educação básica da rede municipal predominaram consistentemente, embora tenha ocorrido uma diversificação notável ao longo dos anos. Por exemplo, em 2021, esses professores representavam cerca de 53% dos participantes, enquanto os professores da rede estadual e os alunos de graduação representavam 15% e 28%, respectivamente. Nos anos subsequentes, a participação dos alunos de graduação e pós-graduação aumentou, chegando a representar cerca de 43% em 2022, e superando 50% em 2024 e 2025. Esse aumento reflete uma reconfiguração no perfil dos participantes, mostrando uma maior inclusão de estudantes e indicando um crescente interesse pelo evento como uma plataforma formativa.

Paralelamente, a presença de movimentos sociais e profissionais de outras áreas também cresceu, sugerindo um esforço para atrair um espectro mais amplo de participantes. Essa tendência aponta para uma expansão do alcance dos eventos, buscando não apenas educadores, mas também envolvendo estudantes e outros profissionais interessados em temáticas educacionais.

À medida que avançamos, o próximo gráfico que será discutido analisará a distribuição de inscritos categorizados entre professores e não professores. Este gráfico proporcionará uma visão clara do quantitativo entre profissionais diretamente envolvidos com a educação e aqueles de outras áreas, permitindo avaliar o equilíbrio atual e as possíveis necessidades de ajuste para garantir uma inclusão ainda mais abrangente nos próximos eventos.

Figura 25

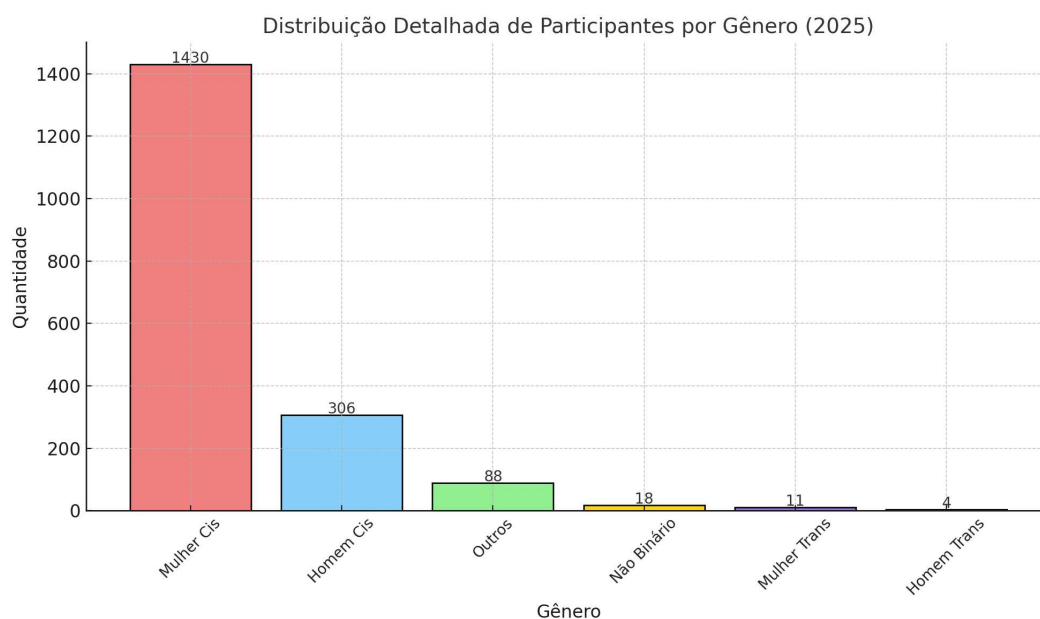


Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise da distribuição de participantes entre professores e não professores nos anos de 2023 a 2025 revela mudanças substanciais na composição dos inscritos nos eventos. Em 2023, o quantitativo de professores foi de 46%, enquanto os não professores formaram a maioria com 54%, indicando uma participação ampla de estudantes e profissionais de outras áreas. Em 2024, observa-se uma alteração notável, com os professores aumentando para 74,6%, sugerindo que políticas específicas ou um foco renovado em formação continuada podem ter incentivado um maior engajamento desses profissionais. Em 2025, o quantitativo de professores diminuiu levemente para 68%, enquanto a dos não professores subiu para 32%, refletindo um retorno a uma diversidade mais ampla de participantes, mas mantendo os professores como o grupo predominante.

Essas variações destacam um ajuste dinâmico nos esforços para atrair diferentes públicos ao longo dos anos, equilibrando a necessidade de formação profissional com a inclusão de outras perspectivas. Seguindo com a análise das características dos participantes, o próximo gráfico que será discutido oferece uma visão detalhada da distribuição dos participantes por identidade de gênero. Este levantamento será crucial para entender as dinâmicas de gênero dentro dos eventos e para assegurar que as iniciativas sejam inclusivas e representativas da diversidade dos participantes.

Figura 26

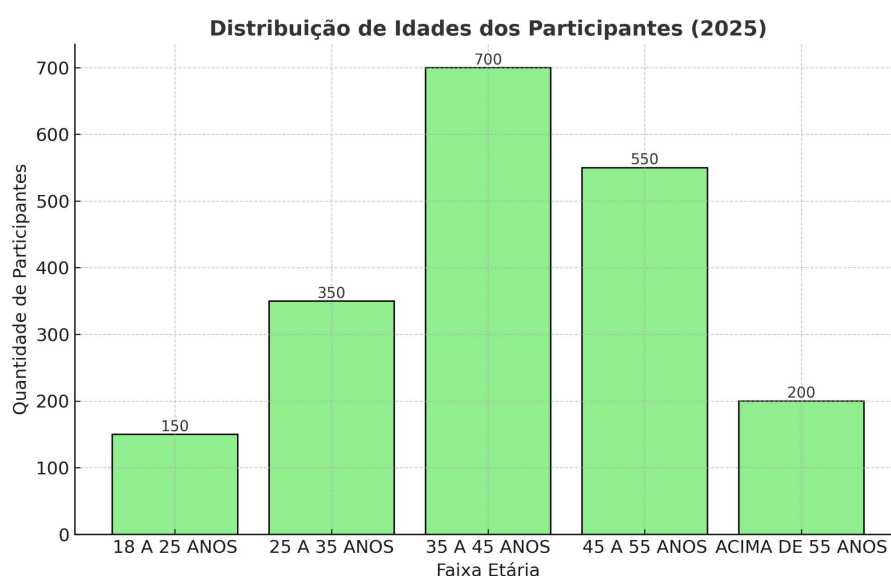


Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise da distribuição de participantes por identidade de gênero nos anos de 2024 e 2025 mostra uma continuidade na predominância de mulheres cis, com um incremento nos números de 1.399 para 1.430, destacando sua representatividade crescente. Homens cis também mostraram um aumento, de 296 para 306 participantes. Contrariamente, a categoria “Outros” viu uma redução de 109 para 88, sugerindo uma reclassificação ou migração de identidades. Pessoas não binárias mantiveram estabilidade, com 18 participantes em cada ano, enquanto mulheres trans e homens trans viram aumentos modestos, de 8 para 11 e de 2 para 4, respectivamente. Esses ajustes refletem uma evolução positiva na inclusão e representatividade de identidades trans e não binárias, apesar de ainda constituírem uma minoria.

Esses dados ilustram não apenas a predominância contínua de identidades cisgêneras, mas também um avanço gradual na visibilidade e inclusão de identidades de gênero diversas, reforçando a importância de continuar promovendo a equidade de gênero nos ambientes representados. Seguindo adiante com a análise demográfica, o próximo gráfico a ser explorado detalhará a distribuição dos participantes por faixas etárias. Este estudo permitirá uma avaliação mais aprofundada das dinâmicas de idade, crucial para entender como diferentes gerações estão interagindo com os eventos e programas oferecidos, e para identificar oportunidades de engajamento mais eficazes para cada grupo etário.

Figura 27



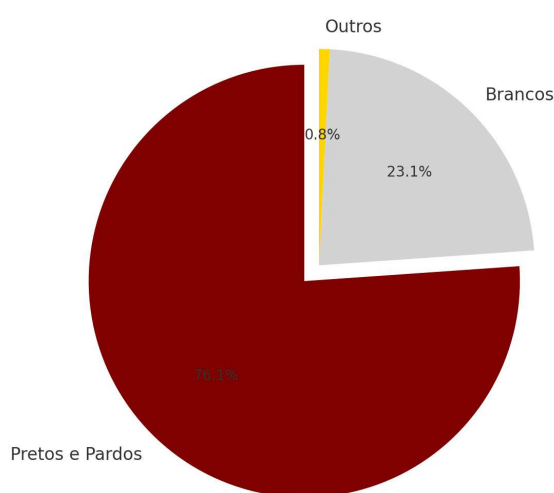
Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise da distribuição etária dos participantes nos anos de 2024 e 2025 revela uma consistência na faixa etária predominante de 35 a 45 anos, com uma participação expressiva e um ligeiro aumento na faixa de 45 a 55 anos, demonstrando um engajamento crescente de participantes mais maduros. As faixas de 25 a 35 anos mantiveram uma presença estável, enquanto as extremidades mais jovens e mais velhas, de 18 a 25 anos e acima de 55 anos, continuaram com participação mais modesta. Esses padrões indicam que, embora o núcleo central dos participantes seja de meia-idade, há uma diversificação gradual nas idades dos participantes, refletindo um alcance ampliado que começa a abranger gerações mais jovens e mais velhas de maneira efetiva.

Esse entendimento das faixas etárias dos participantes proporciona uma base para futuras estratégias de envolvimento e desenvolvimento de conteúdo que sejam inclusivas para todas as idades. Progredindo com essa análise demográfica, o próximo gráfico a ser discutido detalhará a distribuição dos participantes por raça. Este levantamento adicional oferecerá percepções cruciais sobre a diversidade racial do público, permitindo avaliar como diferentes grupos raciais estão sendo representados e envolvidos nos eventos, o que é essencial para assegurar que o evento promova a inclusão e a equidade racial de forma eficaz.

Figura 28

Distribuição de Participantes: Pretos e Pardos, Brancos e Outros (2025)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados dos gráficos de distribuição de participantes por raça nos anos de 2024 e 2025 confirmam a predominância de pessoas que se identificam como pretas e pardas, destacando-se como o grupo majoritário em ambos os anos. Em 2024, os participantes pretos foram o grupo mais numeroso, seguidos de perto pelos pardos e, em menor escala, pelos brancos. Em 2025, observou-se um aumento na participação de pessoas pretas, fortalecendo ainda mais sua presença dominante, enquanto as proporções de pardos e brancos permaneceram estáveis. As categorias de indígenas e amarelos continuaram com representatividade muito menor, com pouca ou nenhuma variação significativa entre os dois anos.

A continuidade dessas tendências sugere um engajamento estável e uma atração consistente do evento para pessoas negras, refletindo um possível foco ou uma maior acessibilidade para esses grupos. Este perfil demográfico reforça a importância de continuar promovendo a inclusão e a representatividade em eventos e programas, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Prosseguindo com a análise detalhada da composição dos participantes, o próximo gráfico a ser discutido examinará a distribuição dos inscritos por idade, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre como as diferentes gerações estão representadas e quais faixas etárias são mais ativas ou podem requerer atenção especial nos planejamentos futuros.

A análise da seção discutida no documento da Formação ERE) e as contribuições do livro “Ethnomathematics in Action” revelam interseções significativas, especialmente no uso da etnomatemática para conectar práticas matemáticas a contextos culturais diversos.

Primeiramente, o curso EREER destaca uma expansão significativa em sua abordagem ao adotar a modalidade virtual, permitindo uma distribuição geográfica mais ampla que inicialmente se concentrava no Sudeste, mas que gradativamente abrangeu outras regiões do Brasil. Este movimento reflete a essência da etnomatemática, conforme discutido pelos editores D'Ambrosio e Rosa (2008) e Coppe-Oliveira (2020), que salientam a importância de adaptar práticas matemáticas para incluir conhecimentos locais e universais, promovendo uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural.

Além disso, a etnomatemática no EREER é vista como uma ferramenta crucial para democratizar o acesso à educação antirracista, ao superar barreiras físicas e conectar experiências socioculturais variadas através da matemática. Isso é alinhado com as perspectivas do livro, que discute como a etnomatemática pode servir como uma ponte entre o conhecimento matemático acadêmico e as práticas culturais, enriquecendo tanto a educação quanto a compreensão intercultural.

Por último, o foco do curso em atrair mais participantes das áreas de humanas, enquanto enfrenta desafios em engajar profissionais das exatas, espelha discussões no livro sobre a necessidade de integrar a etnomatemática de maneira mais profunda nos currículos para atrair uma variedade maior de disciplinas.

Isso sugere uma oportunidade de desenvolver estratégias pedagógicas que não apenas aumentem a participação nas exatas, mas que também explorem como a matemática interage com questões culturais e sociais, promovendo um diálogo mais rico e inclusivo em ambientes educacionais.

Essas análises apontam para uma convergência entre a prática educacional e a teoria etnomatemática, onde a educação matemática não se limita a promover ações educacionais de construção de conceitos e conhecimentos, mas também a formar cidadãos conscientes e críticos que valorizam a diversidade cultural e social.

CAPÍTULO 04 - A ETNOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS POLÍTICAS, TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O capítulo aborda a presença da Etnomatemática na formação de professores, discutindo suas dimensões políticas, teóricas e metodológicas. Inicialmente, apresenta a Etnomatemática como um movimento que questiona estruturas de poder e valoriza os saberes de grupos historicamente marginalizados. No Brasil, essa abordagem se mostra essencial para uma educação matemática inclusiva, conectando o ensino às diversas culturas presentes no país. O texto enfatiza como o Programa Etnomatemática integra conhecimentos acadêmicos com práticas matemáticas desenvolvidas por comunidades, desafiando a visão tradicional da matemática como um saber universal e homogêneo.

Na perspectiva política, o capítulo explora como o currículo de matemática marginalizou historicamente os saberes matemáticos de comunidades indígenas, quilombolas e afro-brasileiras. A Etnomatemática surge como uma abordagem de resistência, promovendo a descolonização do conhecimento e combatendo a hegemonia eurocêntrica na educação. Ao valorizar práticas matemáticas culturais, essa abordagem não apenas enriquece o ensino, mas também se torna um instrumento de empoderamento para estudantes de diferentes contextos socioculturais. O capítulo também destaca a importância da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003) que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, como um marco fundamental para a inserção da Etnomatemática nas escolas.

No contexto da formação docente, o texto enfatiza a necessidade de preparar professores para integrar a Etnomatemática ao ensino de maneira crítica e reflexiva. São analisadas diferentes abordagens curriculares na formação de professores de matemática, destacando a importância de uma formação que vá além da mera transmissão de conteúdos e que estimule a investigação, a problematização e o reconhecimento da pluralidade matemática. O capítulo apresenta a Formação ERER como um exemplo de iniciativa que contribui para a construção de um ensino matemático mais alinhado com a valorização da diversidade cultural.

Por fim, o capítulo discute metodologias inovadoras para a implementação da Etnomatemática na prática pedagógica. São analisados estudos sobre o impacto da Etnomatemática em diferentes contextos educacionais, incluindo escolas quilombolas e iniciativas de formação docente. A Etnomodelagem é destacada como uma ferramenta importante para traduzir saberes culturais em práticas matemáticas no ensino. O texto conclui que a Etnomatemática não apenas transforma o ensino da matemática, tornando-o mais significativo e acessível, mas também desempenha um papel fundamental na construção de uma educação antirracista.

4.1 Dimensões políticas na Etnomatemática

A Etnomatemática surge como uma abordagem inovadora e transformadora que vai além do ensino tradicional da matemática, ao reconhecê-la como uma construção cultural e histórica profundamente conectada às realidades das comunidades. Nesse contexto, ela não se limita a uma prática acadêmica, mas se afirma como um movimento político e social que questiona estruturas de poder, valorizando os saberes de povos historicamente marginalizados. No Brasil, com sua vasta diversidade cultural, a Etnomatemática desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e equitativa, ao integrar perspectivas culturais diversas no ensino da matemática. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de utilizar a matemática como uma ferramenta de transformação social D'Ambrosio (2007).

O Programa Etnomatemática objetiva a integração dos conhecimentos matemáticos acadêmicos com as práticas culturais distintas de grupos como famílias, comunidades e tribos, que desenvolvem suas próprias maneiras de entender e aplicar a matemática, muitas vezes sem reconhecimento formal, D'Ambrosio (2007). Este programa reconhece que os processos matemáticos de comparar, classificar, quantificar, medir, organizar, inferir e concluir, são universais, permeando todas as culturas e sociedades.

Para o autor, integrar a Etnomatemática no currículo educacional significa valorizar as diversas abordagens culturais dos conceitos matemáticos, desafiando as normas acadêmicas estabelecidas e as estruturas de poder que suportam o currículo de matemática tradicional. Este desafio é crucial, pois o currículo não é somente um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas um espaço onde se disputam visões de mundo, refletindo uma luta ideológica pela legitimação de diferentes formas de saber.

Ou seja, na prática, o currículo formal de matemática muitas vezes baseia-se em teorias e métodos desenvolvidos em contextos ocidentais, industrializados e elitizados, marginalizando saberes matemáticos de comunidades indígenas, rurais ou das diásporas africanas e asiáticas. Ao reconhecer e incorporar esses conhecimentos, a Etnomatemática desempenha um papel político ao questionar e alterar a distribuição do “capital cultural” na educação matemática, buscando uma representação mais justa e equitativa dos diversos conhecimentos matemáticos D'Ambrosio (2007).

Logo, a Etnomatemática posiciona-se como uma crítica essencial à hegemonia da matemática ocidental, abordando tanto seus contextos históricos quanto epistemológicos, D'Ambrosio (2007). Esta perspectiva educacional não somente reconhece, mas também valoriza os variados sistemas matemáticos que surgiram em diferentes culturas globais, enfatizando a importância de comunidades tradicionais e povos originários no âmbito educativo. Ao destacar essas diversidades, a Etnomatemática se torna uma voz importante no debate sobre métodos contextualizados de ensino da matemática.

No plano prático, o programa de Etnomatemática sugere a inclusão desses conhecimentos culturais no currículo formal, promovendo uma educação que é ao mesmo tempo, decolonial e inclusiva, desafiando assim a noção tradicional de uma matemática estática e uniforme. Essa inclusão estratégica visa mostrar que a matemática é uma disciplina dinâmica, capaz de se redefinir através da diversidade humana.

Esse processo educacional transformador enfatiza a matemática como uma prática viva, evolutiva e interativa, que reflete a complexidade das interações humanas com o mundo. A Etnomatemática, ao promover essa visão, desafia os conceitos estagnados sobre o ensino da matemática, mas também facilita a construção de pontes entre diferentes gerações de saberes, considerando o conhecimento matemático como uma construção coletiva influenciada por tempo, espaço e cultura.

Para D'Ambrosio (2007), a implementação de programas de Etnomatemática em instituições educacionais é crucial para desenvolver uma compreensão mais ampla da matemática, reconhecendo-a não apenas como um conjunto de fórmulas, mas como uma área de conhecimento profundamente ligada às práticas culturais e ao desenvolvimento humano.

D'Ambrosio (2007) destaca o caráter revolucionário da pedagogia etnomatemática, que transforma o ensino da matemática numa experiência direta e relevante, engajada com as realidades cotidianas dos alunos. Esta abordagem pedagógica não só ensina matemática de forma culturalmente pertinente, mas também a utiliza como ferramenta para questionar e explorar as realidades culturais e espaciais que moldam as experiências dos estudantes.

Ao explorar profundamente as raízes culturais e engajar-se na prática dinâmica cultural, a Etnomatemática desempenha uma função dupla significativa. Esta, valoriza os conhecimentos e práticas matemáticos oriundos de diversas culturas, demonstrando que esses conhecimentos são resultados legítimos e valiosos da atividade humana. Além disso, serve como um instrumento de crítica cultural, incentivando tanto alunos quanto educadores a refletirem sobre como os contextos sociais e históricos influenciam a percepção e a aplicação do conhecimento matemático.

Essa abordagem transcultural e transdisciplinar, destacada por D'Ambrosio (2007), ressalta que a Etnomatemática ultrapassa as fronteiras tradicionais entre diferentes disciplinas acadêmicas e facilita a interação entre várias tradições culturais. Tal método contribui para a construção de uma nova civilização conscientemente diversa e integrada, onde os conhecimentos e práticas de uma cultura são reconhecidos como partes de um patrimônio global. Este patrimônio é compartilhado e enriquecido continuamente pelas contribuições de todas as culturas envolvidas.

Ou seja, a Etnomatemática não é simplesmente um acréscimo ao currículo de matemática tradicional, mas sim uma proposta pedagógica revolucionária que desafia os alunos a repensar a matemática de maneira completamente nova. Isso envolve entender a matemática como uma prática culturalmente enraizada e dinâmica, diretamente ligada à vida cotidiana e aos desafios contemporâneos, capaz de promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversas maneiras pelas quais diferentes comunidades ao redor do mundo percebem e interagem com essa ciência.

A discussão reforça que a Etnomatemática transcende a visão tradicional da matemática como uma ciência estática e universal, iluminando sua importância cultural e identitária. Ao incorporar no currículo escolar conhecimentos matemáticos de grupos culturalmente distintos e frequentemente marginalizados, a Etnomatemática não apenas beneficia esses grupos, contribuindo para o sucesso educacional, mas também evita perpetuar um histórico de fracasso escolar.

A partir desta perspectiva, essa nova abordagem pode transformar profundamente a identidade dos estudantes ao conectar a matemática com suas culturas e histórias pessoais, contrapondo-se à visão de que a matemática é um conhecimento externo e imposto. Ao verem a matemática como parte de seu próprio legado cultural, os alunos podem desenvolver maior autoestima e engajamento com o aprendizado, especialmente aqueles que frequentemente se sentem alienados por currículos que não refletem suas realidades ou experiências. Essa transformação não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos,

mas também é um passo fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa.

Ao investigar como diversas culturas compreendem e aplicam a matemática, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma visão crítica sobre a construção do conhecimento, explorando quais indivíduos e grupos são reconhecidos como contribuintes legítimos e como essas permissões representam formas de poder. Este exame pode provocar uma reflexão mais abrangente sobre as estruturas sociais e políticas e seu impacto nas dinâmicas de poder, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Seguindo esta linha de pensamento, a etnomatemática transcende a simples alteração curricular para influenciar a formação de cidadãos conscientes e críticos, que utilizam o conhecimento matemático para questionar e transformar realidades sociais. Este processo representa uma evolução para uma educação matemática verdadeiramente emancipadora, que busca promover não apenas a igualdade de acesso ao conhecimento, mas também a igualdade na capacidade de questionar, moldar e definir esse conhecimento.

A análise de D'Ambrosio (2007) revela a crítica ao modo como a matemática, tal como é conhecida e ensinada hoje, não representa apenas um conjunto de conhecimentos neutros, mas uma construção cultural enraizada nas tradições europeias. A “universalização” da matemática, que ocorreu entre os séculos XVI e XVII, reflete uma dinâmica de poder que privilegia certos saberes em detrimento de outros, consolidando a hegemonia cultural e científica europeia. Este processo não é somente uma expansão do conhecimento, mas uma imposição cultural que frequentemente marginaliza as práticas matemáticas de outras culturas.

Ao aprofundar esta questão, o autor argumenta que é crucial desafiar essa hegemonia do modelo matemático europeu para promover uma visão inclusiva e democrática da matemática. Isso envolve reconhecer e valorizar as contribuições de todas as culturas ao legado matemático mundial. Tal reconsideração é vital para transformar a educação matemática em uma ferramenta de empoderamento, ao invés de uma ferramenta de dominação, facilitando uma abordagem mais justa e equitativa que respeite e celebre a diversidade matemática global.

Incorporar práticas matemáticas tradicionais em sala de aula, como sugere a Etnomatemática na perspectiva de D'Ambrosio (2007), permite aos educadores valorizar a identidade cultural dos alunos e explorar as maneiras particulares pelas quais diferentes comunidades entendem e utilizam a matemática. Essa abordagem facilita uma compreensão mais rica e contextualizada da disciplina, que vai além dos conceitos abstratos e universais

tradicionalmente ensinados, evidenciada no estudo de sistemas de contagem únicos, aplicações geométricas, padrões numéricos e resolução de problemas práticos que refletem as realidades específicas de diversas culturas.

Nesse sentido, cabe destacar que a etnomatemática desafia a visão tradicional da matemática como uma “ciência dura e acabada”, revelando-a como uma disciplina dinâmica e evolutiva, cuja compreensão é constantemente moldada por influências históricas, tradicionais e contextuais. Esse aspecto é essencial por destacar que diferentes grupos culturais desenvolvem abordagens matemáticas distintas que são tanto legítimas quanto instrutivas. Essa perspectiva reconhece a matemática como uma prática cultural diversificada, integrada ao cotidiano das pessoas e às suas tradições culturais.

O trabalho de Ubiratan D'Ambrosio (2007) foi fundamental na consolidação deste campo. Ele introduziu o termo “Etnomatemática” em 1985, estabelecendo uma base sólida para a exploração deste campo interdisciplinar que cruza matemática com antropologia cultural. Desde então, o campo da etnomatemática tem crescido significativamente, especialmente após a formação do Grupo Internacional de Estudo em Etnomatemática (Igsem) em 1986. Esse grupo tem sido pioneiro na exploração e definição deste campo, destacando como a matemática se entrelaça com as variadas expressões culturais ao redor do mundo.

A evolução da etnomatemática, desde suas primeiras referências até sua consolidação como um campo de estudo, evidencia uma transformação significativa na compreensão da matemática. Esse processo tem impulsionado pesquisas e práticas educacionais diversas no Brasil, ressaltando a relevância e o impacto dessa perspectiva no ensino e na aprendizagem da matemática. A matemática não é mais vista meramente como um conjunto de conceitos abstratos e universais, agora, é compreendida como uma manifestação cultural que varia significativamente entre diferentes grupos e contextos. Esta evolução representa uma abordagem inclusiva e representativa da matemática, que valoriza a diversidade humana e reconhece as contribuições variadas ao desenvolvimento da disciplina.

D'Ambrosio (2007) discute a amplitude e a profundidade do Programa Etnomatemática, não apenas como um estudo das práticas matemáticas em diferentes contextos culturais, mas como uma investigação abrangente de várias formas de conhecimento. O programa busca entender como as manifestações matemáticas são parte integrante da evolução cultural da humanidade, refletindo que a matemática é simultaneamente produto e espelho das dinâmicas culturais que moldam as sociedades ao longo do tempo.

Ampliando a análise para além das teorias e práticas matemáticas convencionais, o Programa Etnomatemática desafia a concepção tradicional da matemática como um conjunto de abstrações descontextualizadas e universais. Ao invés disso, ele reconhece a matemática como uma atividade humana fundamental, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cultural e social. Isso implica que as práticas matemáticas são influenciadas por, e influenciam reciprocamente as culturas nas quais se desenvolvem, destacando a natureza interativa e mutuamente enriquecedora da relação entre matemática e cultura.

A etnomatemática celebra a diversidade das expressões matemáticas como um reflexo vívido da diversidade humana e cultural. Essa abordagem enriquece o entendimento da matemática, não apenas validando as diversas maneiras pelas quais diferentes comunidades percebem, aplicam e interagem com os conceitos matemáticos, mas também destacando-a como uma disciplina dinâmica que evolui em conjunto com as sociedades. Isso proporciona uma compreensão mais abrangente e profunda da matemática, longe de ser uma série de conceitos estáticos, mas como uma entidade viva e em constante transformação.

D'Ambrosio (2007) amplia essa visão ao estudar as manifestações matemáticas dentro do contexto da evolução cultural da humanidade, situando a matemática de um contexto mais amplo de desenvolvimento humano. Isso facilita uma análise crítica das estruturas de poder e das políticas educacionais que moldam quais formas de conhecimento matemático são valorizadas e quais são marginalizadas. Como resultado, a etnomatemática atua como uma ferramenta crítica que questiona e tem o potencial de reestruturar as maneiras pelas quais o conhecimento matemático é construído, valorizado e utilizado, promovendo uma educação matemática inclusiva e responsiva às necessidades e valores de diversas populações.

Esta abordagem transformadora não apenas desafia a hegemonia do conhecimento matemático ocidental, destacando, em contrapartida, os saberes de comunidades africanas e afro-brasileiras como componentes essenciais ao desenvolvimento matemático global, mas também reconhece e valoriza as contribuições históricas e contemporâneas dessas comunidades ao campo da matemática. Isso representa uma ruptura significativa com a visão tradicional e uma reavaliação das origens e do domínio dos saberes matemáticos.

As contribuições de acadêmicos como Gerdes (2012), Munanga (2005) e D'Ambrosio (2007) são vitais para articular uma visão da etnomatemática que é tanto teórica quanto prática. Por exemplo, Gerdes (2012) explora como práticas matemáticas indígenas africanas podem ser integradas ao currículo formal, enquanto Munanga (2005) ressalta a importância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e histórica nas práticas

pedagógicas. D'Ambrosio (2007), por sua vez, oferece um quadro teórico que facilita a integração de conhecimentos matemáticos diversificados em práticas pedagógicas que são relevantes e respeitadas das especificidades culturais locais. Juntos, esses estudiosos pavimentam o caminho para uma educação matemática que não só instrui mas também transforma, alimentando um entendimento mais equitativo e abrangente da matemática em seu contexto social e cultural.

A abordagem etnomatemática transcende a tradicional transmissão de conhecimento ao envolver os alunos em um processo de aprendizagem profundamente enraizado em seus contextos culturais e históricos. Isso significa desconstruir a suposição amplamente aceita de que a matemática europeia representa um saber universal, ao mesmo tempo, em que constrói um entendimento que valoriza e integra as práticas matemáticas africanas, afro-brasileiras e de outros povos historicamente marginalizados. Esse processo não apenas torna a experiência educacional mais significativa para os alunos, mas também atua como um mecanismo essencial de inclusão social e reconhecimento cultural.

Para que esse programa seja implementado com sucesso, é necessário um modelo pedagógico que vá além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo os alunos em práticas matemáticas que sejam diretamente conectadas às suas vivências e realidades. Essa abordagem não se limita ao ensino de habilidades matemáticas, mas busca desenvolver uma compreensão mais ampla e respeitosa sobre as múltiplas formas pelas quais diferentes culturas contribuem para a matemática. Ao centrar a educação matemática em uma perspectiva inclusiva e crítica, a Etnomatemática se torna um chamado para uma prática pedagógica que celebra a diversidade cultural e reforça o compromisso com a justiça social e a equidade no ensino.

D'Ambrosio e Rosa (2008) oferecem uma definição abrangente da Etnomatemática, destacando-a como a prática matemática que ocorre dentro de diversos contextos culturais específicos. Essa definição amplia a compreensão da matemática para além das fronteiras acadêmicas convencionais e das abordagens padronizadas, reconhecendo que o conhecimento matemático é um fenômeno humano universal, expresso de diferentes formas conforme as necessidades e tradições de cada grupo cultural.

Ao considerar que a matemática é praticada por “membros de grupos culturais distintos”, como “sociedades indígenas, associações de trabalhadores, classes profissionais e grupos de crianças de uma determinada faixa etária”, D'Ambrosio e Rosa (2008) reforçam a ideia de que não há um único modo legítimo de fazer matemática. Cada grupo desenvolve práticas matemáticas que fazem sentido dentro de sua realidade, demonstrando que a

matemática não é um campo fixo e homogêneo, mas uma construção plural e dinâmica. Essa perspectiva desafia a hegemonia do pensamento matemático ocidental e abre caminho para uma visão inclusiva e equitativa da matemática no contexto educacional.

A etnomatemática desafia a visão convencional da matemática como um corpo de conhecimento estático e universal, enfatizando seu caráter dinâmico e culturalmente influenciado. Em vez de conceber a matemática como um conjunto de verdades absolutas que transcendem as diferenças culturais, a etnomatemática reconhece que ela, como qualquer outra forma de conhecimento, é moldada por fatores sociais, históricos e ambientais. Essa abordagem tem implicações diretas para a educação matemática, ao sugerir a necessidade de adaptar os currículos escolares para refletir a diversidade cultural dos estudantes, incorporando práticas matemáticas que sejam mais relevantes para suas realidades e experiências.

A definição de etnomatemática proposta por D'Ambrosio e Rosa (2008) reforça essa visão ao promover uma matemática inclusiva e democrática. Ao reconhecer e valorizar as práticas matemáticas de diversos grupos culturais, a etnomatemática não apenas enriquece o entendimento acadêmico da disciplina, mas também valida os conhecimentos e experiências de comunidades que, historicamente, foram marginalizadas ou ignoradas pelo sistema educacional formal. Dessa forma, a Etnomatemática contribui para uma pedagogia mais equitativa, que respeita e celebra a diversidade e prepara os alunos para um mundo globalizado e interconectado.

Além de enfatizar a importância da matemática em diferentes contextos culturais, a etnomatemática convoca educadores e pesquisadores a repensar e expandir suas concepções sobre o que constitui conhecimento matemático legítimo. Isso implica reconhecer que a matemática não se limita às teorias desenvolvidas na tradição acadêmica ocidental, mas inclui um conjunto amplo de práticas que emergem das interações humanas com seu ambiente social, natural e cultural. Dessa forma, a etnomatemática amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando a matemática mais acessível, relevante e significativa para alunos de diferentes origens.

Dessa forma, compreende-se que o conhecimento matemático é cunhado por todos os seres humanos, sendo uma construção tanto individual quanto coletiva. O contexto cultural e ambiental no qual os indivíduos vivem influencia diretamente a forma como eles compreendem e aplicam a matemática D'Ambrosio (2007). Assim, a matemática não deve ser vista apenas como um sistema abstrato de regras e fórmulas, mas como uma resposta prática e adaptativa aos desafios enfrentados por diferentes comunidades.

D'Ambrosio (1998) oferece uma explicação etimológica reveladora do termo “Etnomatemática”, destacando a interseção entre cultura, conhecimento e prática. O prefixo “etno-”, de origem grega, refere-se ao contexto cultural, indicando que a etnomatemática está intrinsicamente ligada às diferentes tradições e formas de conhecimento desenvolvidas por diversos grupos. Essa perspectiva sugere que a prática matemática não é universal e imutável, mas sim uma construção cultural que reflete valores, histórias e necessidades específicas de cada sociedade. Esse reconhecimento é essencial para promover uma abordagem inclusiva e respeitosa do ensino da matemática, garantindo que todas as formas legítimas de conhecimento matemático sejam valorizadas no contexto educacional.

A análise etimológica do termo “Etnomatemática”, conforme apresentada por D'Ambrosio (1998), oferece uma visão abrangente de sua essência e propósito. O elemento “matema”, que engloba conceitos como entender, conhecer e explicar, posiciona a matemática como uma ferramenta para compreender e interagir com o mundo de maneira significativa. Isso destaca que a matemática não é apenas um sistema de números e fórmulas, mas uma prática profundamente conectada ao ambiente e às circunstâncias culturais em que é aplicada. Já o componente “tica”, derivado de “techne”, sugere uma habilidade ou ofício que combina arte e técnica, enfatizando a matemática como uma prática adaptativa e expressiva, moldada pelas necessidades e condições culturais das comunidades que a praticam. Esses elementos juntos definem a Etnomatemática como a arte ou técnica de compreender e explicar o mundo em contextos culturais diversos, sublinhando sua universalidade em presença e sua diversidade em manifestações.

A contribuição de Gerdes (1991) complementa essa visão ao integrar a matemática à vida cultural e social das comunidades, destacando que as práticas matemáticas estão profundamente enraizadas nas tradições, mitos, ritos e expressões artísticas dos povos. Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional da matemática, apresentando-a como um campo que não é meramente técnico, mas culturalmente rico e historicamente situado. Ao valorizar as tradições matemáticas de comunidades cujo ensino não é formal, Gerdes (1991) enfatiza a importância de integrar esses conhecimentos locais, regionais e nacionais aos currículos educacionais. Isso não só enriquece a experiência dos alunos, mas também fortalece sua identidade cultural, criando uma conexão mais profunda entre o aprendizado matemático e seu legado comunitário.

A referência à Grécia como o “berço da Matemática” oferece um exemplo histórico de como a matemática se desenvolveu em resposta aos desafios e necessidades de um contexto específico. Essa visão, quando expandida, reconhece que povos africanos, indígenas

e outras comunidades ao redor do mundo desenvolveram sistemas matemáticos que refletem suas próprias condições de vida. As práticas que Gerdes (1991) classifica como Etnomatemáticas demonstram que a matemática, embora universal em sua essência como resposta humana aos desafios do ambiente, é diversificada em suas formas e manifestações.

Reconhecer as contribuições de comunidades africanas, indígenas e outras culturas frequentemente marginalizadas no estudo tradicional da matemática é essencial para corrigir a visão eurocêntrica predominante e valorizar modos alternativos de conhecimento. Essa valorização não apenas enriquece a história e a prática matemática, mas também promove uma sociedade inclusiva e equitativa.

Portanto, o estudo da Etnomatemática, conforme discutido por Gerdes (1991), não é apenas um reconhecimento das diversas práticas matemáticas globais, mas também um esforço para integrar essas práticas em uma visão mais holística da matemática. Isso implica uma reavaliação de quem são os verdadeiros produtores de conhecimento matemático e uma redefinição da matemática como uma atividade culturalmente situada, essencial para a coesão social e o desenvolvimento humano em diferentes comunidades.

A abordagem proposta pelo Programa Etnomatemática destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade nas práticas e no pensamento matemático de diferentes culturas e comunidades. Essa visão ampliada compreende a matemática como uma atividade humana contextualizada culturalmente, que reflete as particularidades de cada grupo no processo de construção e aplicação de conceitos matemáticos.

Ao estabelecer conexões com áreas como Antropologia e Ciências da Cognição, a Etnomatemática transcende a visão tradicional da matemática como uma ciência universal e abstrata, abordando sua dimensão política de maneira explícita. D'Ambrosio (2007) reforça que a Etnomatemática não apenas descreve práticas matemáticas específicas, mas também reconhece estilos, comportamentos e conhecimentos essenciais para a sobrevivência e transcendência de grupos culturais em seus respectivos ambientes. Assim, a Etnomatemática contribui para a descolonização do conhecimento, desafiando o pensamento científico tradicional e valorizando as contribuições de comunidades historicamente marginalizadas, como a comunidade negra.

Integrar a dimensão política da Etnomatemática no ensino é fundamental, especialmente no contexto da educação para as relações étnico-raciais. Isso implica reconhecer as estruturas de poder e desigualdades que moldam a prática e o ensino da matemática. Decisões sobre o que é considerado conhecimento matemático legítimo estão

intimamente ligadas a questões políticas, culturais e sociais, refletindo dinâmicas de poder que frequentemente favorecem determinados grupos em detrimento de outros.

Nesse cenário, a neutralidade é insustentável. A Etnomatemática, ao reconhecer a matemática como culturalmente influenciada, oferece uma plataforma para reformular como o conhecimento matemático é ensinado e aprendido. Essa abordagem permite questionar as narrativas dominantes, reconstruir currículos mais inclusivos e representar melhor as experiências e perspectivas diversas.

A valorização dos saberes matemáticos não formais é essencial para construir uma educação que seja mais equitativa e representativa. Tais saberes, enraizados nas comunidades, refletem habilidades, memórias e identidades que transcendem o currículo formal. Como prática pedagógica, a Etnomatemática busca dismantelar a ideia de uma única abordagem matemática válida, promovendo uma pluralidade de formas de pensar e resolver problemas, como observado por Mattos (2016), que reconhece os conhecimentos matemáticos como respostas às realidades específicas de cada comunidade.

No campo da formação de educadores, é imprescindível capacitá-los para identificar e valorizar os conhecimentos matemáticos que os alunos trazem de seus contextos culturais. Isso é particularmente importante para estudantes de comunidades marginalizadas, como o povo preto, historicamente excluído de narrativas de protagonismo no campo da matemática. Capacitar educadores para trabalhar com a Etnomatemática ajuda a combater essa marginalização, promovendo autoestima, confiança e valorização das heranças culturais dos alunos como recursos essenciais para o aprendizado matemático.

A inclusão desses saberes nos currículos escolares representa um passo significativo para tornar a educação matemática inclusiva, acessível e alinhada com a diversidade cultural do Brasil. Essa abordagem não apenas rompe com a visão tradicional da matemática como um conhecimento neutro e universal, mas também permite que os alunos se identifiquem e se reconheçam na disciplina, valorizando suas próprias histórias e experiências. Isso fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes negros, ao mesmo tempo que expande a visão dos demais alunos sobre a riqueza das contribuições africanas para o conhecimento matemático e tecnológico.

Discutir a Etnomatemática dentro da educação para as relações étnico-raciais implica um posicionamento político que desafia normas estabelecidas e promove uma visão mais pluralista da educação. Ao incorporar a Etnomatemática nos currículos, reconhece-se a matemática como um saber culturalmente situado, refletindo as realidades e necessidades dos diferentes grupos que a praticam.

A dimensão política da Etnomatemática evidencia que o ensino e a aprendizagem da matemática não ocorrem em um vácuo neutro, mas estão profundamente enraizados em contextos culturais e políticos.

Nesse sentido, o NEABI, assim como outras instituições educacionais comprometidas com a inclusão, desempenha um papel crucial ao utilizar a Etnomatemática como ferramenta de transformação social. Mais do que uma abordagem acadêmica, a Etnomatemática, quando integrada ao currículo escolar, possibilita a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, onde os alunos podem enxergar suas culturas e histórias refletidas nos conteúdos matemáticos. Essa conexão entre conhecimento e identidade cultural fortalece o senso de pertencimento dos estudantes, tornando a matemática mais acessível e relevante para suas realidades.

A Etnomatemática se estabelece como uma ferramenta essencial na promoção de uma educação antirracista, ao reconhecer e valorizar as contribuições dos povos negros para o desenvolvimento da matemática. Essa prática não apenas diversifica o campo da matemática ao incorporar diferentes perspectivas culturais, mas também fortalece a identidade dos estudantes, conectando conceitos matemáticos com suas realidades e heranças culturais.

Dessa maneira, o ensino matemático se transforma em um processo de empoderamento, permitindo que os estudantes enxerguem a matemática como uma ferramenta prática e culturalmente significativa.

Portanto, a Etnomatemática não apenas instrui os alunos sobre números e teorias matemáticas, mas os encoraja a questionar, adaptar e aplicar esse conhecimento de maneiras que tenham sentido para suas vidas e culturas. Ao proporcionar um ensino que reconhece e respeita as diferentes formas de pensar a matemática, a abordagem etnomatemática prepara os alunos não apenas para os desafios acadêmicos e profissionais, mas também para que se tornem agentes críticos e inovadores dentro de suas próprias comunidades.

Mattos (2015) destaca um aspecto essencial na educação matemática: a necessidade de vincular o conteúdo curricular às experiências culturais e cotidianas dos alunos. Este princípio é central para a Etnomatemática, que propõe integrar exemplos e problemas matemáticos que reflitam a diversidade cultural e as realidades vividas pelos estudantes.

Integrar a diversidade cultural no ensino de matemática pode incluir a análise de padrões geométricos em artesanatos tradicionais, o estudo de sistemas numéricos utilizados por diferentes povos ou a exploração de dados estatísticos pertinentes às comunidades locais. Essas práticas não apenas valorizam as heranças culturais dos alunos, mas também aumentam sua motivação e interesse pela disciplina, ao torná-la mais próxima e significativa.

A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos é igualmente fundamental. Conectar conceitos matemáticos a aspectos do cotidiano, como finanças familiares, receitas culinárias ou jogos tradicionais, transforma a matemática em uma ferramenta útil e integrada às experiências diárias dos estudantes. Essa abordagem não só facilita o aprendizado, mas também reforça a percepção dos alunos de que suas vivências têm valor no ambiente escolar.

Promover a participação ativa dos estudantes é outra prioridade dessa abordagem. Criar um ambiente de aprendizado interativo, onde os alunos se sintam encorajados a explorar ideias e resolver problemas de maneira colaborativa, é essencial para uma educação matemática eficaz. Projetos e discussões que abordem como diferentes culturas entendem e aplicam conceitos matemáticos podem aprofundar o engajamento e estimular o pensamento crítico.

Mattos (2015) enfatiza que ensinar conteúdos curriculares sem considerar seu significado prático para os alunos é uma abordagem limitada. Incorporar as experiências dos estudantes ao ensino da matemática não apenas torna a aprendizagem mais relevante, mas também transforma a sala de aula em um espaço dinâmico que celebra e respeita a diversidade cultural.

As pesquisas baseadas no Programa Etnomatemática no Brasil compartilham o objetivo de valorizar os conhecimentos que emergem das necessidades reais dos indivíduos. Elas ressaltam como a matemática é aplicada na vida cotidiana para resolver problemas e enfrentar desafios, destacando o papel essencial do contexto cultural no desenvolvimento e aplicação do pensamento matemático.

No contexto político atual, a discussão sobre o Programa Etnomatemática e sua relação com a educação para as relações étnico-raciais se apresenta como um tema de grande relevância. Ao trazer esses debates para o centro da educação matemática, desafiam-se estruturas de poder historicamente estabelecidas e se questionam as injustiças raciais presentes no ensino da matemática. A proposta da Etnomatemática é evidente: promover uma abordagem antirracista, equitativa e socialmente justa, considerando as especificidades étnicas na construção e compartilhamento do conhecimento matemático.

Um marco importante nesse movimento de transformação é a Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003) que, conforme destacado por Coppe-Oliveira (2012), exemplifica como intervenções políticas podem impactar positivamente o contexto educacional. Essa legislação incentiva o estudo das contribuições africanas e afro-brasileiras nas escolas, estabelecendo um compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade cultural. A implementação dessas ações afirmativas não apenas busca reparar desigualdades históricas que colocaram a

população negra em posição de desvantagem na educação, mas também reforça a necessidade de uma reestruturação curricular que inclua e valorize as diferentes formas de conhecimento.

A incorporação de práticas matemáticas que refletem e valorizam as contribuições de comunidades africanas e afro-brasileiras é uma estratégia essencial da Etnomatemática para garantir que todos os alunos se vejam representados no conhecimento matemático ensinado nas escolas.

Dessa maneira, a Etnomatemática vai além de uma abordagem pedagógica alternativa; ela se configura como um verdadeiro instrumento de transformação social. Ao propor uma nova forma de pensar a matemática, desafia as normas convencionais e questiona quem é reconhecido como “matemático” e o que é validado como “matemática”. Essa perspectiva amplia a concepção do conhecimento matemático, incorporando diferentes visões e experiências, e promovendo uma educação que rompe com a homogeneização do saber e valoriza a pluralidade das formas de conhecimento.

O resgate histórico das contribuições africanas e afro-brasileiras para o conhecimento matemático e tecnológico, conforme argumentado por Cunha Jr. (2010), é essencial para a construção de uma narrativa educacional mais justa e representativa. O autor evidencia que a história tradicionalmente ensinada nas escolas frequentemente negligencia ou minimiza a participação da população negra na formação tecnológica e matemática do Brasil. Essa lacuna histórica, presente tanto em abordagens conservadoras quanto progressistas, reflete um apagamento sistêmico das contribuições dos africanos e seus descendentes, que exerceram papéis fundamentais na produção e disseminação de conhecimentos científicos e técnicos.

Entre essas contribuições, destaca-se a introdução de técnicas agrícolas, espécies da fauna e flora africanas e métodos de construção, que ajudaram a moldar a sociedade brasileira desde os períodos Colonial e Imperial. No entanto, esses saberes, transmitidos e adaptados por africanos e afrodescendentes, são raramente reconhecidos como parte do patrimônio matemático e tecnológico do país. Esse apagamento reflete uma estrutura de poder que historicamente desvalorizou o conhecimento de grupos marginalizados, reforçando uma visão eurocêntrica da matemática e da ciência.

Diante desse cenário, a Etnomatemática surge como um instrumento pedagógico fundamental para valorizar e integrar os sistemas matemáticos da cultura negra no ensino formal. Ao explorar as práticas matemáticas desenvolvidas por comunidades africanas e afro-brasileiras, essa abordagem não apenas enriquece o ensino da matemática com uma diversidade de perspectivas, mas também atua na correção de distorções históricas.

O compromisso dessas instituições vai além da promoção da diversidade no ensino da matemática; trata-se de uma ação contínua em prol de uma educação antirracista que desafia as estruturas de poder que perpetuam desigualdades sociais.

Dessa forma, o compromisso com a Etnomatemática é, essencialmente, um compromisso com a mudança social. Ao celebrar a diversidade como um elemento fundamental da educação matemática, a Etnomatemática fortalece a luta contra a marginalização de saberes e promove a valorização da multiplicidade de conhecimentos presentes nas diferentes culturas e comunidades.

4.2. A etnomatemática na formação de professores

A Etnomatemática tem se consolidado como uma abordagem educativa essencial para a valorização da diversidade cultural no ensino da matemática, especialmente no contexto das relações étnico-raciais. Nesse sentido, este trabalho busca analisar as concepções apresentadas no Curso Virtual de Formação ETER, bem como suas implicações para a formação de professores de matemática na promoção de uma educação antirracista, destacando as contribuições de textos que abordam práticas docentes e ações desenvolvidas no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ETER), com ênfase na Etnomatemática. A análise concentra-se em dois textos principais: Etnomatemática e as Práticas Docentes: Ações Docentes e O que foi Produzido junto à Formação ETER em Etnomatemática. Ambos exploram como a formação de professores pode incorporar elementos da Etnomatemática para transformar a prática pedagógica em um instrumento de inclusão, respeito à pluralidade e fortalecimento das identidades culturais dos estudantes. O objetivo é compreender como essas ações e formações têm contribuído para a construção de um ensino matemático crítico, democrático e alinhado com os princípios de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

A formação de professores de Matemática no Brasil, historicamente, tem sido moldada por um modelo tradicional de ensino, fundamentado na transmissão mecânica e na reprodução de regras e procedimentos. Segundo Crawford e Adler (1996), a experiência de aprendizado da maioria dos professores foi estruturada a partir de práticas que enfatizavam a memorização e o treinamento repetitivo de técnicas matemáticas. Esse formato de ensino reduz o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento e perpetua uma visão da matemática como um conjunto de fórmulas abstratas, muitas vezes desvinculadas da realidade social e cultural dos alunos.

Esse modelo tradicional, por sua vez, influencia a maneira como os futuros docentes vivenciam sua formação inicial, mas também como reproduzem esse ensino em suas próprias práticas pedagógicas. Professores que não foram incentivados a refletir criticamente sobre a matemática e seus significados culturais acabam perpetuando a lógica da reprodução mecânica, negligenciando as vivências e os saberes que os alunos trazem consigo. Assim, a matemática ensinada na escola segue sendo apresentada como uma ciência universal, neutra e homogênea, desconsiderando as diversas formas de produção do conhecimento matemático que emergem em diferentes contextos socioculturais.

No entanto, abordagens como a Etnomatemática representam um contraponto significativo a esse modelo ao reconhecer que a matemática é uma construção humana, culturalmente situada e historicamente produzida. Ao valorizar as múltiplas formas de pensar e praticar a matemática dentro de diferentes comunidades, a Etnomatemática possibilita um ensino mais contextualizado, significativo e conectado às realidades dos estudantes, D'Ambrosio (2007). Esse olhar amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo que a matemática escolar dialogue com saberes oriundos das culturas afro-brasileiras, indígenas, quilombolas e de outros grupos historicamente marginalizados.

Dessa maneira, para que essa mudança ocorra efetivamente, é imprescindível que os cursos de formação inicial de professores integrem metodologias que promovam a reflexão crítica e a valorização da diversidade matemática. Superar a visão eurocêntrica e universalista da matemática implica repensar o próprio currículo da formação docente, incorporando práticas pedagógicas que estimulem a investigação, a problematização e o reconhecimento de que a matemática não se restringe a um único modelo de pensamento. Esse movimento formativo contribui para um ensino mais inclusivo, mas também fortalece as bases para uma educação antirracista, que compreenda a matemática como um campo plural e em constante diálogo com a realidade dos estudantes.

Portanto, romper com o modelo tradicional de ensino requer um esforço coletivo na reformulação das práticas formativas dos professores, incorporando perspectivas que incentivem o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento. A formação docente deve ir além da simples reprodução de conteúdos e metodologias preestabelecidas, buscando proporcionar experiências educacionais que valorizem a identidade, a história e a cultura dos alunos. Somente assim será possível construir uma educação matemática verdadeiramente democrática, acessível e comprometida com a justiça social.

A formação inicial de professores de Matemática deve capacitá-los para investigar e compreender as ideias e práticas matemáticas que emergem nas comunidades culturais,

étnicas e linguísticas em que atuam. Como destaca Gerdes (1996), esse processo fortalece a conexão entre o ensino da matemática e a realidade dos alunos, permitindo que o aprendizado seja contextualizado e significativo. Além disso, ao reconhecer as manifestações matemáticas presentes em diferentes grupos sociais, a formação docente se alinha a princípios fundamentais de valorização da diversidade e respeito às múltiplas formas de produção do conhecimento.

No entanto, para que essa abordagem seja implementada de maneira efetiva, é essencial que os docentes tenham acesso a formações que os preparem para incorporar, de maneira crítica e fundamentada, tanto os saberes matemáticos das comunidades locais quanto as diferentes tradições matemáticas que compõem o repertório global da disciplina. Isso implica uma mudança na concepção tradicional da formação docente, que deve ir além da simples transmissão de conteúdos preestabelecidos e fomentar uma postura investigativa no professor. A capacidade de pesquisar e reconhecer os múltiplos modos de fazer matemática torna-se, assim, uma competência essencial, ampliando o repertório pedagógico e proporcionando práticas educacionais inclusivas.

A Etnomatemática surge, nesse contexto, como uma abordagem transformadora por desafiar a visão eurocêntrica da matemática e evidenciar sua construção histórica e cultural. Ao romper com a ideia de que a matemática é um conhecimento universal e homogêneo, essa perspectiva abre espaço para os professores reconhecerem e integrem saberes matemáticos desenvolvidos por diferentes grupos sociais.

Dessa forma, a formação inicial de professores deve incorporar metodologias que incentivem a pesquisa e o reconhecimento da diversidade matemática. Para isso, é necessário criar espaços formativos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades investigativas, permitindo que os futuros docentes compreendam como integrar diferentes saberes matemáticos ao currículo escolar. Superar a visão tradicional da matemática como um conhecimento fixo e descontextualizado requer um compromisso educacional que promova um ensino mais dinâmico e conectado às realidades sociais e culturais dos estudantes.

Nesse sentido, a concepção do professor como um investigador etnomatemático torna-se central para a construção de um ensino de matemática contextualizado e significativo. Como apontam Stillman e Balatti (2001), o professor não deve se limitar ao papel de transmissor de conhecimentos formais, mas deve se posicionar como um pesquisador ativo, capaz de explorar, compreender e incorporar as práticas matemáticas existentes nas diferentes culturas. Esse olhar investigativo permite que o professor amplie sua

compreensão sobre a matemática como um campo de conhecimento dinâmico, enraizado nas experiências históricas e sociais das comunidades.

A formação de professores, portanto, torna-se um eixo fundamental para a implementação dessa abordagem. Os docentes precisam ser preparados para identificar e incorporar as práticas matemáticas culturais dos estudantes em suas metodologias de ensino, assegurando que a pluralidade de saberes seja valorizada dentro da sala de aula. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores deve ir além dos modelos tradicionais e estimular uma visão ampliada e contextualizada da matemática, compreendida como um campo do conhecimento historicamente construído e culturalmente situado. Somente assim será possível consolidar um ensino de matemática verdadeiramente democrático, acessível e alinhado com a realidade dos alunos, promovendo uma educação que respeita, valoriza e integra as múltiplas formas de pensar matematicamente.

Para que a escola se transforme em um espaço dinâmico e verdadeiramente inclusivo, é necessário que diferentes formas de conhecimento coexistam e sejam valorizadas, garantindo que o ensino da matemática reflita as realidades culturais e sociais dos estudantes. A pedagogia para a equidade, quando aliada às práticas da Etnomatemática, fortalece o papel da escola como um agente transformador, capaz de preparar cidadãos críticos e conscientes de suas identidades culturais e de seus contextos sociopolíticos.

Nesse sentido, a formação de professores sob a perspectiva da Etnomatemática constitui uma estratégia pedagógica potente, ao estabelecer conexões diretas entre o conhecimento matemático e os contextos culturais dos alunos. Como destaca Moreira (2017), essa abordagem permite a construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, ao possibilitar que os estudantes compreendam a matemática como uma ferramenta relevante para interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Dessa maneira, o ensino matemático deixa de ser uma prática isolada e abstrata e passa a integrar um conjunto de saberes que dialogam com as experiências e vivências dos alunos.

Preparar professores para atuar sob a ótica da Etnomatemática implica capacitá-los a reconhecer e valorizar a diversidade de formas de pensamento matemático existentes em diferentes culturas. Esse processo amplia a visão dos docentes sobre o que constitui conhecimento matemático legítimo, mas também os encoraja a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às especificidades socioculturais dos estudantes. Ao fazer isso, os professores desempenham um papel fundamental na construção de uma educação matemática que respeita e valoriza as identidades culturais dos alunos, promovendo inclusão, engajamento e uma maior conexão entre a matemática escolar e a vida cotidiana.

Além disso, essa formação docente desafia a visão tradicional da matemática como um conhecimento neutro, abstrato e universal, ao destacar sua construção histórica e cultural. Os professores são incentivados a investigar as práticas matemáticas presentes nas comunidades em que atuam e a explorar formas de integrá-las ao currículo escolar. Esse movimento de pesquisa e reflexão amplia as possibilidades pedagógicas e torna o ensino matemático mais acessível e próximo da realidade dos estudantes, estimulando a participação ativa no processo de aprendizagem.

Ao transformar a sala de aula em um espaço onde diferentes formas de conhecimento matemático coexistem e são valorizadas, a Etnomatemática reforça o papel da matemática como um instrumento de compreensão do mundo, mas também de transformação social. Dessa forma, a escola e a docência tornam-se agentes fundamentais na construção de um ensino matemático comprometido com a diversidade, a justiça social e a democratização do conhecimento.

Integrar a Etnomatemática e a decolonialidade na formação de professores é uma estratégia essencial para transformar a educação em uma ferramenta de inclusão e justiça social.

Para compreender o cenário da formação inicial de professores de Matemática no Brasil, é relevante considerar as análises de Fiorentini e Oliveira (2013) e Gatti e Nunes (2009), que destacam diferentes enfoques e matrizes curriculares nos cursos de Licenciatura em Matemática. Essas perspectivas ajudam a mapear as abordagens formativas predominantes, evidenciando suas potencialidades e limitações.

Gatti e Nunes (2009) categorizam os cursos de Licenciatura em Matemática em três modelos principais. O primeiro tipo prioriza disciplinas de Matemática pura, com foco no aprofundamento teórico e na formação clássica. Embora essa abordagem proporcione uma sólida base matemática, ela frequentemente negligencia as dimensões pedagógicas e práticas do ensino. Como consequência, os professores formados por esses cursos enfrentam dificuldades em lidar com questões diretamente relacionadas ao ambiente escolar, como a mediação entre conteúdos matemáticos e as realidades dos estudantes.

O segundo modelo enfatiza as práticas de ensino da Matemática como aplicação de conhecimentos previamente estabelecidos. Nesse tipo de formação, há maior atenção aos aspectos didáticos e metodológicos, em detrimento de uma visão mais ampla e crítica da pedagogia. Embora essa abordagem contribua para a capacitação técnica dos professores, pode limitar o desenvolvimento de uma compreensão mais holística do ensino da

Matemática, deixando de abordar as complexidades culturais e sociais que permeiam a sala de aula.

O terceiro modelo integra disciplinas de Matemática pura, Educação Matemática e áreas relacionadas à Educação. Essa abordagem reflete a visão de que a Matemática é uma prática social e culturalmente situada, exigindo dos futuros professores a capacidade de refletir criticamente sobre o ensino e as dinâmicas sociais que o influenciam, Fiorentini e Oliveira (2013). Esse modelo busca equilibrar o rigor matemático com a formação pedagógica, permitindo aos docentes conectar o ensino da Matemática às realidades vividas pelos alunos.

Domite (2004) Argumenta que a formação de professores deve incluir experiências que fomentem uma reflexão profunda sobre a natureza social e histórica da matemática. Essa abordagem amplia a compreensão dos futuros docentes, permitindo-lhes enxergar a matemática como um conjunto de conceitos abstratos e universais, mas como um conhecimento enraizado em contextos culturais e históricos específicos. Esse entendimento transforma a maneira como os professores abordam a disciplina, possibilitando que ela se torne mais significativa e próxima da realidade dos estudantes.

Para a autora essa postura crítica é essencial para o desenvolvimento de uma prática educacional que respeite e inclua as realidades culturais dos alunos. Quando os professores reconhecem a matemática como um conhecimento dinâmico, moldado por interações sociais e históricas, eles ampliam suas possibilidades pedagógicas. Isso os leva a adotar estratégias de ensino que conectam a matemática às vivências e aos contextos culturais dos estudantes, promovendo um ensino mais inclusivo, acessível e engajador.

Portanto, ao preparar os docentes para reconhecer e valorizar a diversidade matemática e cultural, a formação baseada nessa perspectiva promove a equidade no ensino, mas também transforma a educação matemática em um espaço de diálogo, respeito e inclusão. Dessa forma, os futuros professores tornam-se agentes de mudança, contribuindo para um ensino matemático que rompe com padrões excludentes e legitima múltiplas formas de conhecimento.

Moreira (2004) e Monteiro (2004) reforçam que a inserção da Etnomatemática na formação inicial dos professores amplia sua sensibilidade às questões culturais envolvidas no ensino da matemática. Essa abordagem possibilita que os futuros docentes compreendam a matemática como um conhecimento culturalmente situado e, conseqüentemente, aprendam a identificar e integrar diferentes saberes matemáticos em sala de aula. Com isso, o ensino

torna-se mais significativo para os alunos, promovendo uma aprendizagem que respeita e valoriza suas experiências e conhecimentos prévios.

Ao considerar as vivências e os saberes matemáticos dos estudantes, a Etnomatemática possibilita uma conexão mais profunda entre o ensino escolar e as realidades culturais dos educandos. Essa perspectiva valoriza os conhecimentos formais da matemática acadêmica, mas também as práticas matemáticas presentes em diferentes contextos sociais, como as tradições locais, os saberes ancestrais, as atividades cotidianas e os sistemas de conhecimento alternativos. Essa valorização contribui para um aprendizado mais inclusivo, que respeita a pluralidade das formas de pensar e fazer matemática.

Diante das discussões apresentadas, fica evidente que a integração da Etnomatemática na formação de professores de Matemática representa um caminho essencial para a construção de um ensino mais inclusivo, democrático e culturalmente relevante. Ao desafiar a visão tradicional da matemática como um conhecimento universal e homogêneo, essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo que os futuros docentes reconheçam e valorizem a pluralidade de saberes matemáticos presentes nas diversas culturas. Além disso, a incorporação dessa perspectiva na formação inicial dos professores favorece a equidade educacional, mas também contribui para a construção de uma prática docente mais crítica e reflexiva, que compreende a matemática como um conhecimento dinâmico, enraizado em contextos históricos e sociais específicos. Dessa forma, a Etnomatemática não se configura somente como uma metodologia alternativa, mas como um movimento transformador, capaz de ressignificar a relação entre matemática, cultura e educação, promovendo um ensino que respeita e valoriza as identidades e experiências dos alunos.

Moreira (2004) e Monteiro (2004) destacam que essa abordagem permite que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que transcendem a simples reprodução de conteúdos preestabelecidos. Em vez disso, os docentes são incentivados a criar estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem dinâmica e contextualizada, na qual os alunos possam interagir ativamente com os conteúdos matemáticos e reconhecer sua relevância em suas próprias vidas. Esse processo fortalece a identidade cultural dos estudantes, reforça sua autoestima e estimula um maior engajamento no ambiente escolar.

A concepção do professor como investigador é amplamente defendida na literatura da Educação Matemática contemporânea, sendo essencial para a superação de um ensino tradicional baseado na mera transmissão de conteúdos. Ponte (2002) argumenta que os desafios que emergem da construção e gestão do currículo, assim como os dilemas que

permeiam a prática docente, exigem do professor conhecimento técnico e boa vontade profissional, mas também habilidades de problematização e investigação. Assim, o ensino da matemática não deve se restringir à aplicação de metodologias fixas e conteúdos predefinidos; pelo contrário, precisa incentivar uma postura crítica e reflexiva no docente, permitindo-lhe adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades dos alunos e aos contextos socioculturais em que atuam.

Nesse sentido, a investigação etnomatemática representa uma estratégia potente para os professores desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Ao reconhecer que a matemática não é um campo de conhecimento universal e homogêneo, mas uma construção histórica e cultural, o professor investigador passa a atuar como mediador do conhecimento, integrando ao currículo escolar as diferentes formas de pensamento matemático presentes na vida cotidiana dos alunos. Essa perspectiva desloca o papel do professor de um mero transmissor de regras para um pesquisador que analisa, compreende e valoriza os saberes matemáticos emergentes dos múltiplos contextos sociais.

Ao assumir essa postura investigativa, o professor amplia sua compreensão sobre a diversidade matemática existente dentro e fora do ambiente escolar, promovendo um ensino que dialoga com as realidades culturais dos estudantes e incentiva sua participação ativa na construção do conhecimento matemático. Esse movimento enriquece a aprendizagem, tornando a matemática mais acessível e significativa, mas também fortalece a autonomia docente, permitindo que os professores tenham maior protagonismo na formulação do currículo e na implementação de práticas pedagógicas mais alinhadas com a diversidade de saberes matemáticos.

Dessa maneira, a Etnomatemática reafirma a necessidade de uma docência que vá além da reprodução de conteúdos, colocando o professor no centro de um processo investigativo que lhe permite questionar, reconstruir e ressignificar a matemática dentro dos diversos contextos culturais. Esse modelo contribui para a formação de uma educação matemática mais democrática e acessível, mas também se alinha a um compromisso educacional com a equidade, promovendo um ensino que respeita e valoriza a identidade dos estudantes.

Monteiro (2004) reforça essa perspectiva ao argumentar que a escola deve ir além do seu papel tradicional de difusão do conhecimento, transformando-se em um espaço de interlocução entre diferentes saberes e práticas culturais. Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta da Etnomatemática, ao buscar integrar múltiplas formas de conhecimento

matemático ao currículo escolar e, assim, proporcionar uma educação que reconhece e respeita as realidades socioculturais dos alunos.

Para a escola cumprir essa função de “cruzamento de saberes e linguagens”, como sugere (MONTEIRO, 2004, p. 436), é fundamental que ela articule igualdade e diferença, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento matemático sem que suas identidades culturais sejam desconsideradas ou subordinadas. Isso significa que o ensino da matemática precisa romper com a lógica de uma única tradição dominante e abrir-se para a pluralidade de formas de pensamento matemático que emergem dos distintos contextos históricos, sociais e culturais. Somente dessa forma será possível consolidar uma educação matemática verdadeiramente democrática, em que a diversidade de saberes seja reconhecida como um valor fundamental para a formação dos estudantes e para o fortalecimento do papel investigativo do professor.

A proposta de educação intercultural defendida por Monteiro (2004) transcende o simples reconhecimento da pluralidade de saberes, enfatizando a necessidade de valorizá-los dentro do ambiente escolar. Essa valorização permite que os alunos reflitam sobre suas próprias culturas e interajam com diferentes perspectivas matemáticas, promovendo um processo educativo dinâmico e dialógico. Nesse contexto, a construção do conhecimento passa a ser entendida como um movimento de transformação, no qual a matemática não se apresenta como um campo de saber rígido e universal, mas como um fenômeno em constante reelaboração, moldado pelas experiências e interações culturais.

Para que essa abordagem se efetive, é necessário repensar a organização curricular e metodológica da escola, garantindo condições concretas para a interlocução entre os diferentes saberes aconteça. Esse processo envolve desde a reformulação da formação inicial e continuada dos professores até a adoção de estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. O grande desafio está em superar um modelo de ensino pautado exclusivamente na transmissão de conteúdos formais e avançar na construção de uma educação matemática conectada à realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e socialmente contextualizado.

Nesse sentido, a Etnomatemática se apresenta como uma ferramenta essencial para transformar a escola em um espaço de cruzamento de saberes e de valorização da diversidade cultural. Isso ocorre porque a Etnomatemática desafia a hegemonia de uma única tradição matemática e amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar conhecimentos oriundos de diferentes contextos históricos e socioculturais.

Dessa perspectiva, a escola emerge como um espaço privilegiado para a comparação e a integração de distintas formas de saber, funcionando como um ambiente de troca e construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, o professor assume um papel central como mediador, sendo responsável por criar pontes entre os saberes escolares e as experiências culturais dos alunos. Essa mediação não deve se restringir à simples transmissão de conteúdos, mas precisa estimular um ensino crítico e reflexivo, no qual os estudantes consigam enxergar suas próprias vivências refletidas nos processos matemáticos que estudam.

Para que esse modelo educativo se concretize, é essencial reestruturar a cultura e a organização escolar, adotando metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam a equidade e promovam o sucesso acadêmico de alunos pertencentes a diferentes grupos sociais e étnicos. Esse movimento implica a adoção de uma pedagogia comprometida com a justiça social, na qual a diversidade dos estudantes não seja vista como um obstáculo, mas sim como um recurso valioso para o aprendizado. No ensino da matemática, essa perspectiva requer a integração dos conhecimentos matemáticos culturais dos alunos ao currículo escolar, reconhecendo suas experiências e vivências como elementos legítimos na construção do conhecimento matemático.

Os cursos de Licenciatura em Matemática, ao formarem profissionais que atuarão em salas de aula, enfrentam o desafio de equilibrar o domínio teórico com a reflexão crítica e a prática pedagógica. Esse equilíbrio é fundamental para preparar professores que consigam abordar as demandas sociais e culturais da educação matemática no século XXI.

Estudiosos como Gerdes (1996), Stillman e Balatti (2001), Domite (2004), Moreira (2004) e Monteiro (2004) apontam que a Etnomatemática oferece contribuições significativas para a formação inicial de professores de Matemática. Essa abordagem amplia a compreensão da Matemática como um conhecimento culturalmente situado, possibilitando uma prática pedagógica inclusiva e conectada às realidades vividas pelas comunidades escolares.

Neste contexto, a Etnomatemática incentiva os futuros professores a investigar como diferentes culturas desenvolvem e aplicam conceitos matemáticos, desafiando a visão tradicional da Matemática como um saber universal e descontextualizado. Ao adotar essa perspectiva, os professores são capacitados a estabelecer conexões significativas entre os conteúdos matemáticos e os contextos culturais dos estudantes. Essa prática não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece o engajamento e o senso de pertencimento dos alunos.

Além disso, a integração da Etnomatemática na formação inicial promove um ensino mais crítico e reflexivo. Os professores em formação são estimulados a questionar narrativas hegemônicas e a incorporar diferentes formas de saberes matemáticos em suas estratégias pedagógicas, tornando a Matemática uma disciplina mais democrática e socialmente relevante.

Ao unir a Etnomatemática e a decolonialidade na formação inicial, os cursos de Licenciatura em Matemática capacitam os professores a desafiar epistemologias dominantes e a valorizar a pluralidade dos saberes. Essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço onde diferentes formas de conhecimento coexistem e são valorizadas, promovendo a inclusão e a equidade no ensino da Matemática. Assim, a formação docente se torna um pilar essencial para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a democratização do conhecimento matemático.

A Etnomatemática desempenha um papel central na ampliação do repertório pedagógico dos professores, contribuindo para a formação de educadores mais conscientes de seu papel na construção de uma educação matemática inclusiva e transformadora. Essa abordagem reforça a importância de conectar o conhecimento acadêmico às experiências culturais e sociais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem que respeita e valoriza a diversidade humana. Ao incorporar os saberes culturais ao ensino, a Etnomatemática desafia a visão tradicional e eurocêntrica da matemática, criando espaço para práticas pedagógicas mais representativas e conectadas à realidade dos alunos.

Gerdes (1996) ressalta a relevância de reconhecer e integrar as práticas matemáticas das culturas tradicionais ao ensino da matemática. Para ele, valorizar os saberes locais e históricos enriquece a compreensão dos professores sobre a natureza dinâmica da matemática e possibilita a criação de estratégias pedagógicas alinhadas às realidades socioculturais dos alunos. Essa perspectiva amplia a visão dos docentes sobre o que constitui o conhecimento matemático, permitindo que eles o compreendam como um saber culturalmente situado, moldado por contextos específicos e adaptado às necessidades das comunidades.

Ao incorporar práticas culturais ao ensino, o professor fortalece o vínculo entre o conteúdo matemático e o cotidiano dos estudantes, mas também promove uma aprendizagem reflexiva e integradora. Essa abordagem ajuda a desconstruir a ideia de que a matemática é uma ciência universal, abstrata e homogênea, apresentando-a como um conhecimento que reflete e dialoga com as vivências e identidades dos alunos. Para o autor, essa valorização cultural também fomenta um diálogo essencial entre o saber acadêmico e os saberes

populares, permitindo que os estudantes se identifiquem com a matemática e enxerguem suas culturas refletidas no ambiente escolar.

Além disso, o reconhecimento das contribuições históricas e locais promove a construção de uma educação matemática mais crítica e equitativa, alinhada à diversidade humana. Essa prática incentiva os professores a romperem com métodos pedagógicos homogêneos e a adotarem estratégias que respeitem e valorizem as múltiplas formas de pensar matematicamente.

Stillman e Balatti (2001) reforçam que a Etnomatemática é uma ferramenta poderosa para desconstruir a ideia de que a matemática é neutra e universal. Eles argumentam que essa perspectiva tradicional, ainda predominante em muitos currículos escolares, limita a compreensão do papel da matemática como uma construção cultural e socialmente situada. Ao reconhecer a diversidade matemática presente em diferentes culturas, os professores têm a oportunidade de desenvolver abordagens pedagógicas mais flexíveis e alinhadas às necessidades específicas dos alunos.

Essa flexibilidade permite que os professores adaptem suas práticas de ensino para refletir e valorizar as diferentes formas de pensamento matemático, reconhecendo a riqueza dos saberes emergentes das realidades culturais dos estudantes. Além disso, ao explorar a matemática em contextos diversos, os docentes ampliam sua visão sobre o papel da matemática na sociedade, entendendo-a como um conhecimento dinâmico e adaptável, que evolui a partir das condições históricas e sociais de cada grupo.

Portanto, a contribuição da Etnomatemática, como sugerem os referidos autores, está em promover um ensino que celebra a pluralidade das formas de raciocínio matemático. Essa abordagem transforma a educação matemática em um espaço mais acessível, inclusivo e conectado à diversidade humana, incentivando um processo de aprendizagem significativo e engajado. Ao adotar a Etnomatemática, os professores não apenas enriquecem suas práticas pedagógicas, mas também fortalecem a construção de uma educação que promove o respeito, o pertencimento e a valorização das diferentes culturas e saberes.

4.3. Metodologias Inovadoras: o impacto da Formação ERER nas práticas docentes em Etnomatemática

Nesse sentido, esta sessão busca analisar as contribuições de textos que abordam as práticas docentes e as ações desenvolvidas no âmbito do Cruso Virtual de Formação Docente

em Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Formação EREER), com foco na Etnomatemática.

Antes de iniciar a análise da produção dos seis trabalhos desenvolvidos e publicados nos anais do CER, faz-se necessário um momento de reflexão prévia. Esse processo permite contextualizar os estudos apresentados, compreendendo suas bases teóricas, metodológicas e os impactos gerados no campo das discussões étnico-raciais. Além disso, uma análise crítica e aprofundada possibilita identificar contribuições relevantes, lacunas existentes e novas perspectivas de investigação. Assim, ao considerar essas reflexões iniciais, o exame dos

D'Ambrosio (2007) argumenta que um dos principais desafios da educação matemática é superar a visão eurocêntrica imposta pelos modelos escolares tradicionais, que desconsideram os saberes matemáticos de povos não ocidentais. A formação de professores, portanto, precisa contemplar essa perspectiva, oferecendo subsídios para os docentes poderem reconhecer e incorporar as múltiplas formas de pensamento matemático em suas práticas pedagógicas.

A análise concentra-se em dois textos principais: Etnomatemática e as Práticas Docentes: Ações Docentes e O que foi Produzido junto à Formação EREER em Etnomatemática. Ambos exploram como a formação de professores pode incorporar elementos da Etnomatemática para transformar a prática pedagógica em um instrumento de inclusão, respeito à pluralidade e fortalecimento das identidades culturais dos estudantes. D'Ambrosio (2007) destaca que a Etnomatemática não se trata somente da inserção de conteúdos culturais no ensino da matemática, mas sim de um movimento que busca ressignificar o próprio conceito de conhecimento matemático, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado para além dos modelos eurocentrados.

Por fim, a conclusão de Veiga (2023) sobre a necessidade de uma reformulação curricular que contemple epistemologias diversas dialoga diretamente com o pensamento de D'Ambrosio (2007). Para ele, a matemática ensinada nas escolas deve ir além do modelo tradicional, promovendo um ensino que valorize a cultura, a identidade e a ancestralidade dos estudantes.

A metodologia adotada pelos autores, que combina revisão teórica e reflexões pedagógicas com base, na prática docente, reforça a necessidade de formar professores que compreendam a matemática como um conhecimento culturalmente situado. D'Ambrosio (2007) defende que a formação docente deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos e capacitar os professores para uma postura crítica, que lhes permita reconhecer a pluralidade

epistêmica da matemática e articular os saberes acadêmicos com os conhecimentos dos alunos.

Em continuidade, os autores reforçam que a formação docente desempenha um papel essencial na transformação do ensino da matemática, garantindo que os professores compreendam a importância da diversidade epistêmica e estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas que integrem os saberes culturais dos alunos. Esse ponto dialoga diretamente com a visão de D'Ambrosio (2007), que considera a formação de professores um dos pilares da Etnomatemática. Segundo ele, um educador etnomatemático não apenas transmite conteúdos, mas atua como mediador entre diferentes formas de conhecimento, promovendo uma educação crítica e libertadora.

A metodologia utilizada no estudo, que combina revisão bibliográfica com reflexões sobre experiências docentes, reforça a necessidade de uma formação de professores que vá além da mera transmissão de conteúdos matemáticos. D'Ambrosio (2007) enfatiza que a formação docente deve incluir uma reflexão crítica sobre o papel da matemática na sociedade e sua relação com os processos de exclusão e marginalização de saberes.

A Etnomatemática tem se consolidado como uma abordagem educativa essencial para a valorização da diversidade cultural no ensino da matemática, especialmente no contexto das relações étnico-raciais. Para D'Ambrosio (2007), a matemática não deve ser vista como um conhecimento homogêneo e universal, mas como um fenômeno cultural, desenvolvido por diferentes grupos sociais ao longo do tempo e em distintos contextos históricos. Assim, ao reconhecer a diversidade matemática presente nas práticas culturais, a Etnomatemática permite que a matemática escolar deixe de ser um instrumento de exclusão e atue como um meio de valorização identitária e emancipação social.

O objetivo é compreender como essas ações e formações têm contribuído para a construção de um ensino matemático crítico, democrático e alinhado com os princípios de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. A partir das reflexões de D'Ambrosio (2007), é possível afirmar que a matemática ensinada nas escolas precisa ser contextualizada e vinculada à realidade dos estudantes, permitindo que o aprendizado não seja apenas um processo mecânico de repetição de regras e fórmulas, mas sim uma experiência significativa, que dialogue com os diferentes modos de saber e fazer matemática presentes nas culturas dos alunos.

A análise do artigo *A Matemática no Ilê e na Escola: Diálogos Possíveis?*, de Veiga (2023), à luz da obra *Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade*, de D'Ambrosio (2007) permite compreender como a matemática, enquanto produção cultural, se

insere nas práticas religiosas e sociais das comunidades de matriz africana. Para o referido autor, a matemática deve ser vista como um conhecimento dinâmico, moldado historicamente por diferentes sociedades e não como um sistema rígido e universal.

Ao argumentar que a matemática presente nas religiões afro-brasileiras pode contribuir para fortalecer a cultura africana e combater preconceitos, converge com a perspectiva de D'Ambrosio (2007), que defende a necessidade de um ensino matemático que valorize os diferentes sistemas de pensamento. O reconhecimento das práticas matemáticas dos terreiros e casas de axé como formas legítimas de conhecimento se alinha à proposta da Etnomatemática, que busca a valorização de diferentes epistemologias e desafia a hegemonia da matemática eurocêntrica no currículo escolar.

A pesquisa de Veiga (2023), ao utilizar um referencial teórico que inclui Gerdes (2012) e D'Ambrosio (2007), reforça o argumento de que a marginalização dos saberes matemáticos africanos no ensino formal é uma consequência da colonização epistêmica, fenômeno também discutido por D'Ambrosio (2007). Segundo o autor, a imposição de uma única tradição matemática nos currículos escolares ignora a diversidade de conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais, contribuindo para a exclusão cultural e educacional de determinadas comunidades.

Os resultados apresentados no estudo reiteram a importância da Etnomatemática como ferramenta para uma educação antirracista, que reconheça a matemática não apenas como um conjunto de regras, mas como um campo de conhecimento construído a partir de múltiplas experiências culturais. Essa abordagem possibilita a criação de um ambiente escolar onde os estudantes negros possam se ver representados e onde suas práticas culturais sejam legitimadas, um princípio essencial na visão de D'Ambrosio (2007), que defende a inclusão de diferentes tradições matemáticas no ensino como forma de promover equidade e justiça social.

A análise do artigo Etnomatemática numa Escola Quilombola, de Diogenes e Almeida (2021), a luz de D'Ambrosio (2007), reforça a importância da Etnomatemática como um instrumento de valorização dos saberes tradicionais e de resistência contra a imposição de um modelo único de conhecimento matemático. Este argumenta que a matemática escolar, historicamente estruturada sob uma perspectiva eurocêntrica, tende a invisibilizar os sistemas matemáticos desenvolvidos por diferentes grupos culturais, incluindo os quilombolas. Essa exclusão não apenas desconsidera a riqueza dos saberes empíricos dessas comunidades, mas também dificulta a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade.

A pesquisa de Diogenes e Almeida (2021) busca compreender como a Etnomatemática pode contribuir para o fortalecimento das relações étnico-raciais e educacionais na Escola Estadual Santo Isidoro, conectando os conhecimentos matemáticos formais às práticas socioculturais dos estudantes quilombolas. Essa abordagem está alinhada ao pensamento de D'Ambrosio (2007), que defende a necessidade de uma matemática contextualizada, capaz de estabelecer pontes entre os saberes escolares e as experiências vividas pelos alunos. Segundo o autor, a aprendizagem matemática torna-se mais significativa quando está vinculada ao cotidiano dos estudantes, permitindo-lhes compreender que a matemática não é um conhecimento abstrato e distante, mas sim um conjunto de práticas que emergem das necessidades e das relações sociais de cada grupo.

A pesquisa, ao adotar uma metodologia qualitativa baseada na observação participante e na análise documental, reafirma a importância de considerar a subjetividade e o contexto histórico-social dos sujeitos da educação. D'Ambrosio (2007) destaca que a Etnomatemática não se trata apenas da incorporação de conteúdos culturais no ensino, mas de um movimento mais amplo que questiona a estrutura curricular tradicional e propõe uma educação matemática comprometida com a equidade e a justiça social. A integração de conhecimentos matemáticos quilombolas ao ensino formal é um passo essencial para tornar a escola um espaço de afirmação identitária e de fortalecimento das tradições culturais dessas comunidades.

Ainda que os resultados do estudo estejam em fase inicial, os autores destacam a relevância da Etnomatemática para preencher lacunas na inclusão dos saberes quilombolas no ensino matemático. D'Ambrosio (2007) aponta que a invisibilização desses conhecimentos no ambiente escolar é um reflexo da estrutura colonial do sistema educacional, que historicamente negou a legitimidade dos saberes não ocidentais. Ao desafiar essa lógica e propor um ensino que reconheça a matemática quilombola como válida e relevante, a pesquisa de Diogenes e Almeida (2021) contribui para a implementação de políticas educacionais inclusivas, como a Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Os autores concluem que a valorização das práticas socioculturais quilombolas no ensino da matemática não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também promove um aprendizado mais significativo, enraizado na realidade local. Essa conclusão está em consonância com o pensamento de D'Ambrosio (2007), que argumenta que a Etnomatemática tem o potencial de transformar a educação matemática em um processo democrático e acessível, que reconhece a pluralidade epistêmica e rompe com a exclusão

histórica de determinados grupos sociais. Dessa forma, o estudo reafirma a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e de formar professores que compreendam a matemática como um conhecimento diverso e culturalmente situado, comprometido com a construção de uma sociedade igualitária.

A análise do artigo *Etnomatemática em Movimento: Etnomodelagem e a Arte de Traduzir Saberes e Práticas Locais e Globais*, de Nogueira, Nogueira e Araújo (2018), sob a perspectiva D'Ambrosio (2007), permite compreender como a Etnomodelagem se insere como uma estratégia pedagógica inovadora para a valorização da diversidade cultural no ensino da matemática. D'Ambrosio (2007) argumenta que a matemática não pode ser vista como um conhecimento isolado e universal, mas sim como um sistema dinâmico, profundamente enraizado nas práticas socioculturais de diferentes povos. O estudo de Nogueira, Nogueira e Araújo (2018) se alinha a essa concepção ao demonstrar como a Etnomodelagem possibilita a tradução e a ressignificação dos saberes tradicionais no contexto escolar.

A pesquisa destaca a importância da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), como um marco para a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, promovendo a construção de práticas pedagógicas que rompam com a hegemonia eurocêntrica no ensino da matemática. D'Ambrosio (2007) enfatiza que a imposição de um único modelo matemático no ambiente escolar representa um processo de exclusão epistêmica, no qual saberes não ocidentais são marginalizados ou considerados inferiores. Ao conectar a matemática aos símbolos, práticas e conhecimentos das culturas africanas e afro-brasileiras, a Etnomodelagem atua como uma ferramenta de resgate identitário e de valorização dos modos de pensar matematicamente que historicamente foram deslegitimados pelo sistema educacional.

Os autores concluem que a Etnomodelagem não deve ser vista apenas como um método didático alternativo, mas como um movimento pedagógico transformador, alinhado aos princípios da justiça social e da equidade educacional. Esse ponto encontra eco na obra de D'Ambrosio (2007), que considera a Etnomatemática um instrumento de luta contra desigualdades educacionais e de afirmação de saberes tradicionalmente invisibilizados. A proposta de Nogueira, Nogueira e Araújo (2018) reforça a ideia de que o ensino da matemática pode e deve ser ressignificado em um contexto sociocultural, tornando-se um espaço de diálogo, inclusão e construção de conhecimento significativo para os estudantes.

Dessa forma, a análise do artigo revela que a Etnomodelagem, ao integrar os princípios da Etnomatemática, representa uma estratégia didática fundamental para a

implementação de uma educação matemática inclusiva e culturalmente relevante. O estudo reafirma a necessidade de formar professores que estejam preparados para reconhecer e incorporar a diversidade epistêmica no ensino da matemática, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a valorização da identidade e da história dos alunos. Como aponta D'Ambrosio (2007), essa transformação no ensino da matemática não é apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A análise do artigo *Etnomatemática e História da Matemática: Jogos e Relações Culturais*, de Nogueira, Satto e Araújo (2017), à luz de D'Ambrosio (2007), permite compreender como os jogos e as práticas culturais podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para a construção de uma educação matemática inclusiva e representativa. D'Ambrosio (2007) argumenta que a matemática deve ser entendida como um conhecimento dinâmico, enraizado nos contextos históricos e socioculturais dos povos, e não como um conjunto de conceitos universais e abstratos. Essa visão se alinha ao estudo de Nogueira, Satto e Araújo (2017), que enfatiza a importância dos jogos matemáticos tradicionais e das relações culturais como elementos estruturantes de um ensino de matemática que dialogue com as realidades dos estudantes.

A pesquisa destaca a necessidade de conectar os saberes matemáticos formais e informais, rompendo com a concepção hegemônica da matemática como um conhecimento único e neutro. D'Ambrosio (2007) reforça que essa abordagem é essencial para que o ensino da matemática não seja um processo excludente, mas um meio de fortalecimento das identidades culturais. Ao valorizar os saberes de povos indígenas, africanos e quilombolas, como propõe o estudo de Nogueira, Satto e Araújo (2017), a educação matemática assume um papel mais democrático, reconhecendo que diferentes sociedades desenvolveram suas próprias formas de pensar e estruturar conhecimentos matemáticos.

A metodologia adotada no estudo, baseada na pesquisa bibliográfica e na análise teórica, permite evidenciar como a Etnomatemática se insere como um campo interdisciplinar, que transcende a matemática acadêmica tradicional e promove um ensino mais significativo. D'Ambrosio (2007) defende que a Etnomatemática não deve ser reduzida a um conjunto de práticas alternativas, mas sim compreendida como um movimento que busca ressignificar a matemática e ampliar suas possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, os jogos matemáticos, quando incorporados ao ensino, não apenas tornam a aprendizagem mais lúdica e acessível, mas também resgatam e fortalecem memórias culturais, promovendo um aprendizado contextualizado.

A análise do artigo também destaca a importância das ações extensionistas, como oficinas e feiras culturais, na consolidação de um ensino matemático que valorize a diversidade. Essa proposta está alinhada com o pensamento de D'Ambrosio (2007), que argumenta que a matemática deve ser ensinada de forma contextualizada, respeitando as realidades dos alunos e estabelecendo conexões entre o conhecimento escolar e os saberes culturais locais. A implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, mencionada no estudo de Nogueira, Satto e Araújo (2017), é um passo fundamental nesse processo, ao garantir que a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena sejam reconhecidas no currículo escolar.

Dessa forma, a análise do artigo evidencia que os jogos e as relações culturais desempenham um papel central na implementação da Etnomatemática, tornando a matemática mais acessível, envolvente e conectada às vivências dos alunos. A partir da perspectiva de D'Ambrosio (2007), fica claro que a Etnomatemática não se limita a um conjunto de práticas pedagógicas, mas representa um movimento de resistência e valorização da diversidade cultural, que transforma a matemática em um instrumento de inclusão, identidade e justiça social.

A análise do estudo *Etnociência e Saberes Populares: A Produção de Açúcar Mascavo Artesanal*, de Frattari Neto, Silva e Souza (2016), sob a ótica de D'Ambrosio (2007), permite compreender como os saberes tradicionais podem ser incorporados ao ensino formal por meio de uma abordagem que valorize a diversidade epistêmica e promova um diálogo entre conhecimento acadêmico e práticas culturais. D'Ambrosio (2007) argumenta que a matemática e as ciências naturais, tradicionalmente ensinadas de forma eurocêntrica e desvinculada dos contextos sociais, devem ser ressignificadas a partir das experiências e dos saberes locais. Essa perspectiva se alinha ao estudo de Frattari Neto, Silva e Souza (2016), que investiga a produção artesanal do açúcar mascavo como um campo rico em conhecimentos científicos implícitos, frequentemente ignorados pelo ensino formal.

A pesquisa revela que a fabricação do açúcar mascavo envolve processos matemáticos e científicos complexos, transmitidos oralmente e aprimorados ao longo de gerações. Esse conhecimento empírico, embora raramente reconhecido no ambiente acadêmico, reflete a capacidade das comunidades tradicionais de desenvolverem técnicas sofisticadas de medição, cálculo e experimentação. D'Ambrosio (2007) defende que esse tipo de conhecimento deve ser considerado legítimo dentro do ensino das ciências e da matemática, ao representar uma forma alternativa de compreender e interagir com o mundo, baseada nas necessidades e realidades culturais dos povos que o produzem.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, baseada na observação participante e nos Círculos de Cultura, a pesquisa reforça a importância do envolvimento da comunidade na produção do conhecimento. D'Ambrosio (2007) argumenta que a educação deve ser um processo de construção coletiva, no qual os saberes locais e acadêmicos dialoguem horizontalmente, sem que um seja imposto como superior ao outro. O estudo de Frattari Neto, Silva e Souza (2016) exemplifica essa proposta ao demonstrar que a interação entre a universidade e os produtores locais podem fortalecer a aprendizagem dos estudantes e ampliar as possibilidades pedagógicas dentro das ciências naturais.

Logo, Frattari Neto, Silva e Souza (2016) destacam que a inclusão dos saberes populares no ensino das ciências e da matemática não deve ser vista apenas como uma estratégia didática, mas como um compromisso ético e social. D'Ambrosio (2007) reforça essa ideia ao afirmar que a educação matemática deve ter um papel transformador, permitindo que os alunos compreendam a matemática e as ciências como ferramentas para interpretar e interagir com o mundo de forma crítica e contextualizada. Dessa forma, a pesquisa contribui para a construção de um modelo educacional que rompe com a perspectiva tradicional de ensino e propõe uma aprendizagem mais conectada à realidade dos estudantes, promovendo uma educação mais democrática, equitativa e culturalmente significativa.

A análise do artigo Lei 10.639/03 e Etnomodelagem: A Cultura dos Símbolos Frente ao Ensino de Geometria, de Nogueira et. al. (2016), à luz dos conhecimentos de D'Ambrosio (2007), evidencia a importância de uma educação matemática que reconheça a diversidade epistêmica e valorize o conhecimento cultural de diferentes povos. D'Ambrosio (2007) argumenta que a matemática não deve ser vista como um conjunto fixo de verdades universais, mas como um conhecimento em constante construção, influenciado pelos contextos históricos e sociais. Nesse sentido, a proposta de Nogueira et. al. (2016), de integrar a Etnomodelagem ao ensino da geometria por meio dos símbolos Adinkra reafirma a necessidade de repensar a matemática escolar a partir de uma perspectiva culturalmente situada.

A pesquisa destaca a Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), como um elemento essencial para garantir a inclusão da história e cultura africana no currículo escolar, promovendo uma abordagem educacional que rompa com a hegemonia eurocêntrica e valorize os saberes matemáticos presentes nas culturas afro-brasileiras. Essa perspectiva encontra respaldo em D'Ambrosio (2007), que critica a imposição de um único modelo matemático como referência universal e defende a importância da pluralidade matemática. O uso da simbologia Adinkra como recurso didático, conforme discutido por Nogueira et. al. (2016), representa

uma aplicação concreta desse princípio, ao permitir que os alunos explorem conceitos geométricos dentro de um contexto cultural significativo, fortalecendo sua identidade e promovendo um aprendizado mais contextualizado.

Os resultados do estudo indicam que a aplicação da Etnomodelagem fortalece a identidade cultural dos alunos negros e contribui para o combate ao preconceito racial, dialogando diretamente com a proposta de D'Ambrosio (2007) de uma matemática que não apenas ensine técnicas e fórmulas, mas que também promova cidadania e inclusão social. A valorização da cultura afro-brasileira no ensino da geometria não se trata apenas de uma questão didática, mas de um movimento político e epistemológico que busca garantir que diferentes tradições matemáticas sejam reconhecidas e legitimadas dentro do ambiente escolar.

Na conclusão do artigo, Nogueira et. al. (2016) reafirmam a necessidade de um ensino interdisciplinar, que não apenas transmita conceitos matemáticos, mas também contribua para a valorização da cultura afro-brasileira e para a construção de um ambiente educacional mais democrático e equitativo. Essa visão é central na obra de D'Ambrosio (2007), que defende que a Etnomatemática deve ser entendida como um elo entre as tradições e a modernidade, permitindo que diferentes formas de conhecimento dialoguem e sejam incorporadas ao ensino formal. Dessa forma, o estudo de Nogueira et. al. (2016) demonstra como a Etnomodelagem pode ser um instrumento pedagógico transformador, contribuindo para um ensino de matemática que, além de crítico e criativo, esteja alinhado aos princípios da educação para as relações étnico-raciais e da justiça social.

A análise dos textos evidencia que a Formação ERER em Etnomatemática tem desempenhado um papel transformador nas práticas docentes, ao proporcionar aos professores uma compreensão ampliada e crítica sobre a matemática como um conhecimento culturalmente situado. Essa formação não apenas oferece ferramentas teóricas e práticas para a integração de saberes culturais e históricos às metodologias de ensino, mas também estimula uma reflexão profunda sobre o papel do educador na construção de uma educação que valorize a pluralidade epistêmica e promova a inclusão.

Um dos impactos mais notáveis dessa formação é a criação de materiais pedagógicos que dialogam diretamente com as realidades culturais e sociais dos estudantes. Esses materiais vão além da simples adaptação curricular, atuando como um meio de legitimação das práticas e saberes das comunidades. Por exemplo, o uso de jogos, símbolos culturais e narrativas locais, desenvolvidos durante a formação, não apenas enriquece o repertório didático dos professores, mas também estabelece uma conexão significativa entre o conteúdo

matemático formal e as vivências dos alunos. Essa abordagem torna o ensino mais dinâmico, participativo e alinhado às necessidades dos estudantes.

Além disso, a Formação ERER possibilita aos educadores questionar e desconstruir as narrativas eurocêntricas que historicamente orientaram o ensino da matemática. Ao problematizar a suposta neutralidade e universalidade atribuídas ao conhecimento matemático, os professores são incentivados a reconhecer as contribuições de culturas tradicionalmente marginalizadas, como as afro-brasileiras e quilombolas, promovendo assim uma ressignificação do currículo escolar. Essa perspectiva não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e a identidade cultural dos estudantes, demonstrando que seus saberes e práticas são legítimos e valorizados no ambiente escolar.

Outro ponto crucial é que a Formação ERER em Etnomatemática promove práticas pedagógicas comprometidas com os princípios de justiça social e equidade. Ao integrar elementos da cultura local e respeitar as especificidades socioculturais dos estudantes, os professores tornam-se agentes de transformação social, utilizando a matemática como uma ferramenta para o combate às desigualdades educacionais e ao preconceito racial. Essa perspectiva pedagógica contribui para uma educação antirracista, ao reconhecer que a inclusão de saberes diversos não é apenas uma estratégia didática, mas um ato político e ético.

Ademais, a Formação ERER também redefine o papel do professor como mediador e facilitador de diálogos interculturais, criando espaços de aprendizagem colaborativos e democráticos. Ao incorporar a Etnomatemática em suas práticas, os educadores não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também fomentam uma visão crítica nos alunos e reflexiva sobre a matemática e seu papel na sociedade. Dessa forma, a Formação ERER em Etnomatemática contribui significativamente para a construção de uma educação matemática que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, culturalmente relevante e socialmente transformadora.

A análise da Formação ERER em Etnomatemática, à luz do D'Ambrosio (2007), nos permite compreender o papel fundamental dessa abordagem na transformação das práticas docentes. Este argumenta que a matemática deve ser vista como um conhecimento culturalmente situado, construído historicamente por diferentes grupos sociais e influenciado por seus contextos específicos. Nesse sentido, a Formação ERER não apenas proporciona ferramentas teóricas e metodológicas para os professores integrarem saberes culturais e

históricos ao ensino da matemática, mas também promove uma reflexão crítica sobre o caráter eurocêntrico e excludente da matemática escolar tradicional.

Um dos impactos mais relevantes dessa formação é a produção de materiais pedagógicos que dialogam diretamente com as realidades culturais e sociais dos estudantes. D'Ambrosio (2007) defende que a valorização dos saberes matemáticos de diferentes povos é essencial para a construção de um ensino significativo, que reconheça os diversos modos de pensar matematicamente. O uso de jogos, símbolos culturais e narrativas locais na Formação ERER reflete esse princípio, ao permitir que o ensino da matemática vá além da reprodução de conceitos abstratos, conectando-se com as experiências concretas dos estudantes. Assim, a matemática se torna não apenas um conteúdo a ser aprendido, mas uma prática viva e contextualizada.

Além disso, a Formação ERER forma os educadores a desafiar as narrativas eurocêtricas que moldaram historicamente o ensino da matemática. D'Ambrosio (2007) enfatiza que a ideia de uma matemática única e universal é uma construção colonial, que exclui os sistemas de conhecimento desenvolvidos por diferentes culturas ao longo da história. Ao questionar essa hegemonia, os professores formados na ERER passam a reconhecer e valorizar os saberes matemáticos de comunidades afro-brasileiras, quilombolas e indígenas, promovendo uma ressignificação do currículo escolar. Essa transformação não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos, ao validar seus conhecimentos e experiências no ambiente escolar.

Outro aspecto central da Formação ERER é seu compromisso com a justiça social e a equidade educacional. Para D'Ambrosio (2007), a Etnomatemática não deve ser vista apenas como uma abordagem alternativa, mas como um movimento de resistência e transformação, que busca combater as desigualdades históricas presentes no ensino da matemática. Ao integrar elementos da cultura local e respeitar as especificidades socioculturais dos estudantes, os professores tornam-se agentes de mudança, utilizando a matemática como uma ferramenta para o combate ao racismo estrutural e à marginalização de saberes não hegemônicos. Essa prática pedagógica reforça a ideia de que a inclusão de diferentes epistemologias não é apenas uma questão didática, mas um ato político e ético, fundamental para a construção de uma educação antirracista.

Além disso, a Formação ERER também redefine o papel do professor como mediador e facilitador de diálogos interculturais. D'Ambrosio (2007) propõe que o educador etnomatemático deve atuar como um pesquisador da cultura matemática dos alunos, estabelecendo conexões entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos matemáticos

presentes em suas comunidades. Ao adotar essa postura, os professores enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e fomentam uma visão crítica sobre o papel da matemática na sociedade. Dessa forma, a Formação EREER em Etnomatemática contribui significativamente para a construção de uma educação matemática que seja, ao mesmo tempo, inclusiva, culturalmente relevante e socialmente transformadora, promovendo um ensino que respeita e valoriza a diversidade epistêmica da humanidade.

Os resultados da pesquisa apontam que a valorização dos saberes populares não apenas enriquece o ensino das ciências, mas também contribui para a formação de uma educação inclusiva e crítica. Essa conclusão converge com o pensamento de D'Ambrosio (2007), que defende que a Etnomatemática e a Etnociência são fundamentais para a construção de um currículo integrador, capaz de respeitar a pluralidade epistêmica e promover a justiça cognitiva dentro do sistema educacional. A exclusão dos saberes tradicionais do ensino formal perpetua uma hierarquização do conhecimento que desvaloriza as contribuições científicas de povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. Assim, ao destacar a relevância da produção artesanal do açúcar mascavo como um campo legítimo de conhecimento científico e matemático, a pesquisa reafirma a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que reconheça e legitime diferentes formas de saber.

CAPÍTULO 05 - ETNOMath

O capítulo apresenta a construção do Etnomath, um produto educacional inovador voltado para a formação docente em Etnomatemática e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Desenvolvido com base nos princípios da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), o Etnomath busca oferecer suporte teórico e metodológico para professores de matemática, promovendo uma abordagem que valoriza os saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas. O material foi estruturado para preencher uma lacuna na formação docente, proporcionando estratégias didáticas que integram a diversidade cultural ao ensino da matemática de forma acessível e autogestionável.

A concepção do Etnomath foi baseada na necessidade de superar a visão eurocêntrica da matemática escolar, oferecendo um curso virtual que articula Etnomatemática, práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias educacionais. O capítulo detalha como o produto educacional foi desenvolvido, desde a seleção dos conteúdos até a organização dos módulos, que incluem videoaulas, estudos de caso, atividades interativas e planos de aula aplicáveis ao ensino básico. Além disso, a plataforma digital utilizada permite a interação entre professores e pesquisadores, ampliando o impacto da formação continuada e incentivando o intercâmbio de experiências entre educadores de diferentes contextos.

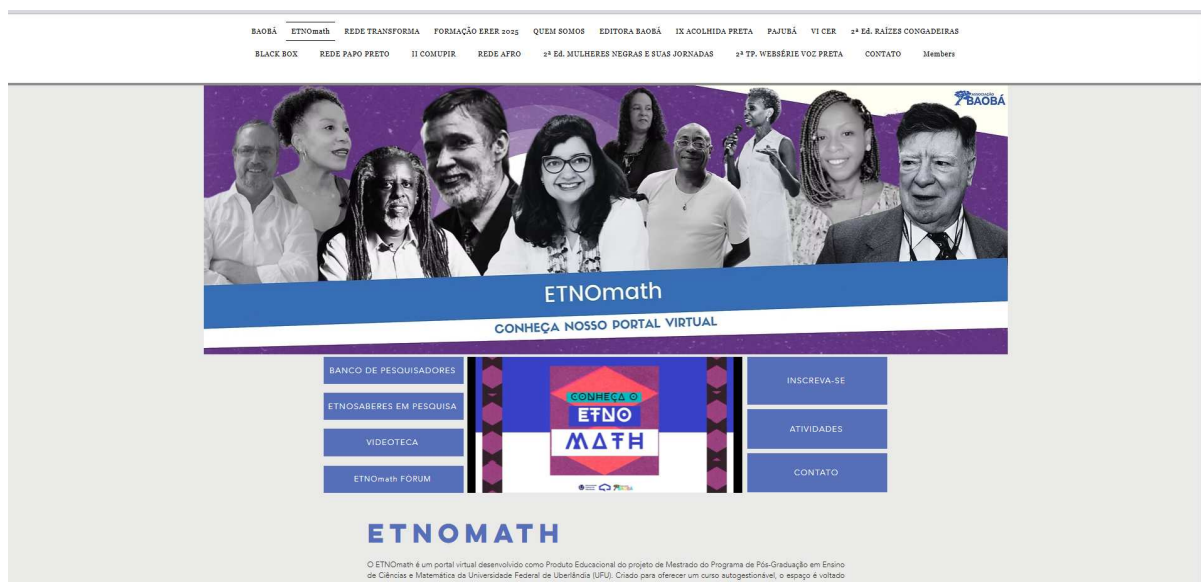
O Etnomath é apresentado como uma ferramenta essencial para a formação de professores comprometidos com a construção de uma educação matemática inclusiva e antirracista. O capítulo também analisa os desafios enfrentados na implementação do curso, como a resistência de alguns setores da educação à valorização de saberes não hegemônicos e a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação continuada de docentes nessa perspectiva. Ainda assim, os resultados demonstram que o Etnomath tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconhecem e incorporam a pluralidade matemática presente na cultura brasileira.

Ao final, as seções reforçam a importância do Etnomath como um produto educacional inovador, que não apenas capacita professores, mas também promove uma mudança estrutural na forma como a matemática é ensinada. Ao conectar o ensino da disciplina às realidades socioculturais dos estudantes, o curso fortalece o ensino de matemática como um espaço de resistência, identidade e valorização das diversas formas de conhecimento. A continuidade e expansão do Etnomath são vistas como fundamentais para consolidar uma educação antirracista e transformar o ambiente escolar em um espaço mais democrático e representativo.

5.1. Etnomath para docentes licenciados em Matemática: construção do Produto Educacional

O Etnomath se apresenta como uma plataforma inovadora no campo da formação de professores de Matemática, alinhando-se à abordagem da Etnomatemática e promovendo um ensino que reconhece e valoriza os diferentes saberes matemáticos presentes nas diversas culturas. Sua concepção como Produto Educacional dentro do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFU demonstra uma preocupação com a articulação entre teoria e prática, estabelecendo pontes entre a academia e os desafios concretos da sala de aula. Essa iniciativa se enquadra das políticas educacionais brasileiras, especialmente as Leis n.º 10.639/03, Brasil (2003) e n.º 11.645/08, Brasil (2008), que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, reforçando a importância de uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades históricas.

Figura 29 - Página inicial portal Etnomath



Fonte: Figura extraída do site Etnomath. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/Etnomath>>
Acesso em: 18 jan. 2025.

O embasamento teórico do Etnomath está fortemente ancorado na perspectiva de D'Ambrosio (2007), para quem a Matemática não pode ser compreendida de forma isolada,

mas sim como um conhecimento historicamente construído e culturalmente situado. Segundo o autor, a hegemonia de uma Matemática única e universal precisa ser questionada, pois esse modelo exclui outras formas de pensar matematicamente que emergem dos diversos contextos sociais. O Etnomath busca concretizar essa visão ao propor atividades formativas que partem dos saberes locais e das práticas matemáticas que já existem nas comunidades escolares, permitindo que os docentes ampliem sua compreensão sobre o ensino da Matemática e construam estratégias pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas.

Do ponto de vista pedagógico, a estrutura do Etnomath demonstra coerência com os princípios da Etnomatemática, pois não somente apresenta conteúdos teóricos sobre essa abordagem, mas também convida os professores a desenvolverem práticas pedagógicas que estabeleçam relações entre a Matemática acadêmica e os conhecimentos matemáticos tradicionais. A proposta de um curso estruturado em módulos, totalizando 250 horas, oferece um percurso formativo sólido, que combina discussões teóricas, atividades práticas e espaços de interação entre os docentes participantes. Essa configuração permite que os professores reflitam sobre sua própria formação, revisitem suas concepções sobre a Matemática e se apropriem de metodologias que dialoguem com a realidade de seus alunos. O curso incentiva a produção de materiais didáticos e planos de aula que integram a perspectiva etnomatemática, garantindo que a formação recebida possa ser aplicada diretamente, na prática docente, Gerdes (1996) e Moreira (2004).

A acessibilidade e inclusão são aspectos centrais no desenvolvimento do Etnomath, uma vez que seu público-alvo é diverso e abrange docentes de diferentes regiões e contextos sociais. A plataforma conta com ferramentas de acessibilidade digital, incluindo legendas em vídeos e tradução para Libras, garantindo que os conteúdos possam ser acessados por um número maior de professores. No entanto, para ampliar seu impacto, seria recomendável a implementação de recursos adicionais, como audiodescrição para pessoas com deficiência visual e materiais adaptados para leitores com dificuldades de aprendizagem. Além disso, a acessibilidade no Etnomath não se limita apenas a aspectos técnicos, mas também se estende à sua proposta pedagógica, que busca oferecer um espaço de aprendizagem que respeite diferentes epistemologias e reconheça os saberes matemáticos das comunidades tradicionais como parte legítima do currículo escolar D'ambrosio e Rosa (2008).

A interatividade e o engajamento são características fundamentais da plataforma, que adota um modelo autogestionável de aprendizagem. Esse formato permite que os docentes organizem seus estudos de acordo com suas necessidades e disponibilidades, promovendo uma experiência de aprendizagem mais flexível e significativa. Recursos como

quizzes, vídeos interativos e fóruns de discussão incentivam a participação ativa dos cursistas, estimulando a absorção de conteúdos, mas também a troca de experiências entre professores de diferentes contextos. O módulo “Etnomath Fórum” se destaca como um espaço de reflexão e compartilhamento, no qual os docentes podem discutir desafios e estratégias para a implementação da Etnomatemática em sala de aula. A presença desse espaço interativo reforça o caráter colaborativo da plataforma, transformando o processo formativo em uma construção coletiva de conhecimento Garnica (2004).

A relevância e aplicabilidade do Etnomath na formação docente são evidenciadas pela sua capacidade de fornecer suporte teórico e metodológico para a inserção da Etnomatemática no ensino da Matemática. O curso não se limita a oferecer uma abordagem teórica, mas propõe atividades práticas que permitem aos professores desenvolverem planos de aula contextualizados e metodologias inovadoras. Essa conexão entre teoria e prática é essencial para os professores poderem, de fato, transformar suas práticas pedagógicas e promover um ensino de Matemática que esteja alinhado às experiências e vivências dos estudantes. Essa perspectiva dialoga com as pesquisas propostas por Gerdes (1996) que defende a importância de metodologias que valorizem os conhecimentos dos alunos e os integrem ao ensino da Matemática escolar.

Outro diferencial significativo do Etnomath é sua conexão com a pesquisa acadêmica, materializada na criação do Banco de Pesquisadores Etnomatemáticos. Esse repositório permite que os cursistas tenham acesso a produções científicas recentes sobre o tema, garantindo que sua formação seja embasada em estudos sólidos e atualizados. Essa articulação entre pesquisa e prática fortalece a formação continuada dos professores e contribui para a consolidação da Etnomatemática como um campo de investigação acadêmica e intervenção pedagógica. A interação entre pesquisadores e professores possibilita a construção de um ensino mais crítico e reflexivo, no qual a Matemática seja compreendida como um conhecimento dinâmico e socialmente situado Boccato (2006).

No que se refere à tecnologia e usabilidade, o Etnomath foi projetado para oferecer uma navegação intuitiva e acessível, permitindo que os professores tenham uma experiência de aprendizagem fluida e eficiente. A plataforma está integrada a diferentes dispositivos, facilitando seu acesso tanto em computadores quanto em celulares e tablets. No entanto, um dos desafios que ainda precisa ser superado é a otimização do portal para funcionar em redes de internet de baixa velocidade, garantindo que docentes atuando em áreas com infraestrutura precária também possam usufruir dos conteúdos disponíveis. A realização de testes de

experiência do usuário e a coleta de feedback dos cursistas podem contribuir para o aprimoramento contínuo da plataforma Severino (2007).

O impacto social do Etnomath vai além da formação individual dos professores, pois sua proposta tem potencial para transformar as práticas pedagógicas no ensino da Matemática e promover uma educação mais equitativa. A disseminação da Etnomatemática nas escolas pode contribuir para a valorização das identidades culturais dos estudantes, fortalecendo sua autoestima e seu pertencimento. Para garantir a sustentabilidade da plataforma, é essencial serem estabelecidas parcerias institucionais que viabilizem sua manutenção e atualização contínua, assegurando que os conteúdos e metodologias se mantenham relevantes ao longo do tempo.

Diante de todas essas considerações, o Etnomath se configura como uma inovação relevante na formação de professores de Matemática, alinhando-se aos princípios da Etnomatemática e às diretrizes de uma educação antirracista. Sua proposta de integrar saberes acadêmicos e comunitários contribui para uma formação docente mais crítica e contextualizada, que reconhece e valoriza a diversidade cultural presente nas escolas brasileiras. No entanto, para que seu impacto seja ampliado, é fundamental haver um investimento contínuo na ampliação da acessibilidade, na construção de parcerias institucionais e na atualização permanente dos materiais disponibilizados. Dessa forma, o Etnomath pode consolidar-se como uma referência na formação de professores em Etnomatemática e na promoção de uma educação mais justa e plural.

O Etnomath é uma plataforma digital estruturada em três etapas interdependentes, voltadas à disseminação e aplicação da Etnomatemática na formação docente. A primeira etapa consiste na Plataforma Virtual Etnomath, que disponibiliza recursos essenciais para pesquisa e ensino, organizados nas abas Banco de Pesquisadores Etnomatemáticos, Etnosaberes em Pesquisa e Videoteca. Essa estrutura inicial permite o mapeamento de especialistas da área, a divulgação de produções acadêmicas e o acesso a materiais audiovisuais, promovendo um ambiente interativo de formação e compartilhamento de conhecimentos.

A segunda etapa amplia a funcionalidade da plataforma ao consolidar o Curso Virtual Autogestionável Etnomath, incluindo o Etnomath Fórum, espaço dedicado ao debate entre os participantes, além das quatro atividades propostas, que permitem aprofundamento e aplicação prática dos conteúdos estudados. Essa etapa conta ainda com a aba de inscrição, garantindo o acesso a docentes interessados na formação continuada baseada na Etnomatemática, Gerdes (1996). Por fim, a terceira etapa é representada pelo Manual

Didático - Etnomath: uma proposta de diálogo entre a Etnomatemática e a ERER, um material estruturado em linguagem acessível e abrangente, cujo objetivo é auxiliar os professores na implementação do curso autogestionável, favorecendo a apropriação teórica e metodológica dessa abordagem no contexto educacional. Dessa forma, o Etnomath se consolida como uma plataforma dinâmica e inovadora, promovendo a valorização dos saberes matemáticos culturais e a democratização do conhecimento.

5.2. Etnomath e as inter-relações com os saberes etnocêntricos

A página 01 do Etnomath, O Banco Virtual de Pesquisadores Etnomatemáticos presente no Portal Etnomath se configura como um espaço de referência para a formação de professores, ao integrar os pesquisadores em Etno em uma rede de colaboração. Esse espaço permite que professores tenham acesso às pesquisas atualizadamente por meio do currículo acadêmico e da produção intelectual dos pesquisadores (as). A consulta destes pesquisadores, serve como subsídio para uma prática pedagógica fundamentada. No contexto da etnomatemática, esse acesso é essencial para que os professores compreendam a matemática não apenas como um conhecimento universal, mas como uma construção cultural dinâmica e historicamente situada D'Ambrosio (2007).

Figura 30 - Banco de Pesquisadores - portal Etnomath



Fonte: Figura extraída do site Etnomath. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/Etnomath>>
Acesso em: 18 jan. 2025.

O espaço virtual aproxima professores em formação de pesquisadores da área, favorecendo o diálogo entre teoria e prática. Essa articulação fortalece a aplicação da etnomatemática em sala de aula, permitindo que os docentes se apropriem de conceitos teóricos e os traduzam em práticas significativas para os estudantes. A valorização de conhecimentos matemáticos presentes em diferentes contextos culturais promove uma formação mais reflexiva e crítica, conforme apontado por D'Ambrosio (2007), que defende uma matemática mais conectada às realidades socioculturais dos aprendizes. Além disso, o banco estimula a criação de redes de pesquisa e aprendizado colaborativo entre professores e pesquisadores. Esse aspecto é fundamental para o fortalecimento da etnomatemática enquanto campo acadêmico e prático, ao permitir a troca de experiências e a construção de saberes em comunidade. Projetos interinstitucionais também podem emergir a partir dessa rede, promovendo parcerias entre escolas e universidades para a implementação de metodologias inovadoras.

Esses espaços de formação são essenciais para a atualização pedagógica e o aperfeiçoamento de práticas docentes voltadas para uma matemática mais contextualizada. A criação de comunidades de prática, nas quais os professores possam compartilhar desafios e soluções, favorece a construção coletiva do conhecimento e fortalece a inserção da etnomatemática no currículo escolar.

Ao aproximar professores de pesquisadores, o banco virtual pode incentivar a realização de pesquisas-ação, nas quais os docentes investigam e analisam o impacto da etnomatemática em suas práticas pedagógicas. Esse tipo de pesquisa contribui para a criação

de núcleos de investigação educacional e para a sistematização de experiências inovadoras no ensino da matemática, o que fortalece a conexão entre academia e escola Gomes (2017). Além disso, o banco pode integrar tecnologias educacionais, como plataformas de ensino, realidade aumentada e inteligência artificial, potencializando a construção de metodologias mais interativas. A digitalização da etnomatemática amplia seu alcance e possibilita que professores de diferentes regiões tenham acesso a conteúdos de qualidade. A criação de ambientes virtuais de aprendizagem pode tornar a formação docente mais dinâmica e acessível Canen e Xavier (2005).

O Banco Virtual de Pesquisadores Etnomatemáticos do Portal Etnomath se posiciona como uma ferramenta essencial para a formação de professores, ao fortalecer a relação entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Ele democratiza o acesso ao conhecimento, fomenta a inovação no ensino da matemática e promove uma educação mais crítica e socialmente engajada. A proposta do banco dialoga diretamente com as ideias de D'Ambrosio (2007), que defende uma matemática conectada à realidade cultural dos estudantes, respeitando as diferentes formas de produção do conhecimento. Assim, sua implementação não apenas beneficia os docentes em formação, mas contribui para a construção de uma educação matemática inclusiva, contextualizada e comprometida com a valorização da diversidade cultural.

A página 02 do Etnomath, denominada Banco Virtual de Pesquisadores Etnomatemáticos, integrada ao Portal Etnomath, desempenha um papel fundamental na articulação da produção acadêmica em redes de colaboração, além de disponibilizar materiais educativos voltados para o fortalecimento do ensino da etnomatemática. A carência de espaços virtuais acessíveis e organizados em um ambiente unificado evidencia a necessidade de sua implementação, garantindo que professores tenham acesso a pesquisas atualizadas, metodologias inovadoras e estudos de caso. Esse acesso não apenas favorece um aprofundamento teórico essencial à prática pedagógica, mas também permite que os docentes compreendam a matemática não como um conhecimento universal e homogêneo, mas como uma construção cultural dinâmica e historicamente situada. Tal perspectiva, amplamente defendida por pesquisadores contemporâneos e fundamentada nas bases teóricas de D'Ambrosio (2007) e Gomes (2017), reforça a importância de reconhecer e valorizar os diversos saberes matemáticos presentes em diferentes contextos socioculturais.

Figura 31 - Etnosaberes em pesquisa - portal Etnomath



Fonte: Figura extraída do site Etnomath. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/Etnomath>>
Acesso em: 18 jan. 2025.

O espaço virtual aproxima professores em formação de pesquisadores da área, favorecendo o diálogo entre teoria e prática. Essa articulação fortalece a aplicação da etnomatemática em sala de aula, permitindo que os docentes se apropriem de conceitos teóricos e os traduzam em práticas significativas para os estudantes. A valorização de conhecimentos matemáticos presentes em diferentes contextos culturais promove uma formação mais reflexiva e crítica, conforme apontado por D'Ambrosio (2007), que defende uma matemática mais conectada às realidades socioculturais dos aprendizes. Além disso, o banco estimula a criação de redes de pesquisa e aprendizado colaborativo entre professores e pesquisadores. Esse aspecto é fundamental para o fortalecimento da etnomatemática enquanto campo acadêmico e prático, ao permitir a troca de experiências e a construção de saberes em comunidade. Projetos interinstitucionais também podem emergir a partir dessa rede, promovendo parcerias entre escolas e universidades para a implementação de metodologias inovadoras Canen e Xavier (2005).

O banco virtual também pode atuar como um repositório de materiais produzidos por pesquisadores, oferecendo recursos que podem ser diretamente aplicados na sala de aula. Além de disponibilizar conteúdos, o espaço pode estimular os próprios professores a produzirem e compartilharem materiais baseados na etnomatemática, respeitando os contextos culturais diversos. Essa prática reforça a importância de uma matemática que dialogue com as vivências dos estudantes e proporcione registros textuais destas práticas.

O Banco Virtual de Pesquisadores Etnomatemáticos se posiciona como uma ferramenta essencial para a formação de professores, ao fortalecer a relação entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica. Ele democratiza o acesso ao conhecimento, fomenta a inovação na pesquisa em etnomatemática e promove uma educação mais crítica e socialmente engajada. Assim, sua implementação não apenas beneficia os docentes em formação, mas contribui para a construção de uma educação matemática inclusiva, contextualizada e comprometida com a valorização da diversidade cultural, D'Ambrosio (2007) e Gomes (2017).

A análise do banco virtual demonstra sua importância no fortalecimento da formação de professores de matemática, principalmente no que tange à implementação da etnomatemática como abordagem pedagógica. No entanto, a inexistência de espaços que promovam efetivamente o mapeamento de pesquisadores e a disseminação de seus trabalhos acadêmicos ainda é um desafio a ser superado. A representatividade e o acesso ao conhecimento são aspectos centrais para garantir que a etnomatemática seja consolidada como um campo de pesquisa e ensino, contribuindo para a construção de uma matemática mais democrática e significativa. Portanto, torna-se essencial que o banco virtual seja estruturado de maneira a proporcionar não apenas acesso a conteúdos, mas também a interação e colaboração entre pesquisadores e docentes, permitindo que o conhecimento produzido seja continuamente ressignificado e aplicado na prática educativa Gomes (2017) e Canen e Xavier (2005).

A página 03 do Etnomath, intitulada Videoteca, constitui um espaço essencial para a formação continuada de docentes ao disponibilizar uma coletânea de vídeos, documentários e palestras sobre Etnomatemática. Esse repositório audiovisual cumpre um papel fundamental na ampliação da compreensão sobre a relação entre matemática e cultura, ao mesmo tempo, em que incentiva a implementação dessa abordagem no ensino. A partir da perspectiva teórica de autores como D'Ambrosio (2007) e Rosa e Orey (2018), a Videoteca pode ser analisada em diferentes dimensões, contemplando a democratização do conhecimento, a valorização dos saberes tradicionais, a flexibilização da formação docente e o estímulo à inovação pedagógica.

Figura 32 - Videoteca - portal Etnomath



Fonte: Figura extraída do site Etnomath. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/Etnomath>>
Acesso em: 18 jan. 2025.

Ao permitir o acesso a materiais audiovisuais de qualidade, a Videoteca possibilita que professores de diferentes contextos, inclusive aqueles em regiões onde há escassez de bibliografia ou cursos presenciais, possam aprofundar-se nos princípios da Etnomatemática. Essa democratização do conhecimento está em sintonia com a proposta de D'Ambrosio (2007), que argumenta que a matemática deve ser ensinada de forma acessível, respeitando os diferentes repertórios culturais dos estudantes. Além disso, a Videoteca reúne registros de pesquisas, práticas pedagógicas e experiências inovadoras, contribuindo para um ensino de matemática que rompe com a rigidez curricular tradicional e promove a valorização de epistemologias historicamente marginalizadas.

A dimensão visual do aprendizado também se fortalece com o uso de vídeos, permitindo que conceitos sejam contextualizados a partir de exemplos concretos e narrativas culturais diversas. Conforme apontam Rosa E Orey (2018), a abordagem etnomatemática enfatiza a necessidade de conectar teoria e prática, possibilitando que os estudantes percebam a matemática como uma ferramenta dinâmica e enraizada em sua realidade sociocultural. A exposição a vídeos que retratam metodologias etnomatemáticas contribui para que docentes repensem suas estratégias didáticas e adaptem seus planos de ensino para incluir referências matemáticas vindas de diferentes tradições e práticas comunitárias.

Outro aspecto relevante da Videoteca é sua função como suporte para a formação contínua dos professores. A flexibilidade na aprendizagem é um diferencial significativo por

permitir que os docentes organizem seus estudos conforme sua disponibilidade, sem estarem vinculados a um curso formal. A inserção periódica de novos conteúdos também favorece uma atualização constante, algo essencial para que a prática pedagógica esteja alinhada aos avanços da pesquisa na área. Rosa E Orey (2018) destacam que a formação do professor etnomatemático deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento, no qual o educador se torna um pesquisador crítico capaz de reinterpretar os saberes matemáticos de forma ampla e inclusiva.

Além de fortalecer a formação docente, a Videoteca contribui para a implementação das Leis n.º 10.639/03, Brasil (2003) e 11.645/08 e Brasil (2008), ao fornecer subsídios para a matemática ser ensinada de maneira a valorizar a diversidade cultural. Como aponta D'Ambrosio D'Ambrosio (2007), a Etnomatemática pode ser vista como uma estratégia de resistência epistemológica, capaz de contestar a hegemonia do pensamento eurocêntrico e abrir espaço para outras formas de conhecimento matemático. Nesse sentido, a Videoteca proporciona não apenas um banco de recursos, mas um espaço de reflexão e formação crítica sobre as relações entre matemática, cultura e identidade.

O impacto social da Videoteca pode ser observado em sua capacidade de estimular o engajamento dos professores com práticas inovadoras e metodologias contextualizadas. O acesso a vídeos sobre experiências reais de aplicação da Etnomatemática amplia o repertório didático dos docentes, encorajando-os a experimentar novas abordagens e a desenvolver materiais mais conectados às vivências dos alunos. Como discutido por Mattos (2014), o ensino da matemática precisa estar relacionado ao cotidiano dos estudantes para que sua aprendizagem seja significativa e motivadora. A Videoteca, ao reunir diferentes perspectivas e experiências, atua como um catalisador dessa transformação pedagógica.

A Videoteca favorece o intercâmbio entre professores, pesquisadores e comunidades, promovendo um ensino de matemática dialógico e plural. Ao disponibilizar conteúdos produzidos por acadêmicos e especialistas na área, ela cria uma ponte entre a pesquisa e a prática docente, permitindo que os educadores se apropriem dos debates mais recentes sobre a Etnomatemática e ampliem sua rede de conhecimento. Essa conexão com a comunidade acadêmica fortalece a construção coletiva do saber, tornando o ensino da matemática mais inclusivo e socialmente comprometido.

Dessa maneira, a Videoteca do Portal Etnomath se revela como um recurso essencial para a formação docente, cumprindo um papel estratégico na disseminação da Etnomatemática e na construção de uma educação matemática crítica e contextualizada. Seu impacto transcende a formação individual dos professores, alcançando a própria estrutura do

ensino de matemática, ao estimular práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os múltiplos saberes matemáticos desenvolvidos por diferentes comunidades ao longo da história.

As páginas 04, 05, 06, 07 e 08 do Etnomath, que apresenta as atividades que compõem o curso, a análise do curso autogestionável em etnomatemática para docentes pode ser fundamentada a partir de perspectivas políticas, teóricas e metodológicas que sustentam a formação docente em uma abordagem antirracista e plural. O curso, estruturado para garantir autonomia ao professor, dialoga com as diretrizes da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), conforme destacado na pesquisa, ao promover um ensino matemático que valoriza os saberes culturais e desconstrói paradigmas eurocêntricos.

Tabela 09 - Etnomath Fórum

NÚMERO	ATIVIDADE	OBJETIVO
01	Escolha um(a) pesquisador(a) que tenha publicações e estudos relevantes na área da Etnomatemática e submeta na plataforma.	Pesquisar um(a) pesquisador(a) relevante na área da Etnomatemática, analisando sua trajetória acadêmica e principais contribuições para o campo.
02	Pesquise um texto acadêmico ou científico que trate de temas relacionados à Etnomatemática e submeta na plataforma.	Pesquisar um texto acadêmico ou científico que aborde a Etnomatemática, identificando sua relevância e compartilhando o acesso ao material.
03	Realizar uma pesquisa sobre um vídeo que tenha como tema central a Etnomatemática, identificando sua relevância e compartilhando o link para acesso. na plataforma.	Realizar uma pesquisa sobre um vídeo que tenha como tema central a Etnomatemática, identificando sua relevância e compartilhando o link para acesso.
	Como a Etnomatemática contribui para a Educação das Relações Étnico-Raciais?	
	O que as pesquisas desses autores revelam sobre a relação entre os saberes matemáticos tradicionais e o ensino de matemática?	

04	Qual pesquisador você considera essencial para a área da Etnomatemática e por quê? (Escolha entre os pesquisadores publicados).	Promover o debate crítico e reflexivo sobre Etnomatemática, ensino e educação, com foco na valorização dos saberes culturais e na construção de uma prática pedagógica inclusiva.
	Acesse a Videoteca de Saberes e, com base nos vídeos disponíveis, responda: Qual conteúdo você considera essencial para a compreensão da Etnomatemática e por quê?	
	Com base no Portal Etnomath, escreva, com suas palavras, o que é Etnomatemática.	
05	Elaboração de um Plano de Ação em Etnomatemática	Elaborar um Plano de Ação que relacione conceitos matemáticos a práticas culturais, promovendo a valorização dos saberes tradicionais no ensino da matemática.
06	Elaboração de um Resumo de Ações e Pesquisas em Etnomatemática	Aprofundar a reflexão sobre os conceitos apresentados no PORTAL Etnomath.
07	Produção de Material Didático Colaborativo	Criar um material didático que relacione conceitos matemáticos com saberes culturais, promovendo um ensino mais contextualizado, inclusivo e significativo.
08	Preenchimento da evolução do desempenho no curso.	Mapear as ações realizadas no curso.

Fonte: Dados extraídos do site Etnomath. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/Etnomath>>

Acesso em: 18 jan. 2025.

O curso Etnomath apresenta uma proposta formativa que se alinha às diretrizes da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica. A implementação dessa lei ainda encontra desafios, e a formação continuada dos docentes é essencial para sua concretização Gomes (2017). O curso, ao propor atividades que envolvem a pesquisa e análise de textos acadêmicos e vídeos sobre etnomatemática, cumpre um papel essencial na capacitação dos professores, permitindo-lhes reconhecer a matemática como um campo de múltiplos saberes.

Figura 33 - Atividade 01 - portal Etnomath

The screenshot shows the Etnomath portal interface. At the top, there is a navigation bar with links to various sections like BAOBÁ, Etnomath, REDE TRANSFORMA, etc. The main header area has a blue banner with the text 'ATIVIDADE 01' and an illustration of a person holding a smartphone. Below this, there is a sidebar on the right with links: ETNmOmath, BANCO DE PESQUISADORES, ETHOSABERES EM PESQUISA, VIDEOTECA DE SABERES, ATIVIDADES 02, and INSCRIÇÕES. The central part of the page contains a form titled 'ATIVIDADE 01 - ETNmOmath'. The form has several input fields: AUTOR (A) *, DISCIPLINA *, SÉRIE/ANO *, CARGA HORÁRIA *, TEMA *, and OBJETIVOS *. To the right of the form, there is a section titled 'ORIENTAÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM DE DEBATE' which includes instructions on how to participate and criteria for evaluation. The instructions mention that participants should explore materials, reflect on their own experiences, and provide well-founded arguments. The evaluation criteria include pertinence and depth of the response.

Fonte: Figura extraída do site Etnomath. Disponível em: <<https://www.associacaoBaobá.com.br/Etnomath>>
Acesso em: 18 jan. 2025.

Na primeira atividade, que propõe a escolha de um (a) pesquisador (a) da área da etnomatemática, há um diálogo direto com D'Ambrosio (2001), que destaca a importância da etnomatemática como campo de estudo e sua contribuição para a valorização dos saberes matemáticos de diferentes grupos culturais. Ao investigar trajetórias acadêmicas, os docentes são incentivados a compreender a etnomatemática não apenas como uma abordagem metodológica, mas também como um campo de resistência epistêmica, como defendem Garnica (2004) e Gerdes (2001).

A pesquisa de textos acadêmicos na segunda atividade reforça a importância de um embasamento teórico sólido para a prática docente. Conforme discutido por Canen e Xavier (2005), a formação do professor deve estar orientada por um viés multicultural, capaz de desafiar discursos eurocêntricos e incorporar perspectivas plurais ao currículo escolar. Ao buscar textos científicos sobre etnomatemática, os professores ampliam seu repertório teórico e se apropriam de conhecimentos que os auxiliam na implementação de práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas.

A terceira atividade, que envolve a pesquisa de vídeos sobre etnomatemática, reflete a necessidade de diversificação das fontes de ensino, algo discutido por Gomes (2013), ao analisar os desafios da implementação da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003). O uso de materiais audiovisuais permite que os docentes tenham contato com experiências concretas de aplicação da etnomatemática, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Além disso, a questão proposta – “Como a etnomatemática contribui para a educação das relações étnico-raciais?” – ressalta a importância dessa abordagem para a valorização das epistemologias africanas e indígenas na matemática escolar, um aspecto amplamente discutido por D'Ambrosio (2007).

A quarta atividade, que solicita a escolha de um pesquisador essencial para a etnomatemática, incentiva um debate crítico sobre os diferentes enfoques teóricos dentro do campo. Esse tipo de reflexão é fundamental para a formação de professores que compreendam a matemática como um conhecimento plural e dinâmico. A dissertação discute essa questão ao apresentar o impacto do Neabi Pontal e das iniciativas voltadas para a formação docente em uma perspectiva antirracista. Como afirmam Garnica (2004) e Gerdes (2012), a etnomatemática permite a ressignificação dos conteúdos matemáticos, integrando-os à realidade dos estudantes e reconhecendo os diferentes modos de produzir conhecimento.

A quinta atividade, que propõe a elaboração de um Plano de Ação em Etnomatemática, fortalece a aplicação prática dos conceitos estudados, um ponto central na dissertação ao tratar da formação continuada dos docentes. A importância dessa etapa pode ser analisada a partir de Gomes (2017), que destaca a necessidade de reeducação das práticas docentes para promover uma educação antirracista. A elaboração de planos de ação permite que os professores desenvolvam metodologias contextualizadas, capazes de integrar os saberes tradicionais ao ensino formal da matemática.

A sexta atividade, que envolve o resumo de ações e pesquisas em etnomatemática, reforça o caráter reflexivo do curso. Evidencia-se que a etnomatemática não deve ser vista apenas como um conjunto de práticas, mas como um campo de pesquisa que desafia as estruturas de poder na educação. D'Ambrosio (2007) e Garnica (2004) apontam que a etnomatemática tem um papel político ao questionar a universalidade da matemática tradicional e ao reconhecer diferentes formas de conhecimento matemático. O curso, ao incentivar a sistematização das pesquisas, contribui para os docentes compreenderem essas dimensões e desenvolvam uma prática mais crítica e engajada.

A sétima atividade, voltada para a produção de material didático colaborativo, reflete a importância da construção coletiva do conhecimento, um princípio central da etnomatemática. A pesquisa destaca que a formação docente precisa ser um espaço de troca e de criação compartilhada, algo que Gerdes (1996) também enfatiza ao discutir a necessidade de desenvolver materiais que representem os contextos socioculturais dos alunos. Esse

processo de construção coletiva fortalece a autonomia dos professores e promove a participação ativa dos estudantes no aprendizado.

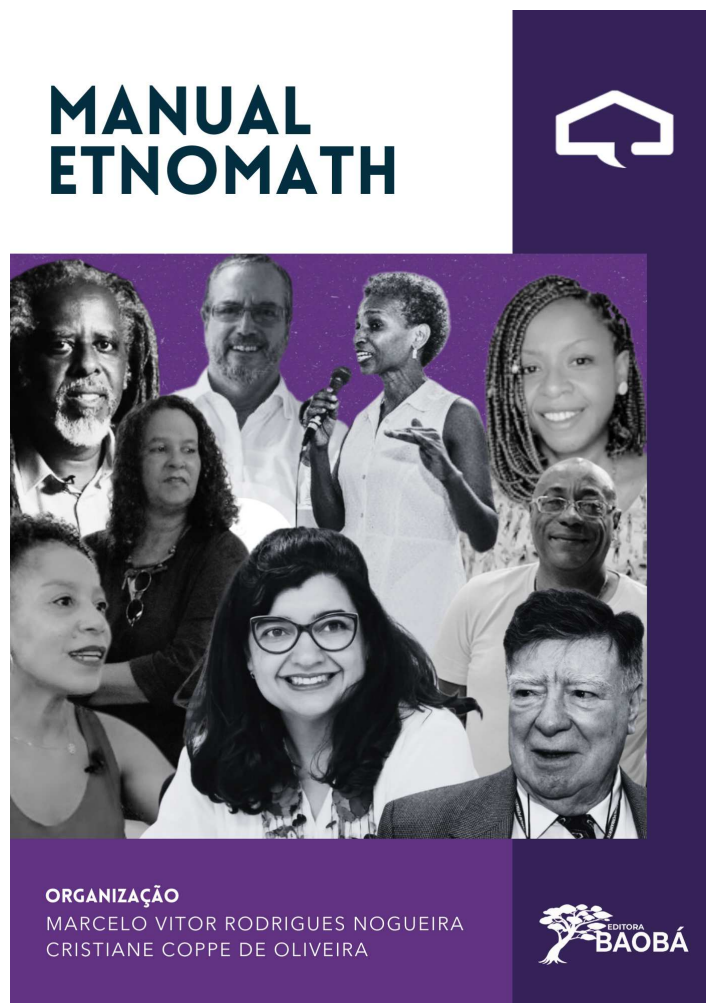
Por fim, a oitava atividade, que solicita o preenchimento da evolução do desempenho no curso, contribui para a reflexão sobre o percurso formativo dos docentes. Como apontado por Gomes (2017), a formação antirracista exige um compromisso contínuo com a autorreflexão e a avaliação das práticas pedagógicas. Ao realizar esse mapeamento, os cursistas têm a oportunidade de identificar seus avanços e desafios, garantindo que sua formação não seja um processo isolado, mas sim parte de um movimento contínuo de aprendizado e transformação.

Dessa forma, a fundamentação do curso Etnomath encontra respaldo nas discussões apresentadas na dissertação e nos referenciais teóricos que sustentam a etnomatemática como um campo de pesquisa e prática pedagógica. A estrutura do curso promove uma formação que valoriza os saberes culturais, desafia as hierarquias epistemológicas e contribui para a construção de uma educação matemática inclusiva e socialmente engajada.

5.3. Manual Didático - Etnomath: uma proposta de diálogo entre a Etnomatemática e a ERER

O manual do Etnomath se configura como um instrumento essencial na promoção de uma educação matemática culturalmente relevante, articulando os princípios da Etnomatemática a uma abordagem pedagógica voltada à formação docente. O documento apresenta uma estrutura clara e bem fundamentada, evidenciando tanto as bases teóricas do Programa Etnomatemática quanto suas implicações práticas na formação de professores e na promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Figura 34 - Manual ETNOMath



Fonte: Figura extraída do site Etnomath. Disponível em:
<<https://www.associacaoBaobá.com.br/editoraBaobá-catalogo>> Acesso em: 18 jan. 2025.

Uma das grandes virtudes do manual do Etnomath está na forma como contextualiza a Etnomatemática dentro das discussões sobre ensino e diversidade cultural, referenciando autores fundamentais da área, como Ubiratan D'Ambrosio. Segundo (D'Ambrosio, 2001), a matemática não é um conhecimento universal e homogêneo, mas sim um conjunto de práticas, saberes e técnicas desenvolvidas por diferentes grupos culturais ao longo da história. Essa perspectiva é central na proposta do Etnomath, pois enfatiza que o ensino da matemática deve considerar as múltiplas formas de saber e suas aplicações em contextos socioculturais específicos, proporcionando uma educação mais contextualizada e significativa.

O manual oferece um panorama abrangente sobre a estrutura da plataforma Etnomath, destacando sua acessibilidade e o caráter autogestionável do curso. Esse aspecto é especialmente relevante no contexto da formação docente ao possibilitar que os professores organizem seu aprendizado de acordo com suas necessidades e disponibilidade, promovendo

um processo contínuo de formação e reflexão. Além disso, a plataforma se apresenta como um espaço interativo e colaborativo, permitindo a troca de experiências entre educadores de diferentes realidades, o que fortalece o caráter dialógico da formação. A interatividade da plataforma possibilita uma aprendizagem não linear, mas sim dinâmica e baseada na autonomia do educador, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a ampliação da rede de ensino de matemática contextualizada.

Outro ponto forte do manual está na sua abordagem metodológica, que combina teoria e prática de maneira equilibrada e dialógica, garantindo que o aprendizado não seja apenas um processo de assimilação passiva de conteúdos, mas sim um percurso de investigação, problematização e construção coletiva do conhecimento. As atividades propostas não se restringem à exposição de conceitos teóricos de forma tradicional e descontextualizada; pelo contrário, elas incentivam uma participação ativa dos professores em formação, estimulando-os a refletirem criticamente sobre os conteúdos e a aplicá-los em suas práticas pedagógicas, considerando sempre os contextos socioculturais nos quais atuam.

Essa abordagem está profundamente alinhada com a pedagogia freiriana, conforme preconizada por Freire (1996), para quem a educação deve ser um ato emancipatório, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e a autonomia dos sujeitos. Freire argumenta que a aprendizagem não ocorre de maneira mecânica ou meramente instrucional, mas sim a partir de um processo dialógico no qual o conhecimento é construído coletivamente e de forma contextualizada, em um movimento contínuo entre ação e reflexão. No contexto do Etnomath, essa perspectiva se manifesta na proposta de formação docente que não apenas apresenta os fundamentos teóricos da Etnomatemática, mas também desafia os professores a ressignificarem suas práticas de ensino, identificando e valorizando os saberes matemáticos presentes nas culturas locais e nos cotidianos de seus alunos.

O manual propõe atividades que extrapolam o espaço tradicional da sala de aula e dialogam com as experiências vividas pelos docentes e discentes, incorporando metodologias ativas que favorecem o protagonismo dos participantes no processo educativo. Ao invés de uma formação prescritiva e linear, o Etnomath adota uma metodologia que se alicerça no conceito de práxis, como defendido por Freire, ou seja, na articulação indissociável entre teoria e prática, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Isso se reflete, por exemplo, em atividades que desafiam os cursistas a investigarem práticas matemáticas em comunidades indígenas, quilombolas ou em contextos urbanos periféricos, analisando como os conhecimentos matemáticos emergem nessas realidades e de que forma podem ser incorporados ao ensino formal de maneira significativa.

O manual do Etnomath evidencia uma preocupação central com a formação de professores para uma educação antirracista, inserindo-se dentro das diretrizes da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Essa legislação representa um marco na luta contra o racismo estrutural na educação brasileira, uma vez que busca romper com a invisibilização dos saberes e contribuições da população negra na história nacional e nas diversas áreas do conhecimento. O manual está alinhado com autores como Gomes (2017), que enfatiza a necessidade de um projeto educativo que atue ativamente na desconstrução de narrativas racistas e na valorização dos saberes e práticas afrodescendentes.

A partir das análises desenvolvidas nesta pesquisa associada ao projeto Etnomath, percebe-se que a plataforma tem um potencial significativo para impactar a prática docente, especialmente no que se refere à construção de uma matemática inclusiva e representativa. A pesquisa revela que a formação docente ainda enfrenta desafios estruturais, como a ausência de materiais didáticos adequados e a resistência de alguns setores educacionais à incorporação de perspectivas decoloniais no ensino da matemática. No entanto, o Etnomath surge como uma alternativa viável para enfrentar essas dificuldades, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para os professores poderem trabalhar o ensino de matemática de maneira contextualizada e crítica.

Ao integrar os princípios da Etnomatemática a uma abordagem crítica e interativa, a plataforma se apresenta como um recurso valioso para a formação de professores e para a promoção de práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a diversidade cultural dos estudantes. Dessa forma, o Etnomath se consolida não apenas como uma ferramenta pedagógica inovadora, mas também como um projeto educacional comprometido com a transformação social e a promoção de uma educação matemática mais justa, equitativa e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida ao longo desta dissertação buscou identificar estratégias que viabilizam uma aprendizagem matemática com enfoque em uma educação antirracista, com base na articulação entre o Programa Etnomatemática e o Formação EREER. Ao longo da investigação, evidenciou-se que a etnomatemática não apenas possibilita uma abordagem plural da matemática, mas também promove o reconhecimento das culturas marginalizadas, proporcionando aos docentes instrumentos para romper com epistemologias excludentes e ressignificar suas práticas pedagógicas.

Os dados coletados e analisados indicam que a etnomatemática atua como ferramenta de resistência D'Ambrosio (2007), desafiando as estruturas eurocêtricas que historicamente moldaram o ensino da matemática no Brasil. Dessa forma, ao reconhecer que diferentes grupos sociais produzem e utilizam saberes matemáticos em seus cotidianos, a etnomatemática contribui para a desconstrução de um modelo hegemônico de ensino e fortalece uma pedagogia antirracista que valoriza os conhecimentos ancestrais afro-brasileiros e indígenas.

A Formação EREER demonstrou-se um espaço essencial para a construção de uma educação matemática que considere as experiências vividas pelos alunos negros e indígenas, respeitando suas identidades e promovendo um ensino alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasil (2004). Durante os anos de sua implementação, o curso possibilitou a formação de professores que passaram a incorporar práticas e materiais pedagógicos que dialogam com as histórias e contribuições de intelectuais negros, indígenas e outros grupos historicamente invisibilizados.

Além disso, observou-se que uma educação matemática antirracista não se limita à inserção de conteúdos sobre culturas africanas e indígenas, mas exige uma mudança estrutural na forma como os conhecimentos são ensinados e compreendidos Garnica (2004). Essa mudança passa pela capacitação contínua dos professores, pela produção de materiais didáticos contextualizados e pelo desenvolvimento de metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância dos espaços coletivos de discussão e construção de conhecimento, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), que atuam no fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais. O Neabi Pontal/UFU, por exemplo, tem se consolidado como um espaço de resistência e

transformação, colaborando com a Formação EREER na promoção de debates e ações que impactam diretamente a prática pedagógica dos docentes formados pelo curso.

Entretanto, os desafios persistem. Ainda há resistências institucionais e epistemológicas à inclusão da etnomatemática e das discussões raciais no ensino de matemática, especialmente no que tange à implementação efetiva da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003) e Gomes (2013). A falta de formação docente e a escassez de materiais didáticos adequados continuam sendo obstáculos significativos, evidenciando a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas à formação antirracista de professores de matemática.

Diante desse cenário, reafirmamos que a educação matemática pode e deve ser um espaço de luta antirracista, promovendo o reconhecimento dos saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas e garantindo que os estudantes negros e periféricos se vejam representados no conhecimento que lhes é ensinado. A etnomatemática, aliada à educação para as relações étnico-raciais, apresenta-se como um caminho potente para a construção de uma escola mais plural, crítica e emancipatória.

A pesquisa evidenciou que a formação continuada de professores, mediada por práticas etnomatemáticas, é um elemento central para transformar o ensino de matemática e combater o racismo estrutural na educação. A Formação EREER mostrou-se um importante espaço de resistência e inovação, capaz de promover estratégias concretas de ensino que não somente valorizam a diversidade cultural, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que tange os fundamentos teóricos de uma educação antirracista que considera os saberes culturais como inerentes aos modos de fazer e sentir na aprendizagem matemática, tomando como referência as ações do Neabi Pontal/UFU no período de 2018 a 2023. No decorrer do estudo, evidenciou-se que a interseção entre etnomatemática e educação para as relações étnico-raciais configura-se não apenas como uma proposta pedagógica alternativa, mas como um movimento decolonial essencial para a ressignificação do ensino de matemática no Brasil.

Os dados coletados e analisados demonstraram que a educação antirracista não pode ser concebida unicamente como uma diretriz curricular a ser implementada por meio de legislações, como a Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), mas deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico capaz de transformar práticas docentes e promover epistemologias plurais dentro do ensino de matemática. Essa perspectiva se alicerça na luta histórica dos movimentos negros pela valorização da cultura e dos saberes afro-brasileiros na

escola, uma luta que, segundo Gomes (2017), visa à emancipação dos sujeitos negros dentro de um sistema educacional que, por séculos, os manteve à margem dos processos formais de aprendizagem.

Nesse contexto, a etnomatemática se destaca como um campo teórico essencial para consolidar a educação antirracista, pois rompe com a concepção de que a matemática é um conhecimento universal, neutro e desprovido de influências culturais. Conforme argumenta D'Ambrosio (2007), a matemática não é homogênea nem restrita a um único modelo de pensamento, mas um conhecimento dinâmico, construído historicamente por diversos povos e civilizações. Assim, ao reconhecer a pluralidade dos sistemas matemáticos desenvolvidos por diferentes culturas, a etnomatemática permite que o ensino de matemática deixe de ser um espaço de imposição de saberes eurocêntricos e passe a ser um ambiente de valorização das experiências e práticas matemáticas dos grupos historicamente marginalizados.

A experiência do Neabi Pontal/UFU ao longo do período investigado revelou que uma abordagem matemática ancorada na educação antirracista requer muito mais do que a mera inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira no currículo. É necessário que a matemática seja ensinada de maneira conectada aos modos de fazer e sentir dos sujeitos que aprendem, permitindo que suas vivências, histórias e conhecimentos cotidianos sejam incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. Esse reconhecimento dos saberes culturais não se dá apenas como um elemento motivador para o aprendizado, mas como um princípio pedagógico que respeita as epistemologias dos estudantes e fortalece sua identidade, promovendo um ensino mais significativo e conectado com a realidade dos educandos.

Ao longo da pesquisa, identificou-se que os fundamentos da educação matemática antirracista se sustentam em algumas premissas essenciais. Primeiramente, é fundamental desconstruir a ideia de que a matemática é um conhecimento universal e neutro. O ensino tradicional da disciplina tende a apresentar a matemática como um conjunto de verdades absolutas, desconsiderando que diferentes povos desenvolveram suas próprias formas de medir, contar, calcular e representar quantidades. Esse processo de invisibilização dos saberes matemáticos de matrizes africanas e indígenas reforça um modelo de ensino excludente, que nega a pluralidade das formas de raciocínio lógico e matemático existentes no mundo. Assim, para a construção de uma matemática antirracista, é imprescindível que os currículos escolares incorporem referências e práticas matemáticas produzidas por diferentes grupos culturais, permitindo que os alunos reconheçam a matemática como um campo do conhecimento que reflete múltiplas epistemologias.

Além disso, constatou-se que a valorização das diversas formas de raciocínio matemático tem um impacto direto no processo de aprendizagem. Quando os estudantes percebem que seus conhecimentos culturais são legitimados e valorizados no ensino de matemática, eles se tornam mais engajados e motivados para aprender. A incorporação dos saberes ancestrais no ensino não apenas fortalece o pertencimento identitário dos alunos negros e indígenas, mas também contribui para a construção de um ambiente de aprendizado mais equitativo, no qual todos os estudantes tenham suas experiências e vivências reconhecidas como parte do processo educativo.

Outro aspecto essencial identificado na pesquisa foi a necessidade de uma formação continuada para professores, voltada à compreensão das relações étnico-raciais e suas implicações no ensino de matemática. A falta de preparo docente para lidar com essas questões tem sido um dos principais entraves para a efetivação da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), e para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Ao longo dos anos analisados, o Neabi Pontal/UFU desempenhou um papel fundamental na criação de espaços formativos para docentes, possibilitando que esses profissionais revissem suas práticas pedagógicas e desenvolvessem metodologias mais alinhadas à valorização da diversidade cultural no ensino de matemática. Entretanto, os desafios ainda são expressivos, uma vez que a formação docente inicial no Brasil raramente inclui discussões sobre etnomatemática e educação antirracista, fazendo com que muitos professores reproduzam, de forma inconsciente, um ensino excludente e monocultural.

A pesquisa também apontou a falta de materiais didáticos contextualizados como um dos principais obstáculos para a consolidação de uma matemática antirracista no ensino básico. A ausência de livros, atividades e recursos pedagógicos que dialoguem com a história e as contribuições matemáticas dos povos afro-brasileiros e indígenas dificulta a implementação de práticas educativas inclusivas e plurais. Nesse sentido, o desenvolvimento de materiais que contemplem uma abordagem antirracista e decolonial da matemática deve ser uma das prioridades dos programas de formação docente e das políticas educacionais voltadas para a equidade racial na educação.

Por meio das ações realizadas entre 2018 e 2024, foi possível constatar que a articulação entre etnomatemática e educação para as relações étnico-raciais possui um enorme potencial transformador, tanto na formação de professores quanto na construção de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades e identidades dos estudantes negros e indígenas.

Diante desse cenário, reafirma-se que a educação matemática não deve ser um espaço de reprodução das desigualdades, mas sim um instrumento de luta pela equidade e pela justiça social. A valorização dos saberes culturais na aprendizagem matemática não deve ser vista como um elemento secundário ou opcional, mas sim como um direito dos estudantes negros e indígenas e como uma necessidade fundamental para a construção de um ensino verdadeiramente democrático. Assim, a inserção da etnomatemática e das discussões étnico-raciais no ensino da matemática não deve ser encarada como uma concessão ou um complemento ao currículo, mas como uma responsabilidade ética e política de toda a sociedade.

Deste modo, a articulação entre etnomatemática e educação para as relações étnico-raciais é essencial para transformar o ensino da matemática e para consolidar uma escola que reconheça, respeite e fortaleça as identidades dos estudantes. O ensino de matemática, quando mediado pela valorização dos saberes culturais e pelo compromisso com a justiça social, possui um potencial inegável para romper com as estruturas racistas da educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais plural, crítica e equitativa.

No que tange o mapeamento, as ações e práticas formativas desenvolvidas na Formação EREER e no Neabi Pontal/UFU entre os anos de 2018 e 2024, a fim de compreender as estratégias empregadas na promoção de uma educação matemática antirracista e fundamentada nos princípios da etnomatemática. O levantamento dessas ações revelou que a articulação entre formação continuada de professores e a valorização dos saberes culturais é essencial para transformar o ensino da matemática e torná-lo mais inclusivo e socialmente comprometido.

Ao longo desse período, a Formação EREER consolidou-se como um espaço de resistência e inovação, viabilizando a capacitação de docentes em temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais e ao ensino de matemática de maneira contextualizada. Desde sua criação, a Formação EREER estruturou-se como uma alternativa à escassez de iniciativas voltadas à implementação efetiva da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), promovendo cursos, oficinas, seminários e debates que visaram suprir lacunas na formação inicial e continuada de professores de matemática. A ausência de conteúdos sobre a contribuição dos povos africanos e indígenas para o desenvolvimento matemático nos currículos escolares motivou a construção de materiais pedagógicos e metodologias inovadoras, que permitissem aos docentes incorporar a etnomatemática de maneira estruturada e significativa em suas práticas.

Os registros das formações demonstram que o curso passou por uma ampliação significativa de alcance, especialmente a partir de 2020, quando, em virtude da pandemia de COVID-19, as atividades foram reformuladas para o ambiente virtual. Essa reestruturação possibilitou que a Formação ERER se expandisse para um público nacional, atingindo professores de diferentes estados do Brasil, o que gerou um impacto ainda mais expressivo na disseminação das discussões sobre etnomatemática e educação antirracista.

O mapeamento das práticas formativas revelou que, ao longo dos anos, os cursos foram organizados em módulos que abordavam questões teóricas e metodológicas da etnomatemática, estratégias para o ensino de matemática a partir da perspectiva das relações étnico-raciais e a necessidade de reconstrução curricular. Entre as metodologias utilizadas, destacaram-se as atividades baseadas na resolução de problemas matemáticos contextualizados com a história e cultura afro-brasileira e indígena, a criação de materiais didáticos alternativos e a introdução de metodologias ativas, como a gamificação e o uso de tecnologias digitais para o ensino.

Outro fator de extrema relevância evidenciado no mapeamento foi a atuação do Neabi Pontal/UFU na complementação e no fortalecimento dessas formações. Criado como um espaço de luta e resistência acadêmica, o Neabi Pontal consolidou-se como um importante núcleo de produção de conhecimento sobre a educação para as relações étnico-raciais, fornecendo suporte acadêmico para as ações desenvolvidas pela Formação ERER. Desde 2018, o NEABI esteve envolvido em pesquisas, eventos acadêmicos e projetos de extensão que fomentaram o diálogo entre a universidade e a comunidade escolar, ampliando o impacto das práticas pedagógicas voltadas ao ensino antirracista da matemática.

As atividades realizadas pelo Neabi Pontal/UFU ao longo desse período incluíram a promoção de palestras com pesquisadores da área de etnomatemática, a elaboração de materiais de apoio para professores, a construção de um banco de dados sobre práticas pedagógicas inovadoras e a realização de parcerias com escolas públicas para a implementação dessas estratégias em sala de aula. Além disso, as ações do núcleo possibilitaram que diversos professores que passaram pela Formação ERER se tornassem multiplicadores das metodologias aprendidas, promovendo um efeito em cadeia na difusão do ensino de matemática pautado na valorização da diversidade cultural.

O levantamento das ações também revelou os desafios enfrentados nesse processo. A falta de apoio institucional para a continuidade das formações, a escassez de recursos para a produção de materiais didáticos e a resistência de parte dos docentes e gestores escolares em relação à abordagem antirracista na matemática são obstáculos recorrentes. Em diversos

momentos, os esforços da Formação ERER e do Neabi Pontal esbarraram em estruturas educacionais que ainda insistem em tratar a matemática como um campo neutro e descontextualizado, desconsiderando seu potencial transformador no combate ao racismo e às desigualdades no ensino.

Apesar desses desafios, os avanços conquistados nos últimos anos demonstram que o compromisso com uma educação matemática antirracista e culturalmente situada tem gerado impactos significativos no campo da formação docente. O crescimento exponencial da participação de professores nas formações, a crescente adoção de práticas inspiradas na etnomatemática em escolas públicas e a ampliação do debate acadêmico sobre a necessidade de um currículo mais plural evidenciam que há um movimento consolidado de transformação na forma como a matemática é ensinada no Brasil.

A importância dos NEABIs como espaços de resistência e produção de conhecimento também ficou evidente ao longo da pesquisa. O Neabi Pontal/UFU, em particular, demonstrou que a presença de núcleos voltados à valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas dentro das universidades é essencial para garantir que a luta por uma educação equitativa não se restrinja ao ensino básico, mas também se reflita na produção acadêmica e na formação inicial e continuada de professores.

Diante desse mapeamento, conclui-se que as ações e práticas formativas desenvolvidas pela Formação ERER e pelo Neabi Pontal/UFU entre 2018 e 2024 consolidaram um espaço de luta, aprendizado e inovação pedagógica. Esses espaços permitiram que a etnomatemática se tornasse mais acessível aos professores da educação básica, criando condições para que um número crescente de educadores possa integrar em suas aulas um ensino de matemática que reconheça e valorize a pluralidade cultural de seus estudantes.

Entretanto, para que essas transformações sejam efetivamente incorporadas ao sistema educacional de maneira estruturada e permanente, é necessário que haja um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento de materiais didáticos alinhados às diretrizes da educação antirracista. A expansão das práticas mapeadas nesta pesquisa para outras regiões do país depende de um compromisso institucional mais sólido por parte das universidades e dos órgãos gestores da educação, além da superação das resistências ainda presentes no ambiente escolar.

Portanto, ao analisar as ações e práticas formativas da Formação ERER e do Neabi Pontal/UFU, reafirma-se que a etnomatemática e a educação para as relações étnico-raciais são estratégias essenciais para garantir um ensino de matemática mais inclusivo,

representativo e socialmente comprometido. A luta pela implementação dessas perspectivas no ensino de matemática deve ser contínua, pois somente por meio de um esforço coletivo e articulado será possível transformar a educação matemática em um espaço de resistência e promoção da justiça social.

No que concerne a construção do Curso Virtual de Formação Docente autogestionável, voltado para professores em processo de formação continuada ou introdução à Etnomatemática, com enfoque em ações antirracistas. Essa proposta surgiu a partir da constatação das dificuldades enfrentadas pelos docentes no acesso à formação continuada e da necessidade de um material formativo acessível, sistemático e alinhado com a realidade da educação básica. O ensino de matemática, historicamente estruturado em paradigmas eurocêntricos, tem se mostrado resistente à incorporação de perspectivas que valorizam os saberes culturais afro-brasileiros e indígenas, dificultando a implementação efetiva da Lei n.º 10.639/03, Brasil (2003), e a promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Diante desse cenário, a construção de um curso virtual que instrumentalize os professores no ensino de matemática sob essa perspectiva representa um avanço essencial na democratização do conhecimento e na luta pela equidade educacional.

A proposta de um curso virtual autogestionável visa responder a uma das principais barreiras da formação continuada: a dificuldade de acesso e a falta de flexibilidade no tempo de estudo dos docentes. Muitos professores enfrentam jornadas exaustivas, com múltiplas turmas e alta carga horária, o que torna inviável a participação em cursos presenciais longos ou com prazos rígidos. O modelo de curso proposto, portanto, permite que cada participante avance em seu próprio ritmo, garantindo autonomia e acessibilidade. Além disso, a proposta busca contemplar um público nacional, permitindo que professores de diferentes estados tenham acesso a esse material, independentemente de suas condições financeiras ou geográficas.

A concepção teórica do curso baseia-se nos princípios da Etnomatemática, conforme propostos por D'Ambrosio (2007) e nas discussões sobre educação antirracista conduzidas por Gomes. A estrutura modular foi desenhada para garantir uma formação abrangente e significativa, contemplando a fundamentação teórica sobre Etnomatemática e educação para as relações étnico-raciais, metodologias para o ensino de matemática sob essa perspectiva e estratégias para a construção de currículos e materiais didáticos mais inclusivos. O curso foi planejado para oferecer suporte pedagógico aos docentes por meio de atividades interativas, resolução de problemas matemáticos contextualizados, jogos pedagógicos e produção de

materiais alternativos, permitindo que o professor compreenda e aplique os conceitos da Etnomatemática em sala de aula.

Além da flexibilidade e acessibilidade, o curso propõe uma abordagem interativa, incorporando tecnologias educacionais que facilitam a experiência do usuário. O uso de vídeos, podcasts, infográficos e exercícios interativos amplia as possibilidades de aprendizado e torna a formação mais dinâmica e envolvente. Para garantir um ambiente de troca de experiências, a plataforma também prevê a criação de um fórum de interação, onde os cursistas podem compartilhar vivências, dificuldades e soluções, criando uma rede de apoio e aprendizado colaborativo. Esse espaço é fundamental para consolidar a formação continuada como um processo coletivo, em que os professores não apenas absorvem conhecimentos, mas também constroem novas perspectivas a partir do diálogo com seus pares.

Os desafios para a implementação do curso virtual são muitos. A resistência à educação antirracista no ensino de matemática ainda se faz presente, assim como a dificuldade institucional em reconhecer a Etnomatemática como um campo legítimo de formação docente. O despreparo de muitos professores, a falta de incentivo das redes de ensino e a escassez de materiais didáticos que abordem a matemática sob uma perspectiva pluriépistemológica são entraves que precisam ser enfrentados. No entanto, experiências anteriores, como a Formação ETER e as atividades do Neabi Pontal/UFU, demonstraram ser possível consolidar espaços de formação que rompam com o modelo tradicional e ofereçam aos docentes ferramentas concretas para uma prática pedagógica inclusiva.

A criação desse curso virtual representa um passo significativo na transformação do ensino de matemática e na promoção da educação antirracista no Brasil. A escola tem um papel fundamental na desconstrução do racismo estrutural e na valorização dos saberes dos povos historicamente marginalizados, e a matemática, como disciplina essencial da educação básica, precisa ser parte desse processo. Um ensino de matemática alinhado à diversidade cultural e à justiça social amplia as possibilidades de aprendizado para os estudantes negros e indígenas, mas também fortalece a construção de um sistema educacional mais democrático e representativo.

Dessa forma, a construção do Curso Virtual Etnomath com enfoque antirracista não é apenas uma proposta pedagógica, mas um movimento político para garantir que a matemática seja um espaço de resistência e transformação social. Ao possibilitar que os docentes se apropriem dessa abordagem e levem esses conhecimentos para suas salas de aula, cria-se uma rede de multiplicação de saberes que pode impactar diretamente a experiência

escolar de milhares de estudantes. A educação matemática, quando pensada sob essa perspectiva, contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa, reafirmando o compromisso da escola com a superação das desigualdades raciais e com o fortalecimento das identidades culturais de seus alunos.

Ao analisar as concepções apresentadas no Curso Virtual de Formação ETER, bem como suas implicações para a formação de professores de matemática na promoção de uma educação antirracista. Ao longo do estudo, buscou-se compreender de que maneira a etnomatemática e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ETER) podem ser incorporadas ao ensino da matemática, assegurando que os docentes tenham o suporte teórico e metodológico necessário para desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes culturais afro-brasileiros e indígenas.

Os resultados demonstraram que a matemática ensinada na escola ainda carrega fortes traços de um modelo eurocêntrico, que invisibiliza outras formas de produção de conhecimento e dificulta a implementação de uma abordagem pedagógica mais plural e inclusiva. No entanto, as ações desenvolvidas pelo Curso Virtual de Formação ETER ao longo dos anos têm contribuído para a transformação desse cenário, oferecendo aos professores um espaço de reflexão, estudo e experimentação de novas metodologias. O curso consolidou-se como uma estratégia de formação continuada que instrumentaliza os docentes para a construção de um ensino de matemática alinhado às políticas de equidade racial e à valorização das epistemologias afro-brasileiras e indígenas.

A análise das concepções presentes no curso revelou que a educação matemática antirracista não se resume à inserção de conteúdos sobre cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, mas exige uma mudança estrutural na forma como a matemática é ensinada e compreendida. Esse processo envolve a desconstrução do mito da neutralidade da matemática, o reconhecimento de que diferentes povos desenvolveram sistemas matemáticos próprios e a inclusão dessas abordagens na formação inicial e continuada dos professores. Para isso, o Curso Virtual de Formação ETER adotou uma abordagem pedagógica baseada na resolução de problemas contextualizados, no uso de materiais didáticos que dialogam com a história e cultura afro-brasileira e indígena, e na incorporação de metodologias que incentivam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

As implicações dessa formação para os professores de matemática são diversas. Em primeiro lugar, o curso possibilitou uma ampliação da visão dos docentes sobre o papel da matemática na construção de identidades e na promoção da justiça social, permitindo que eles compreendam a matemática como um conjunto de regras abstratas, mas como um campo do

conhecimento que reflete diferentes realidades culturais. Além disso, os professores passaram a ter acesso a uma variedade de estratégias metodológicas que permitem integrar a etnomatemática em suas práticas de ensino, tornando o aprendizado mais significativo para os alunos negros e indígenas.

Outro impacto importante do curso foi o fortalecimento da autonomia dos professores na criação de materiais e atividades pedagógicas contextualizadas. Ao invés de depender exclusivamente de livros didáticos que não contemplam a diversidade cultural, os docentes passaram a elaborar suas próprias propostas de ensino, baseadas em referências que valorizam os saberes dos povos africanos, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados. Esse processo contribui para a construção de um currículo mais democrático e representativo, que reconhece e legitima diferentes formas de conhecimento matemático.

Apesar dos avanços alcançados, a pesquisa também revelou desafios significativos. A resistência institucional à implementação de uma educação matemática antirracista ainda é um obstáculo, uma vez que muitos gestores e professores não compreendem a importância da etnomatemática e insistem em um ensino tradicional que não dialoga com as experiências e realidades dos alunos. Além disso, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a falta de suporte pedagógico dificultam a continuidade das práticas aprendidas no curso. Para superar esses desafios, é fundamental que as universidades, os órgãos gestores da educação e os próprios professores continuem mobilizados na luta por uma educação mais plural e inclusiva.

Diante desse cenário, reafirma-se que o Curso Virtual de Formação EREER representa um avanço fundamental na formação docente e na transformação do ensino de matemática no Brasil. Seu impacto vai além da sala de aula, ao contribuir para a formação de professores críticos, capazes de questionar as estruturas excludentes da educação e de desenvolver práticas que promovam a equidade racial. A consolidação do curso como uma referência nacional demonstra que a educação matemática pode e deve ser um instrumento de resistência e transformação social, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e para a valorização dos saberes historicamente marginalizados.

Dessa forma, conclui-se que a promoção de uma educação matemática antirracista não é somente uma necessidade pedagógica, mas um compromisso político com a construção de um sistema educacional verdadeiramente democrático. O ensino da matemática, quando alinhado às perspectivas da etnomatemática e da educação para as relações étnico-raciais, possui um potencial inegável para romper com as desigualdades estruturais da sociedade brasileira e contribuir para a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos do processo

educativo. A Formação EREER consolidou-se como uma ferramenta essencial nesse processo, demonstrando ser possível transformar a formação docente e construir um ensino de matemática que seja, ao mesmo tempo, cientificamente rigoroso e socialmente comprometido.

O caminho para uma educação matemática mais equitativa ainda exige muitos esforços, mas os avanços alcançados ao longo desta pesquisa indicam haver um movimento crescente de professores e pesquisadores comprometidos com essa transformação. Cabe agora à sociedade, às instituições educacionais e aos próprios docentes garantirem a continuidade dessas ações, expandindo as discussões sobre etnomatemática e equidade racial na educação, para que cada vez mais alunos possam reconhecer-se no conhecimento matemático e apropriar-se dele como uma ferramenta para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

ANDRADE, Ilza Pacheco de. História. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 31-60. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 19 maio 2024.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira**. Porto Alegre: UFRGS; Fundação Cultural Palmares, 2006.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais e a reforma: a trajetória da política educacional como reforma**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOCCATO, Vera Regina Candido. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontológica da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>>. Acesso em: 18 de fev. 2025.

Boletim DATALUTA, v. 16, n. 182, fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/BD/article/view/52746>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília–DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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 da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 14.017, de 29 de junho de 2020. Dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília–DF, 30 jun. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14017.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. **Diário Oficial do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 14 maio 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seppir/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília–DF, 10 out. 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASILEIRO, Jeremias. O Congado na cidade de Uberlândia: disputas, poder e divergências de memórias. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 61-79, jan./jun. 2013.

CÂNDIDO, Tarcísio Luiz. Bandeiras ao alto: panorama econômico-financeiro do Congado ituiutabano. 2018. 26 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22083>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CANEN, Ana. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2001. Disponível em: <www.papelvirtual.com.br>. Acesso em: 9 maio 2024.

CANEN, Ana; XAVIER, Gláucia Peres M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300004>

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha B. (Org.). **Documentos de referência: educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 49-55.

CARVALHO, Luciana P. de; GUIMARÃES, Samara. 20 anos da Lei 10.639/2003: a educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de história. **Cadernos da Fucamp**, v. 24, p. 103-125, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CIDINHO; DOCA. **Rap da Felicidade**. In: Eu só quero é ser feliz. Rio de Janeiro: Paradox Music, 1995. CD.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal.; CORRÊA, Gabriel Siqueira.; SOUZA, Lorena Francisco. de. 20 anos da Lei 10.639/03 e o ensino de geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 111, jan.-jun. 2024. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3236/2310>>. Acesso em: 19 maio 2024. <https://doi.org/10.61636/bpg.v1i111.3236>

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. A dimensão pedagógica da Etnomatemática como possibilidade de implementação da Lei 10639/03. In: **VEm Brasil - Virtual Etnomatemática - Brasil - on-line** (ISBN: 978-65-00-05988-5), 2020. Disponível em: . Acesso em: 27 de out. 2021.

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. O jogo como recurso pedagógico para a implementação da lei 10.639/03. In: RODRIGUES FILHO, Guimes; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; NASCIMENTO, João Gabriel do (Orgs.). **Formação Inicial, história e cultura africana e afrobrasileira: desafios e perspectivas na implementação da lei 10.639/03**. Uberlândia:

Editora Gráfica Lops, 2012. p. 345-356. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/41441/4/ContoDeItiner%C3%A1rios.pdf>.
Acesso em: 19 fev. 2025.

CORREIA, Adriano. A questão social em Hannah Arendt: apontamentos críticos. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 20, n. 26, p. 101-112, jan./jun. 2008.
<https://doi.org/10.7213/rfa.v20i26.1468>

CRAWFORD, Kerry; ADLER, Jill. Teachers as researchers in mathematics education. In: BISHOP, Alan J.; CLEMENTS, Kenneth; KEITEL, Christine; KILPATRICK, Jeremy; LABORDE, Colette (Eds.). **International Handbook of Mathematics Education**. Dordrecht: Springer, 1996. p. 1187-1205. Disponível em:
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-1465-0_38. Acesso em: 19 fev. 2025.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Cultura, identidade e história: uma reflexão. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC; SECAD, 2005. p. 255-264. Disponível em:
https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010. Disponível em:
https://cpvceasm.files.wordpress.com/2019/05/cadernotecnologias-africanas_ceap_vf.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Afro-àsia, 19-20. Salvador. Ufba, 1997.
<https://doi.org/10.9771/aa.v0i19-20.20952>

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. 88 p. (Série Fundamentos). Disponível em:
<https://www.ufrj.br/leprans/arquivos/etnomatematica.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan; ROSA, Milton. Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: uma conversa brasileira sobre etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.oalib.com/journal/8022/1>. Acesso em: 19 fev. 2025.

DIOGENES, Adriana Lúcia Brandão; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. Etnomatemática numa escola quilombola. **Anais do Congresso Étnico-Racial**, Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, Ituiutaba, 2021. Disponível em: <https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2/edisanteriores-congressoetnicoracia>. Acesso em: 19 fev. 2025.

DOURADO, José Aparecido Lima. Geografia “fora” da sala de aula: importância do trabalho de campo para a Geografia Agrária. Campo-Território: **Revista de Geografia Agrária**, v. 8, n. 15, p. 1-22, fev. 2013. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/download/17356/12104/83647>. Acesso em: 20 fev. 2025.

<https://doi.org/10.14393/RCT81517356>

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

FRATTARI NETO, Nicola José; SILVA, Anayane Cristina da Rocha; SOUZA, Daniel José de. Etnociência e saberes populares: a produção de açúcar mascavo artesanal. Anais do Congresso Étnico-Racial, Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, Ituiutaba, 2023. Disponível em:

<https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2/edisanteriores-congressoetnicoracia>.

Acesso em: 19 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FIORANTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Corrêa de. Que matemáticas e que práticas formativas? O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática. **Bolema**, v. 27, n. 47, p. 191-212, 2013. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/2912/291229747011.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

<https://doi.org/10.1590/S0103-636X2013000400011>

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf.

Acesso em: 19 fev. 2025.

GERDES, Paulus. **Cultura e o Despertar do Pensamento Geométrico**. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991. 147 p. Disponível em:

https://books.google.com/books/about/Cultura_e_o_despertar_do_pensamento_geom.html?id=Gh43GwAACAAJ. Acesso em: 19 fev. 2025.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática**: cultura, matemática, educação. Maputo: ISTEG, 2012.

GERDES, Paulus. **Etnomatemática e Educação em África**. Maputo: Universidade Pedagógica, 1996.

GERMANO, Marcelo Gomes; KULESZA, Wojciech Andrzej. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 7-25, abr. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165915>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando caminhos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 57-76.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONÇALVES, Paulo Gonçalo Farias (Orgs.). **Etnomatemáticas pelo Brasil: aspectos teóricos, ticas de matema e práticas escolares**. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-38.

JESUS, Alexis Magnum Azevedo de; LOPES, Edineia Tavares. **20 anos da Lei 10.639/03: pensar uma educação das relações étnico-raciais para além do capital**.

KATRIB, Cairo. **Cultura e Religiosidade Afro-Brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

KATRIB, C. M. I; RAFAEL, L. R. M. Cultura e religiosidade popular no congado no pontal do triângulo mineiro. In: SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, 2., 2013, Ituiutaba. **Anais...** Ituiutaba: FACIP/UFU, 2013. Disponível em:
http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Luana%20Regina%20Mendes%20Rafael_0.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KINN, Marli Graniel. Negros congadeiros e a cidade: costumes e tradições nos lugares e nas redes da congada em Uberlândia. 2006. 235 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LENS, José Luis. La pedagogía dialógica como marco teórico-estratégico para la formación de popularizadores en ciencia y tecnología. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO: ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE POPULARIZADORES EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA, 2001, La Plata. **Anais [...]**. La Plata: RedPOP – Cono Sur, 2001. Disponível em: <https://redpop.lat/diseo-construccion-y-operatividad-de-exhibiciones-interactivas-1>. Acesso em: 19 fev. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MATTOS, José Roberto Linhares de. **Etnomatemática: saberes do campo**. 1. ed. São Paulo: Editora Paco, 2014. Disponível em: <https://editorialpaco.com.br/etnomatematica-no-contexto-da-educacao-do-no-campo-possibilidades-e-desafios/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Proposições afro-brasileiras na invenção da docência. In: SILVA, Maria Cecília de Paula; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da (orgs.). **Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente**. Salvador: EDUFBA, 2023. p. 37-64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32375/3/corpo-territorio-educacao-decolonial-repositorio.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MONTEIRO, Alexandrina. A Etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Claudio J. (Orgs.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 432-446. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_MD1_I_D12026_TB961_20062022121141.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, Darlinda. A Etnomatemática e a formação de professores. **Discursos: Perspectivas em Educação**, Lisboa: Universidade Aberta, n. 2, p. 27-38, dez. 2004. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1290>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. O texto do livro Executivos Negros: Racismo e Diversidade no Mundo Empresarial, de autoria de Pedro Jaime, que tenho o prazer de prefaciar... [Prefácio]. In: JAIME, Pedro. **Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial**. São Paulo: EDUSP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002912386>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NAVES, Fernanda D. KATRIB, Cairo M. I. **Cultura, identidade e religiosidade em Ituiutaba**—MG. Horizonte Científico, v. 6, n.2, fev. 2012.

NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues. Etnomatemática e Afrocentricidade: o que pensam os estudantes cotistas do curso de Matemática do ICENP/UFU. 2021. 101 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Matemática) -- Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2022.

NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues; FERRARI, Victória; ARAÚJO, Luiz Gustavo de Souza. Educação Matemática e Cultura Afro-brasileira: diálogos e possibilidades no ensino. **Anais do Congresso Étnico-Racial**, Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais

e Ações Afirmativas, Ituiutaba, 2019. Disponível em:
<https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2/edisanteriores-congressoetnicoracia>.
Acesso em: 19 fev. 2025.

NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues; NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues; ARAÚJO, Luiz Gustavo de Souza. Etnomatemática em movimento: etnomodelagem e a arte de traduzir saberes e práticas locais e globais. **Anais do Congresso Étnico-Racial**, Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, Ituiutaba, 2018. Disponível em: <https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2/edisanteriores-congressoetnicoracia>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues; NOGUEIRA, Rafaela Rodrigues; FERRARI, Victória; ARAÚJO, Luiz Gustavo de Souza. Lei 10.639/03 e etnomodelagem: a cultura dos símbolos frente ao ensino de geometria. **Anais do Congresso Étnico-Racial**, Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, Ituiutaba, 2016. Disponível em: <https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2/edisanteriores-congressoetnicoracia>. Acesso em: 19 fev. 2025.

NOGUEIRA, Marcelo Vitor Rodrigues; VILELA, Maria Aparecida Augusto Satto; ARAÚJO, Luiz Gustavo de Souza. Etnomatemática e história da matemática: jogos e relações culturais. **Anais do Congresso Étnico-Racial**, Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, Ituiutaba, 2017. Disponível em: <https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2/edisanteriores-congressoetnicoracia>. Acesso em: 19 fev. 2025.

PEREIRA, Luís Ricardo; BAZZO, João Luís S. dos. Didática e educação antirracista: contribuições da curadoria docente para a aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 61-74, jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.7376562>.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vq3wfWQHPyL7ZSvWWpgNhGH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2025.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.349>

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Etnomatemática: O elo entre as tradições culturais e a prática pedagógica. *Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática (RIDEMA)*, v. 2, n. 1, p. 111-136, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/27368>. Acesso em: 20 fev. 2025.
<https://doi.org/10.34019/2594-4673.2018.v2.27368>

SANTANA, Célia. Comemorar e resistir: possibilidades pedagógicas e os vinte anos da Lei 10.639/2003. *Palavras ABEHrtas*, n. especial, jul. 2023 – **Dossiê 20 anos da lei 10.639/03**. ISSN 2764-0922. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/xpjfm/pdf/kozenieski-9786550190149-04.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SANT'ANA, Ivone Maria. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. 2005; 10(2): 227-234.

<https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

<https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática e democracia**. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

Disponível em:

<https://www.sumarios.org/artigo/aprender-ensinar-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-no-brasil>. Acesso em: 19 fev. 2025.

STILLMAN, Gloria Ann; BALATTI, Joseph. Teachers as researchers in mathematics education. In: BISHOP, Alan J.; CLEMENTS, M. A. (Ken); KEITEL, Christine; KILPATRICK, Jeremy; LABORDE, Colette (Eds.). **International Handbook of Mathematics Education**. Dordrecht: Springer, 2001. p. 1299-1324.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Neabi Pontal**. Uberlândia: UFU, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI - Pontal**. Uberlândia: UFU, 2018.

VEIGA, Alynne Christian da. A matemática no Ilê e na escola: diálogos possíveis? **Anais do Congresso Étnico-Racial**, Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas, Ituiutaba, 2023. Disponível em:

<https://congressoetnicorac.wixsite.com/meusite-2/edisanteriores-congressoetnicoracia>.

Acesso em: 19 fev. 2025.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Brasília: Editora UnB, 1999.

ANEXOS

MANUAL ETNOMATH



AUTORES

MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA
CRISTIANE COPPE DE OLIVEIRA



ETNOMATH

Organização

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
Cristiane Coppe de Oliveira

2025

EDITORA BAOBÁ

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

Editor Chefe

Fabiano Nogueira do Nascimento

Editor Assistente

Josy Dayanny Alves Souza

Diretora Pedagógica

CONSELHO EDITORIAL

Lara Luíza Silva Gomes Franco (IFSC)

Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT)

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU)

Juliano Henrique Xavier Cavalcanti (PPGEO/UFU)

Aline Lima Miranda Khater (SMEEL)

Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL/CEMAP)



Copyright 2025 © Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Cristiane Coppe de Oliveira, 2025.

Copyright da edição 2025 © Editora BAOBÁ

Todos os direitos autorais são protegidos pela Lei n.º 9.610/98.

Editor da Publicação: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira.

Projeto Gráfico: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Fabiano Nogueira do Nascimento.

Revisão e diagramação: Editora BAOBÁ.

Organização: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira e Cristiane Coppe de Oliveira

Conselho editorial: Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira (UFU); Fabiano Nogueira do Nascimento (Editora BAOBÁ); Josy Dayanny Alves Souza (IFTM) Lara Luíza Silva Gomes Franco (SRE - PARACATU); Luiz Gustavo de Souza Araújo (ONG VÂNIA LAFIT); Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU); Juliano Henrique Xavier Cavalcanti (PPGEO/UFU); Aline Lima Miranda Khater (SMEEL); Rafaela Rodrigues Nogueira (SMEEL/CEMAP).

Manual ETNOmath [livro eletrônico] / Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, Cristiane Coppe de Oliveira. -- 1. ed. -- Ituiutaba, MG : Editora Baoba, 2025. PDF

ISBN: 978-65-998027-9-9

1. Manual; 2. Educacional; 3. Etnomatemática; 4. Negros, educação, Brasil; 5. Negros - Identidade racial - Brasil; 6. Políticas públicas; 7. Práticas de ensino; 8. Práticas Pedagógicas; 9. Professores - Formação; 10. Relações étnico-raciais;

Editora BAOBÁ

CNPJ nº : 45.970.439/0001-85

Rua: Das Margaridas, 226. Residencial Cidade Jardim-Ituiutaba-MG, CEP: 38307-843.

Cel./Whatsapp: 34 99774-4890

editorabaobapontal@gmail.com

www.associacaobaoba.com/editorabaoba

SUMÁRIO

- 01** APRESENTAÇÃO
- 02** INTRODUÇÃO AO ETNOMATH
- 03** PRIMEIROS PASSOS
- 04** NAVEGAÇÃO NO PORTAL
- 05** CONHEÇA A EQUIPE



APRESENTAÇÃO



O ETNOMATH É UM PORTAL VIRTUAL, DESENVOLVIDO COMO PRODUTO EDUCACIONAL DO MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA UFU, OFERECENDO UM CURSO AUTOGESTIONÁVEL PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. SEU OBJETIVO É APROFUNDAR CONHECIMENTOS E PRÁTICAS EM ETNOMATEMÁTICA, PROMOVENDO UMA ABORDAGEM INOVADORA E CONTEXTUALIZADA DO ENSINO DE MATEMÁTICA.

OBJETIVO DO MANUAL

Este manual tem como objetivo fornecer orientações detalhadas sobre como utilizar o portal ETNOMath, projetado para apoiar os educadores no processo de formação e aprofundamento em Etnomatemática. O portal oferece um curso autogestionável que facilita a aprendizagem de práticas inovadoras e contextualizadas do ensino de Matemática, abordando aspectos culturais e sociais de diversas comunidades.

PÚBLICO ALVO

Este manual é voltado para educadores em formação que desejam aplicar conceitos de Etnomatemática em suas práticas pedagógicas.

Além disso, é destinado a profissionais da educação básica que buscam novas formas de integrar saberes tradicionais e acadêmicos no ensino da Matemática.

IMPORTÂNCIA DO PORTAL ETNOMath

O ETNOMath representa uma ferramenta educacional inovadora que alia a Matemática à cultura local e aos saberes populares. Através dele, educadores podem aprimorar suas habilidades, promover práticas inclusivas e mais contextuais no ensino, além de se engajarem em um ambiente colaborativo e de formação contínua.

2. INTRODUÇÃO AO ETNOMATH



O QUE É O ETNOmath?

O ETNOmath é um portal virtual desenvolvido para oferecer um curso autogestionável focado no ensino de Etnomatemática. Criado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o portal proporciona recursos e materiais interativos para apoiar o aprendizado dos educadores.

PROPÓSITO E FUNCIONALIDADES

O ETNOmath tem como propósito proporcionar aos educadores uma formação contínua e significativa, baseada no entendimento aprofundado e na aplicação da Etnomatemática. A plataforma adota uma abordagem crítica e contextualizada, permitindo que os docentes explorem as inter-relações entre saberes matemáticos acadêmicos e os conhecimentos desenvolvidos em diferentes contextos socioculturais. Dessa forma, o ETNOmath se consolida como um espaço inovador de formação, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente comprometida.

ESTRUTURA DO PORTAL

O portal, organizado de forma intuitiva, permite navegação fácil entre módulos, acesso a materiais diversos e participação em discussões. Sua estrutura valoriza a diversidade cultural e promove uma aprendizagem contextualizada da matemática por meio de textos, vídeos e atividades interativas.

Além disso, os fóruns estimulam a troca de experiências, e as avaliações incentivam a reflexão crítica e a aplicação prática dos conceitos. Assim, o portal se torna um espaço inovador para a formação docente, integrando saberes e metodologias para fortalecer o ensino da matemática em diferentes contextos.

Para ampliar ainda mais a experiência de aprendizagem, a plataforma conta com recursos interativos que permitem a personalização do percurso formativo, atendendo às necessidades e interesses dos educadores.



3. PRIMEIROS PASSOS



ACESSO AO PORTAL

O acesso ao ETNOMath pode ser feito de forma simples e rápida. Para entrar na plataforma, basta apontar a câmera do seu celular para o QR CODE disponível na página de inscrição ou clicar diretamente no link: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath>

Ao acessar a página inicial, o usuário encontrará a opção "Inscrever-se", onde deverá preencher corretamente todo o formulário de inscrição. Caso tenha qualquer dúvida durante o processo, é possível entrar em contato com o suporte técnico da plataforma para esclarecimentos.

É importante destacar que a inscrição é obrigatória para aqueles que desejam obter a certificação ao final do curso. No entanto, se o interesse for apenas navegar pela plataforma, conhecer os materiais disponíveis e utilizá-los, a inscrição não é necessária. Assim, o ETNOMath garante acesso democrático aos conteúdos, ao mesmo tempo em que certifica aqueles que formalizam sua participação no curso.

4. NAVEGAÇÃO NO PORTAL



INTERFACE E ORGANIZAÇÃO

A interface do ETNOmath é projetada para ser intuitiva e acessível, garantindo que os usuários possam navegar com facilidade entre os conteúdos e recursos disponíveis. Na parte superior da página, há uma barra de navegação estratégica, que direciona rapidamente para as principais seções, como Módulos, Recursos, Fóruns, Atividades e Suporte, organizando o acesso ao conhecimento de maneira clara e dinâmica. Essa estrutura busca respeitar a diversidade de formas de aprender e ensinar matemática, um princípio essencial dentro da abordagem etnomatemática.

O portal é cuidadosamente estruturado em categorias de conteúdo e ferramentas interativas, permitindo que os usuários transitem entre diferentes formas de pensamento matemático. A etnomatemática valoriza os sistemas de conhecimento presentes nas diversas culturas, reconhecendo que a matemática não se restringe a um único modelo universal, mas se manifesta de maneira plural nas práticas cotidianas dos povos. Assim, a plataforma incentiva uma aprendizagem conectada às realidades socioculturais dos participantes, possibilitando a exploração de conceitos matemáticos presentes em práticas tradicionais, artesanato, arquitetura, jogos e outros saberes locais.

As atividades propostas incentivam uma abordagem investigativa e crítica, conectando os conceitos matemáticos à realidade dos participantes e desafiando a visão tradicional da matemática como um conhecimento abstrato e universal. A plataforma evidencia a matemática como uma construção histórica e social, presente no cotidiano das comunidades e enraizada em práticas culturais. Dessa forma, o ETNOmath não apenas facilita a navegação e a organização dos conteúdos, mas também se torna um espaço de valorização da diversidade de saberes, promovendo um ensino mais inclusivo e significativo, alinhado aos princípios da etnomatemática.

NAVEGAÇÃO NO PORTAL

ACESSE AS PÁGINAS PELO LINK OU VIA QR CODE.

HOME (INÍCIO): ETNOMATH

A interface do ETNOmath é projetada para ser simples e intuitiva. Na parte superior da página, você encontrará a barra de navegação com links para as seções principais, como Módulos, Recursos, Fóruns, Atividades e Suporte. O portal é dividido em categorias de conteúdo e ferramentas de aprendizagem para facilitar a navegação.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath>



BANCO DE PESQUISADORES (AS) EM ETNOMATEMÁTICA

A página Banco de Pesquisadores tem como objetivo apresentar pesquisadores da área de etnomatemática e construir um banco de dados dinâmico e colaborativo por meio de um fórum de debates, que será respondido pelos cursistas.

Link de acesso:
<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-pesquisadores-etnomatematicos>



ETNOSABERES EM PESQUISA

A página Etnosaberes em Pesquisa tem como objetivo criar um banco de dados reunindo artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), teses, dissertações, capítulos de livros e demais publicações acadêmicas. O foco é construir uma biblioteca virtual que funcione como um banco de dados acessível e colaborativo.

Link de acesso:
<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-videoteca>



VIDEOTECA

A página Videoteca tem como objetivo reunir e organizar um banco de vídeos com as principais contribuições da etnomatemática. O foco é criar uma videoteca virtual que funcione como um banco de dados acessível, facilitando o compartilhamento e a disseminação de conhecimentos na área.

Link de acesso:

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-videoteca>



ETNOMATH FÓRUM

A página Etnomath Fórum promove debates sobre etnomatemática, ensino e educação, com foco nas páginas Banco de Pesquisadores, Etnosaberes em Pesquisa e Videoteca. Além de explorar a relação entre etnomatemática e ensino, o fórum discute a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Link de acesso:

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-forum>



ATIVIDADES

A página Atividades será disponibilizada de forma sequencial, iniciando com a Atividade 01. Ao concluir e enviar a atividade, o participante deverá clicar no botão "Enviar Atividade", momento em que será gerado um código para desbloquear a Atividade 02. Esse processo se repetirá até a conclusão das quatro atividades disponíveis.

Link de acesso:

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-1>



CONTATO

A página Contatos oferece um canal direto de comunicação para dúvidas, sugestões e colaborações. Os usuários podem entrar em contato por meio de formulário, e-mail ou redes sociais, facilitando a interação e o suporte relacionado às atividades da plataforma.

Link de acesso:

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-contato>



5. O CURSO VIRTUAL ETNOMATH



ACESSO AO PORTAL

O acesso ao ETNOmath pode ser feito de forma simples e rápida. Para entrar na plataforma, basta apontar a câmera do seu celular para o QR CODE disponível na página de inscrição ou clicar diretamente no link: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath>.

Ao acessar a página inicial, o usuário encontrará a opção "Inscrever-se", onde deverá preencher corretamente todo o formulário de inscrição. Caso tenha qualquer dúvida durante o processo, é possível entrar em contato com o suporte técnico da plataforma para esclarecimentos.

É importante destacar que a inscrição é obrigatória para aqueles que desejam obter a certificação ao final do curso. No entanto, se o interesse for apenas navegar pela plataforma, conhecer os materiais disponíveis e utilizá-los, a inscrição não é necessária. Assim, o ETNOmath garante acesso democrático aos conteúdos, ao mesmo tempo em que certifica aqueles que formalizam sua participação no curso.

Além disso, a plataforma oferece flexibilidade para os participantes, permitindo que cada usuário acompanhe os módulos no seu próprio ritmo. Os conteúdos ficam disponíveis 24 horas por dia, possibilitando que os educadores conciliem a formação com suas atividades profissionais e pessoais. Dessa forma, o ETNOmath busca tornar a aprendizagem acessível e contínua, proporcionando uma experiência formativa enriquecedora e adaptável às necessidades de cada participante.

5.1. INSCREVA-SE



Para obter a certificação do curso ETNOmath, é necessário cumprir alguns requisitos essenciais. Veja abaixo as exigências para garantir o seu certificado ao final do curso:

1 Acesso ao Formulário de Inscrição

✚ Acesse a página oficial de inscrições clicando no link abaixo ou por meio do QR CODE no fim desta página:

🔗 <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-inscricoes>

2 Dados Necessários para Inscrição

No formulário, você precisará informar:

- ✓ NOME COMPLETO
- ✓ CPF
- ✓ EMAIL
- ✓ TELEFONE
- ✓ TIPO DE INSCRIÇÃO
- ✓ IDADE
- ✓ COR
- ✓ IDENTIDADE DE GÊNERO
- ✓ MORA EM QUAL REGIÃO
- ✓ CIDADE
- ✓ VOCÊ É DOCENTE
- ✓ SE DOCENTE LECIONA EM QUAL DISCIPLINA
- ✓ DIPLOMA DE GRADUAÇÃO OU CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE CURSO
- ✓ TERMO DE CONSENTIMENTO

3 Envio do Formulário

✉ Após preencher todos os campos obrigatórios, revise as informações e clique em Enviar.

4 Confirmação da Inscrição

✓ Após o envio, aparecerá uma mensagem em tela com os dizeres:

VOCÊ REALIZOU SUA INSCRIÇÃO COM SUCESSO. JÁ PODE COMEÇAR A REALIZAR AS ATIVIDADES DO CURSO VIRTUAL ETNOmath.

Para participar do curso ETNOmath e garantir a certificação ao final, a inscrição é obrigatória. Somente os inscritos terão acesso ao conteúdo completo do curso, aos materiais didáticos e às avaliações necessárias para a certificação.



5.2. CARGA HORÁRIA



O curso ETNOmath possui uma carga horária total de 250 horas, sendo exigida a conclusão mínima de 70% (175 horas) para a obtenção do certificado. O curso pode ser realizado de forma autônoma ao longo do ano, com encerramento previsto para novembro.

Requisitos para Conclusão

- ✓ O curso permite que o participante estude no seu próprio ritmo, desde que atinja a carga horária mínima antes do encerramento.
- ✓ A Atividade O4 é obrigatória para a certificação.
- ✓ Sua evolução no curso será autogerida, permitindo flexibilidade na aprendizagem.

O ETNOmath está organizado em oito módulos, que estruturam a jornada formativa dos cursistas, totalizando 250 horas de estudo. Cada módulo combina conteúdos teóricos, pesquisas acadêmicas e atividades práticas, promovendo uma formação aprofundada em Etnomatemática.

📌 Banco de Pesquisadores Etnomatemáticos (15h)

- Mapeamento de pesquisadores e pesquisadoras na área da Etnomatemática.
- Divulgação de trabalhos acadêmicos e contribuições científicas.
- Reflexões sobre representatividade e acesso ao conhecimento.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-pesquisadores-etnomatematicos>



📌 Etnosaberes em Pesquisa (15h)

- Apresentação de pesquisas acadêmicas sobre Etnomatemática.
- Discussão sobre metodologias de pesquisa para valorização dos saberes culturais.
- Estudos sobre a integração da Matemática com conhecimentos tradicionais e ancestrais.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-etnosaberes-em-pesquisa>



📌 Videoteca (15h)

- Coletânea de vídeos, documentários e palestras sobre Etnomatemática.
- Análises de casos e experiências pedagógicas.
- Reflexões sobre práticas inovadoras no ensino da Matemática sob uma perspectiva étnico-racial.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-videoteca>



💬 ETNOMath Fórum (60h)

- Espaço interativo para discussão e troca entre cursistas, pesquisadores e educadores.
- Debates sobre os desafios e possibilidades da Etnomatemática na educação básica.
- Construção coletiva de propostas pedagógicas baseadas nas experiências compartilhadas.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-forum>



✏️ Atividade 01 – Aplicação da Etnomatemática no Ensino (40h)

- Desenvolvimento de um plano de aula baseado na Etnomatemática.
- Análise de práticas pedagógicas que incorporam saberes culturais.
- Reflexão crítica sobre os impactos dessas práticas no ensino da Matemática.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-1>



📖 Atividade 02 – Projeto Integrador em Etnomatemática (40h)

- Elaboração de um projeto educativo para a implementação da Etnomatemática em sala de aula.
- Estudos de caso e exemplos de aplicação.
- Produção de material didático contextualizado.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-2>



📝 Atividade 03 – Pesquisa e Produção Acadêmica (40h)

- Produção de um artigo acadêmico ou ensaio sobre Etnomatemática.
- Análise de referências teóricas e estudos de caso.
- Discussão sobre a importância da pesquisa na formação docente.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-3>



🎯 Atividade 04 – Sistematização e Reflexão Final (25h) (Obrigatória para Certificação)

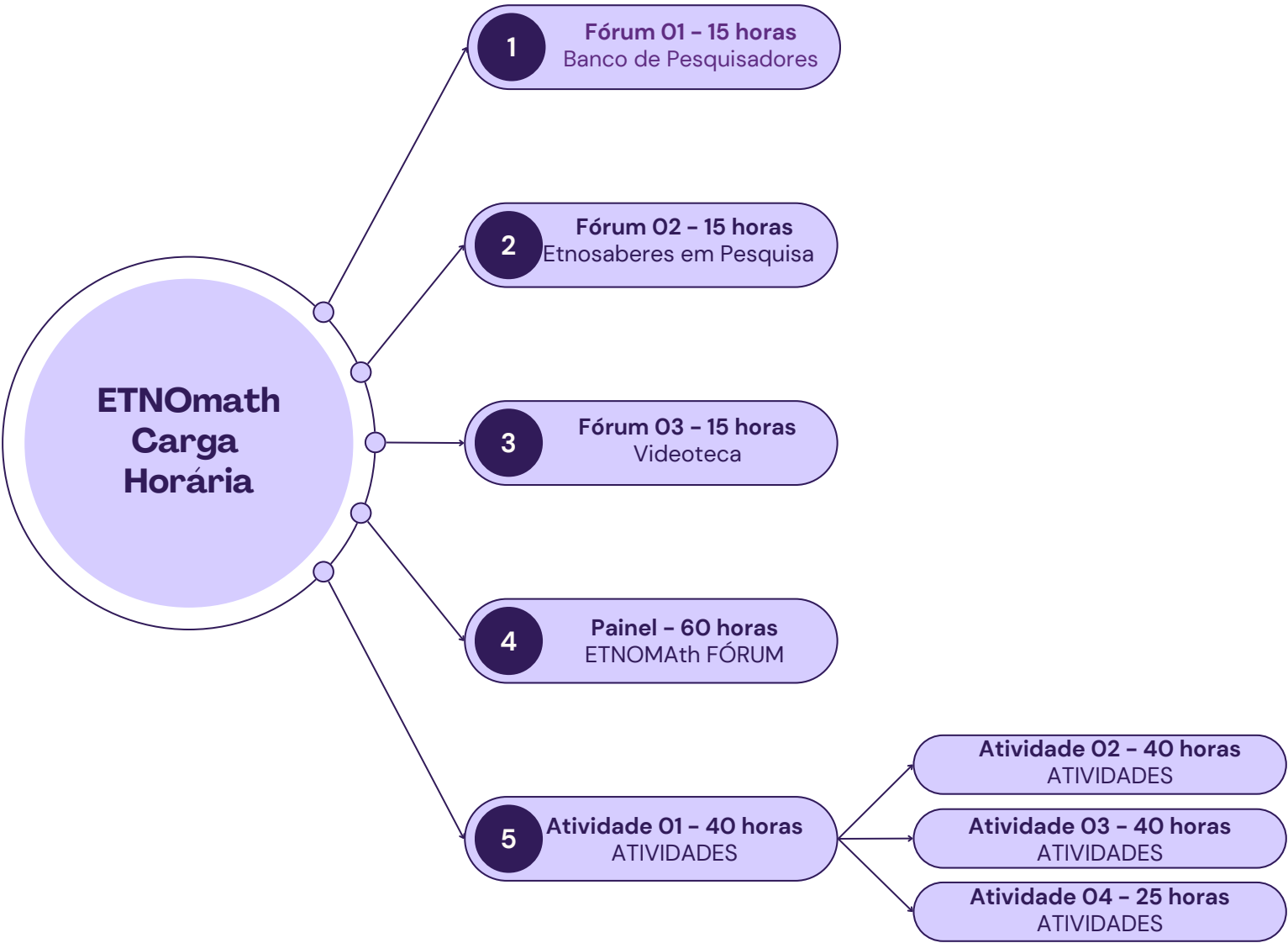
- Sistematização das experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do curso.
- Reflexão sobre os impactos da formação na prática docente.
- Apresentação das produções desenvolvidas como requisito obrigatório para a certificação.

Link de acesso: <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-4>



CARGA HORÁRIA

A carga horária está distribuída entre diferentes atividades formativas, conforme apresentado no fluxograma abaixo.



5.3. FÓRUM DE DEBATE 01



<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-pesquisadores-etnomatematicos>

📌 Atividade: Pesquisa sobre um(a) Autor(a) Etnomatemático(a)

📖 Fundamentação Teórica

A Etnomatemática, conforme descrita por Ubiratan D'Ambrosio no livro Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade, é uma abordagem que reconhece e valoriza os saberes matemáticos presentes em diferentes culturas. D'Ambrosio destaca a importância de compreender a matemática não apenas como um conhecimento universal e formalizado, mas como um sistema construído e influenciado por contextos socioculturais específicos.

A pesquisa sobre um(a) autor(a) etnomatemático(a) permite compreender como diferentes estudiosos contribuíram para essa área, ampliando as discussões sobre os conhecimentos matemáticos originários de diversas comunidades. Segundo D'Ambrosio, a Etnomatemática desempenha um papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e plural, possibilitando que saberes tradicionais dialoguem com a matemática acadêmica.

🎯 Objetivo da Atividade

Esta atividade tem como finalidade pesquisar um(a) pesquisador(a) relevante na área da Etnomatemática, analisando sua trajetória acadêmica e principais contribuições para o campo.

📖 Instruções

- 1 Escolha um(a) pesquisador(a) que tenha publicações e estudos relevantes na área da Etnomatemática.
- 2 Pesquise sobre a trajetória acadêmica, incluindo:
 - Formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado).
 - Principais áreas de estudo e pesquisa.
 - Contribuições para a Etnomatemática (teorias, artigos, livros, projetos).
- 3 Inclua informações adicionais:
 - Foto do(a) pesquisador(a) (se disponível e de fonte confiável).
 - Link do Currículo Lattes, garantindo que esteja atualizado e acessível.

📝 Modelo de Resposta

- 📌 Nome do(a) pesquisador(a): [Nome completo]
- 📌 Formação Acadêmica: [Informações sobre graduação, mestrado, doutorado]
- 📌 Principais Contribuições para a Etnomatemática:
[Breve descrição das principais obras, teorias e projetos do(a) pesquisador(a) na área]
- 📌 Foto do(a) pesquisador(a): [Inserir imagem ou link da fonte]
- 📌 Currículo Lattes: [Inserir link direto]

5.4. FÓRUM DE DEBATE 02



<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-etnosaberes-em-pesquisa>

📌 Atividade: Pesquisa sobre um Texto Acadêmico ou Científico em Etnomatemática

📖 Fundamentação Teórica

A Etnomatemática, conforme discutida por Ubiratan D'Ambrosio no livro Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade, propõe uma visão ampliada da Matemática, reconhecendo sua presença em diferentes contextos culturais. Segundo D'Ambrosio, a matemática acadêmica não deve ser vista como a única forma válida de conhecimento matemático, pois os povos ao longo da história desenvolveram seus próprios sistemas de quantificação, medição e resolução de problemas. A pesquisa sobre textos acadêmicos ou científicos relacionados à Etnomatemática permite compreender a diversidade de abordagens e perspectivas dentro desse campo de estudo. Os textos escolhidos podem apresentar reflexões sobre a integração da Etnomatemática no ensino, seu impacto na educação matemática ou a valorização de saberes culturais nas práticas pedagógicas.

🎯 Objetivo da Atividade

O objetivo desta atividade é pesquisar um texto acadêmico ou científico que aborde a Etnomatemática, identificando sua relevância e compartilhando o acesso ao material.

📖 Instruções

1 Pesquise um texto acadêmico ou científico que trate de temas relacionados à Etnomatemática. O texto pode ser:

- Artigo científico publicado em periódicos acadêmicos.
- Capítulo de livro especializado na área.
- Dissertação ou tese de mestrado ou doutorado.

2 Leia o material escolhido e identifique os seguintes pontos:

- Título do texto e nome do(s) autor(es).
- Resumo ou principais ideias discutidas no texto.
- Contribuição do texto para a Etnomatemática (qual sua importância para a área?).

3 Envie o link de acesso ao texto. Somente serão aceitos links que permitam o acesso ao material na íntegra, como:

- Repositórios acadêmicos (SciELO, CAPES, Google Acadêmico, periódicos institucionais).
- Sites institucionais de universidades e centros de pesquisa.

📝 Modelo de Resposta

📌 Título do Texto: [Nome do artigo, capítulo ou dissertação]

📌 Autor(es): [Nome(s) do(s) autor(es)]

📌 Resumo ou Principais Ideias:

[Descreva brevemente os pontos centrais discutidos no texto]

📌 Contribuição para a Etnomatemática:

[Explique como o texto contribui para os estudos e práticas etnomatemáticas]

📌 Link para acesso ao texto: [Inserir link válido]

5.5. FÓRUM DE DEBATE 03

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-videoteca>



Atividade: Pesquisa e Indicação de um Vídeo sobre Etnomatemática

Fundamentação Teórica

No livro Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade, Ubiratan D'Ambrosio argumenta que a matemática está presente nas práticas culturais e nos modos de vida de diferentes povos. A Etnomatemática valoriza os conhecimentos matemáticos tradicionais e seus usos dentro das comunidades, possibilitando um ensino mais inclusivo e contextualizado.

A pesquisa e indicação de vídeos sobre Etnomatemática permite acessar diferentes formas de conhecimento, trazendo reflexões visuais e narrativas sobre o tema. Vídeos podem ser ferramentas pedagógicas poderosas para expandir o aprendizado, ilustrando como a Etnomatemática se manifesta em diferentes contextos educacionais e culturais.






Objetivo da Atividade

O objetivo desta atividade é pesquisar e indicar um vídeo relevante sobre Etnomatemática, analisando seu conteúdo e compartilhando o acesso para que outros cursistas possam assisti-lo.

Instruções

- 1** Pesquise um vídeo que aborde temas relacionados à Etnomatemática. O vídeo pode ser:
 - Palestra de um pesquisador da área.
 - Documentário sobre práticas etnomatemáticas em diferentes culturas.
 - Entrevista com especialistas.
 - Aula ou explicação didática sobre Etnomatemática.
- 2** Assista ao vídeo e identifique os seguintes pontos:
 - Título do vídeo e nome do autor(a) ou canal responsável pela publicação.
 - Duração do vídeo.
 - Resumo ou principais ideias discutidas no vídeo.
- 3** Envie o link de acesso ao vídeo. Somente serão aceitos links de plataformas confiáveis, como:
 - YouTube (canais educacionais e acadêmicos).
 - Vimeo.
 - Sites institucionais de universidades e centros de pesquisa.

Modelo de Resposta

-  Título do Vídeo: [Nome do vídeo]
-  Autor(a) ou Canal: [Nome do(a) autor(a) ou do canal responsável]
-  Duração: [Tempo total do vídeo]
-  Resumo ou Principais Ideias:
[Descreva brevemente os pontos centrais discutidos no vídeo]
-  Link para acesso ao vídeo: [Inserir link válido]

5.6. ETNOMATH FÓRUM

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-forum>



📌 ETNOMath Fórum: Espaço de Debate e Reflexão

📖 Fundamentação Teórica

A Etnomatemática, conforme desenvolvida por Ubiratan D'Ambrosio em seu livro Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade, surge como uma abordagem que busca compreender os diversos modos de produção do conhecimento matemático em diferentes contextos culturais. Segundo D'Ambrosio, a matemática não pode ser vista apenas como um conhecimento universal e homogêneo, pois ao longo da história diferentes povos desenvolveram formas próprias de quantificação, medição e resolução de problemas.

Dessa forma, a Etnomatemática reconhece e valoriza os saberes matemáticos tradicionais, estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos ancestrais e a matemática acadêmica. Esse processo de valorização dos saberes locais não significa substituir a matemática formal, mas sim integrar diferentes formas de conhecimento, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

No contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, D'Ambrosio argumenta que a Etnomatemática desempenha um papel essencial na superação da visão eurocêntrica da matemática e na valorização dos saberes das populações indígenas, africanas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, reforçam essa necessidade de repensar o ensino da matemática a partir de uma perspectiva culturalmente situada.

Para D'Ambrosio, a valorização dos saberes matemáticos de diferentes povos contribui para um ensino mais democrático, crítico e socialmente comprometido, combatendo desigualdades e promovendo o respeito à diversidade cultural.

A partir das reflexões apresentadas por Ubiratan D'Ambrosio, compreendemos que a Etnomatemática é um campo de estudo essencial para repensar o ensino da matemática de forma mais inclusiva e contextualizada.

O ETNOMath Fórum promove essa discussão, conectando os participantes ao trabalho de pesquisadores da área, incentivando a análise crítica de produções acadêmicas e proporcionando um espaço colaborativo para a troca de experiências. Dessa forma, ao participar ativamente dos debates e atividades propostas, cada educador contribui para a construção de um ensino matemático mais democrático e culturalmente diverso.

O ETNOMath Fórum promove debates sobre Etnomatemática, ensino e educação com foco em três áreas essenciais: Banco de Pesquisadores, Etnosaberes em Pesquisa e Videoteca. As perguntas abaixo guiam a reflexão e incentivam o aprofundamento das discussões.

Perguntas para Discussão

1 Como a Etnomatemática contribui para a Educação das Relações Étnico-Raciais?

✚ Reflita sobre como a Etnomatemática pode auxiliar na valorização dos saberes culturais e na construção de um ensino mais inclusivo e representativo.

2 Com base no Portal ETNOMath, escreva, com suas palavras, o que é Etnomatemática.

✚ Após explorar o conteúdo disponível, elabore uma definição que represente sua compreensão sobre o conceito.

3 Retorne à Sessão BANCO DE PESQUISADORES EM ETNOMATEMÁTICA e, com base nos pesquisadores publicados na página, responda:

O que as pesquisas desses autores revelam sobre a relação entre os saberes matemáticos tradicionais e o ensino de matemática?

✚ Analise como os pesquisadores discutem a integração da matemática acadêmica com os saberes matemáticos tradicionais de diferentes comunidades.

4 Retorne à Sessão ETNOSABERES EM PESQUISA e, com base nos pesquisadores publicados na página, responda:

Qual pesquisador você considera essencial para a área da Etnomatemática e por quê?

✚ Escolha um dos pesquisadores apresentados na página e explique sua relevância para o campo da Etnomatemática.

5 Acesse a Videoteca de Saberes e, com base nos vídeos disponíveis, responda:

Qual conteúdo você considera essencial para a compreensão da Etnomatemática e por quê?


✚ Selecione um vídeo e explique sua importância na compreensão da Etnomatemática e suas aplicações.


Critérios de Avaliação

✚ Qualidade da resposta – Reflexão bem estruturada, com argumentação clara e fundamentada.

✚ Interação com os colegas – Responder e complementar ideias no debate.

✚ Respeito às normas de convivência – Uso adequado da linguagem acadêmica e valorização da diversidade de opiniões.

 Prazo para participação: até novembro deste ano.

 Participe ativamente, compartilhe suas reflexões e contribua para um debate enriquecedor sobre Etnomatemática! 🚀

5.7. ATIVIDADE 01



<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-1>

📌 Atividade: Pesquisa sobre um Texto Acadêmico ou Científico em Etnomatemática

📖 Fundamentação Teórica

A Etnomatemática, conforme desenvolvida por Ubiratan D'Ambrosio no livro Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade, surge como uma abordagem que amplia o conceito de matemática, reconhecendo-a como um conjunto de saberes desenvolvidos por diferentes culturas ao longo da história. D'Ambrosio argumenta que a matemática não se limita a uma ciência universal e homogênea, mas sim um conhecimento dinâmico e contextual, moldado pelas práticas sociais e culturais de cada povo.

Um dos principais pontos defendidos por D'Ambrosio é que o ensino da matemática deve considerar os conhecimentos tradicionais e suas interações com a matemática acadêmica. Em muitos contextos, a escola impõe um conhecimento matemático formal sem levar em conta os saberes matemáticos desenvolvidos por diferentes grupos sociais. Isso cria uma desconexão entre o que os alunos aprendem na escola e o que vivenciam em seu cotidiano.

A Etnomatemática propõe a superação desse paradigma, conectando os modos tradicionais de pensar a matemática com a modernidade do ensino formal, valorizando os saberes de comunidades indígenas, quilombolas, camponesas e outros grupos culturais. Assim, a matemática deixa de ser vista como uma disciplina isolada e passa a ser compreendida como um conhecimento enraizado nas práticas sociais e históricas das diferentes civilizações.

D'Ambrosio enfatiza a necessidade de formação docente crítica, que permita aos professores perceberem a matemática como um campo de conhecimento culturalmente situado. Isso significa que a prática pedagógica precisa dialogar com a realidade dos alunos, reconhecendo que cada comunidade possui formas próprias de raciocínio matemático.

Ao participar de fóruns de discussão, pesquisas acadêmicas e atividades reflexivas, os educadores são incentivados a desenvolver um olhar investigativo e crítico sobre suas próprias práticas, alinhando o ensino da matemática com as vivências socioculturais dos estudantes.

Com base na fundamentação apresentada por Ubiratan D'Ambrosio, fica evidente que a Etnomatemática é essencial para repensar a educação matemática de maneira mais inclusiva, democrática e contextualizada. Ela representa uma ponte entre os saberes tradicionais e o ensino acadêmico moderno, promovendo uma visão ampliada da matemática e possibilitando que diferentes culturas tenham seus conhecimentos reconhecidos e valorizados no ambiente escolar.

Assim, ao elaborar um Plano de Ação em Etnomatemática, os educadores são convidados a explorar metodologias que valorizem os saberes locais, permitindo que a matemática se torne mais acessível, significativa e socialmente relevante para todos os alunos. 🚀

✦ ATIVIDADE: Elaboração de um Plano de Ação em Etnomatemática

🎯 Objetivo

Elaborar um Plano de Ação que relacione conceitos matemáticos a práticas culturais, promovendo a valorização dos saberes tradicionais no ensino da matemática.

✦ Instruções para Elaboração do Plano de Ação

◆ 1 Defina o público-alvo:

Escolha a etapa da educação para a qual será elaborado o plano:

- ✓ Ensino Fundamental – anos iniciais ou finais
- ✓ Educação Básica

◆ 2 Escolha um tema central:

O plano deve abordar um conceito matemático relacionado a práticas culturais, tais como:

- ✓ Medidas tradicionais (exemplo: unidades de medida usadas em culturas indígenas ou quilombolas)
- ✓ Geometria em construções (exemplo: padrões geométricos em artefatos de diferentes povos)
- ✓ Contagem em diferentes culturas (exemplo: sistemas numéricos africanos, indígenas, orientais)
- ✓ Jogos matemáticos populares (exemplo: jogos tradicionais que envolvem estratégias matemáticas)

◆ 3 Descreva os objetivos da atividade:

Explique o que se espera que os alunos aprendam com a ação.

◆ 4 Explique a metodologia:

Detalhe como a atividade será realizada, incluindo:

- ✓ Materiais necessários
- ✓ Organização da turma
- ✓ Estratégias de ensino

◆ 5 Indique a avaliação:

Explique como será avaliado o aprendizado dos alunos a partir da atividade.

◆ 6 Preencha o formulário ao lado:

✦ **Atenção:** Não será aceita nenhuma outra forma de envio da atividade.

✦ Considerações Importantes

- ✓ O plano deve ser original e bem estruturado.
- ✓ Relacione a atividade com os princípios da Etnomatemática.
- ✓ Use uma linguagem clara e objetiva.
- ✓ Incentive a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento matemático, com base em sua cultura e vivências.

💬 **Agora é sua vez! Construa um Plano de Ação e compartilhe sua proposta preenchendo o formulário que encontra-se no link <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-1!>** 🚀

5. 8. ATIVIDADE 02



<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-2>

📌 Atividade: Elaboração de um Resumo de Ações e Pesquisas em Etnomatemática

📖 Fundamentação Teórica

A Etnomatemática, conceito desenvolvido por Ubiratan D'Ambrosio em seu livro Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade, propõe um entendimento ampliado da matemática, reconhecendo-a como um conhecimento culturalmente situado, que emerge a partir das práticas sociais de diferentes grupos humanos. Essa abordagem desafia a visão tradicional da matemática como um conhecimento universal e homogêneo, ressaltando a existência de diversas formas de raciocínio matemático construídas historicamente por diferentes civilizações.

Segundo D'Ambrosio, a matemática não está restrita ao ambiente escolar ou ao pensamento acadêmico ocidental, mas pode ser encontrada nos modos de vida de povos indígenas, africanos, asiáticos, camponeses e de outras comunidades tradicionais. Ele defende que esses conhecimentos são válidos e devem ser respeitados no ambiente educacional, pois contribuem para uma visão mais ampla e inclusiva da matemática.

A Etnomatemática busca romper com a hegemonia eurocêntrica no ensino da matemática, promovendo uma abordagem mais contextualizada e significativa para os alunos. D'Ambrosio argumenta que a matemática ensinada nas escolas muitas vezes ignora os conhecimentos matemáticos desenvolvidos por diferentes culturas, gerando uma desconexão entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, ele propõe um modelo educacional que integre os saberes tradicionais e acadêmicos, respeitando a diversidade cultural dos alunos e reconhecendo a matemática como um conhecimento vivo, dinâmico e socialmente construído. Para isso, é fundamental que os professores tenham uma formação que os capacite a perceber e valorizar as múltiplas expressões da matemática nas práticas sociais dos diferentes povos. A Etnomatemática, portanto, não substitui a matemática formal, mas a complementa, trazendo novas perspectivas e ampliando as formas de compreensão desse conhecimento.

A partir dessa perspectiva, a Etnomatemática desempenha um papel fundamental na formação docente e na construção de um ensino matemático mais democrático e inclusivo. Seus princípios podem ser aplicados na pesquisa acadêmica, no planejamento de aulas e na elaboração de metodologias de ensino, garantindo que os saberes culturais dos alunos sejam valorizados no processo educativo.

Portanto, a atividade de elaboração de um resumo sobre ações e pesquisas em Etnomatemática contribui para que os participantes do curso aprofundem sua compreensão sobre o tema, desenvolvam um olhar crítico sobre a matemática e explorem formas de integrar esses conhecimentos à prática pedagógica. 🚀

📌 ATIVIDADE: Elaboração de um Resumo de Ações e Pesquisas em Etnomatemática

🎯 Objetivo

Esta atividade faz parte da avaliação do curso e tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre os conceitos apresentados no PORTAL ETNOMath. Os participantes deverão elaborar um resumo crítico de um estudo sobre Etnomatemática, podendo ser:


- ✅ Uma pesquisa bibliográfica – Análise de textos acadêmicos sobre o tema.
- ✅ Um relato de experiência – Experiência prática com a aplicação da Etnomatemática no ensino.
- ✅ Uma pesquisa em andamento ou concluída – Estudos próprios ou de terceiros relacionados à temática.

📌 Instruções para Elaboração do Resumo

- 1 Leia atentamente os materiais disponíveis no portal e aprofunde sua compreensão sobre a Etnomatemática.
- 2 Escolha um estudo para resumir:
 - Um artigo, livro, dissertação ou tese sobre Etnomatemática.
 - Uma experiência pedagógica que envolva práticas etnomatemáticas.
 - Uma pesquisa própria ou de outros autores que explore o tema.
- 3 Analise e relacione com sua experiência:
 - Como esse estudo contribui para a reflexão sobre a Etnomatemática?
 - Quais conexões podem ser feitas com a prática docente?
 - Como ele dialoga com os conceitos apresentados no PORTAL ETNOMath?
- 4 Estruture sua resposta com clareza e profundidade:
 - Apresente o estudo escolhido (título, autor, contexto da pesquisa).
 - Resuma os principais pontos discutidos no estudo.
 - Analise criticamente sua relevância para a Etnomatemática e para o ensino da matemática.

📌 Critérios de Avaliação

- ✓ Relevância e profundidade da resposta – Clareza na argumentação e fundamentação teórica/prática.
- ✓ Interação com outros participantes – Responder ou complementar as ideias de pelo menos um colega.
- ✓ Respeito às normas de convivência – Uso adequado da linguagem acadêmica e valorização da diversidade de opiniões.

 17 Prazo para envio: até novembro deste ano. Após esse período, novas interações não serão aceitas.

📌 Carga horária da atividade: 40 horas.

💬 **Estamos ansiosos para conhecer suas reflexões e contribuições. Aprofunde-se no estudo da Etnomatemática e ajude a construir um espaço rico em aprendizado e trocas significativas!** Realize a atividade clicando no link:

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-2> 😊

5.9. ATIVIDADE 03



<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-3>

📌 Atividade: Elaboração de um Resumo de Ações e Pesquisas em Etnomatemática

📖 Fundamentação Teórica

A Etnomatemática, conforme desenvolvida por Ubiratan D'Ambrosio no livro Etnomatemática: O Elo entre as Tradições e a Modernidade, propõe uma nova compreensão da matemática, não como um conhecimento universal e homogêneo, mas como um sistema de pensamento enraizado nas diversas práticas culturais das sociedades humanas. Para D'Ambrosio, a matemática acadêmica e escolarizada é apenas uma das manifestações desse conhecimento, coexistindo com os saberes matemáticos que emergem das experiências de diferentes povos.

A Etnomatemática desafia a visão tradicional da matemática como um conjunto fixo de regras e conceitos abstratos, defendendo que o conhecimento matemático é dinâmico, construído historicamente e influenciado pelos contextos socioculturais em que se desenvolve. Segundo D'Ambrosio, cada sociedade, ao longo do tempo, desenvolveu formas próprias de contar, medir, estimar, projetar e resolver problemas, e essas formas não podem ser ignoradas no ensino da matemática.

D'Ambrosio argumenta que a Etnomatemática estabelece uma ponte entre as tradições culturais e a modernidade científica, promovendo uma educação matemática mais contextualizada e inclusiva. Ele ressalta que, historicamente, o ensino da matemática nas escolas tem sido estruturado a partir de uma visão eurocêntrica, que desvaloriza ou ignora os conhecimentos matemáticos desenvolvidos por sociedades indígenas, africanas, quilombolas e outras comunidades tradicionais.

Ao propor um modelo educacional que reconheça e valorize os saberes matemáticos tradicionais, a Etnomatemática não nega a importância da matemática formal, mas propõe um ensino que integre diferentes formas de conhecimento. Isso significa que os educadores devem estar atentos para identificar e incorporar práticas matemáticas presentes no cotidiano dos estudantes, criando conexões entre os conteúdos curriculares e as realidades socioculturais das comunidades.

A partir das reflexões de Ubiratan D'Ambrosio, compreendemos que a Etnomatemática não é apenas um campo de pesquisa acadêmica, mas uma proposta educativa que busca tornar o ensino da matemática mais acessível, significativo e culturalmente relevante.

Ao integrar os conhecimentos matemáticos tradicionais ao ensino formal, os educadores permitem que os alunos percebam a matemática como um conhecimento dinâmico, construído historicamente e presente em suas vidas. Dessa forma, a Etnomatemática se estabelece como um elo entre as tradições culturais e a modernidade científica, promovendo um ensino que respeita a diversidade e valoriza os múltiplos saberes matemáticos da humanidade. 🚀

✦ ATIVIDADE: Produção de Material Didático Colaborativo

🎯 Objetivo

Criar um material didático que relacione conceitos matemáticos com saberes culturais, promovendo um ensino mais contextualizado, inclusivo e significativo.

✦ Instruções para Elaboração do Resumo

1 Escolha do Formato do Material

Os cursistas poderão optar entre:

- ✓ Uma sequência didática estruturada para aplicação em sala de aula.
- ✓ Uma coleção de exercícios contextualizados, explorando diferentes manifestações matemáticas culturais.

2 Definição do Público-Alvo

O material deve ser elaborado para uma das seguintes etapas de ensino:

- ✓ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- ✓ Ensino Fundamental – Anos Finais
- ✓ Ensino Médio

3 Escolha do Conceito Matemático e Contexto Cultural

O material deve abordar um conceito matemático associado a práticas culturais. Sugestões de temas:

- ✓ Medidas e Proporções em Práticas Culturais
- ✦ Unidades de medida quilombolas, medições tradicionais indígenas.
- ✓ Geometria em Construções e Arte
- ✦ Padrões geométricos africanos, cestarias indígenas, tapeçarias.
- ✓ Sistemas Numéricos e Contagem
- ✦ Sistema numérico Yorubá, contagem em línguas indígenas.
- ✓ Matemática nos Jogos Tradicionais
- ✦ Mancala, Jogo do Onça, Tangram africano.

4 Estrutura do Material

✦ Para quem escolher SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência deve conter:

- ✓ Título da atividade
- ✓ Objetivos de aprendizagem
- ✓ Conteúdo matemático abordado
- ✓ Descrição do contexto cultural escolhido
- ✓ Metodologia (passo a passo da aplicação da atividade em sala de aula)
- ✓ Materiais necessários
- ✓ Critérios de avaliação

✦ Para quem escolher EXERCÍCIOS CONTEXTUALIZADOS

Os exercícios devem:

- ✓ Apresentar uma breve contextualização cultural relacionada ao problema matemático.
- ✓ Incluir questões que estimulem o raciocínio lógico e a valorização dos saberes culturais.

ATIVIDADE 03

✓ Variar nos tipos de questões (abertas, fechadas, exploratórias, descritivas).



5 Envio da Atividade

✂ O material deve ser enviado via formulário disponível no portal.

✂ Os melhores materiais serão selecionados para compor um repositório colaborativo de práticas etnomatemáticas!

Considerações Finais

A produção de um material didático que relacione matemática e cultura contribui para um ensino mais humanizado, significativo e inclusivo. A abordagem etnomatemática não apenas fortalece o reconhecimento dos saberes tradicionais, mas também promove uma educação matemática mais próxima da realidade dos estudantes.

 **Agora é sua vez! Produza seu material didático e contribua para a construção de um ensino matemático mais plural, culturalmente rico e significativo! Responda a atividade clicando no link <https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-3>** 

5. ATIVIDADE 04



<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-atividade-4>

📌 ATIVIDADE: ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE 04

A Atividade 04 é obrigatória para a emissão do certificado do curso. Certifique-se de seguir todas as orientações abaixo para garantir a correta realização e conclusão da atividade.

📖 Antes de Iniciar:

- 📌 Leia atentamente todo o material disponibilizado antes de iniciar a atividade. Isso garantirá uma melhor compreensão dos conceitos abordados e facilitará o preenchimento correto do formulário.
- 📌 O uso do modelo fornecido é obrigatório. Todas as respostas devem ser organizadas conforme o formato disponibilizado.

✍️ Preenchimento do Formulário

- 📌 A Atividade 04 consiste no preenchimento do formulário oficial. Todas as informações devem ser inseridas de forma completa e precisa.
- 📌 Revise suas respostas antes do envio para evitar erros e garantir que todas as informações estejam corretas.
- 📌 O prazo para realização da atividade deve ser respeitado. Apenas os participantes que concluírem dentro do período estabelecido estarão aptos a receber o certificado.

📊 Importante para a Certificação

- ✅ A Atividade 04 é obrigatória para a certificação do curso.
- ✅ Certifique-se de respeitar o prazo de envio.
- ✅ Em caso de dúvidas, entre em contato com a equipe responsável pelo curso.

📢 Agora é sua vez! Complete a atividade com atenção e garanta sua certificação! 🚀

6. CONHEÇA OS ORGANIZADORES



PROFESSORA DRA CRISTIANE COPPE DE OLIVEIRA

A Professora Titular do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da UFU e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática tem uma trajetória acadêmica marcada pela liderança, inovação e compromisso com a inclusão da diversidade cultural na educação matemática. Especialista em Educação Matemática e Etnomatemática, recebeu em 2023 uma Moção de Aplauso da Câmara Municipal de Uberlândia por suas contribuições científicas.

Com uma sólida formação, graduou-se em Matemática pela UFJF (1996), fez mestrado na UNESP (2001), doutorado na USP (2007) e pós-doutorados na Universidade de Lisboa e FE-USP. Entre 2020 e 2024, dirigiu a Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-rraciais da UFU, coordenando pesquisas sobre a integração da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino da Matemática, promovendo a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Com experiência internacional, atuou como orientadora de mestrado em Angola e docente em universidades como a Universidade de Coimbra. Sua produção acadêmica enfatiza o combate ao racismo científico, propondo abordagens pedagógicas mais inclusivas e representativas para a Matemática na educação básica.



PROFESSOR MARCELO VITOR RODRIGUES NOGUEIRA

Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2021) Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Projeto Afrocientista (2019/2021).

Mediador do Programa Novo Mais Educação Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 5/2016 na Escola Municipal Aureliano. Joaquim da Silva – CAIC (2017). Coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Uberlândia (NEABI/UFU) desde (2018).

Integrante do Núcleo de estudo e pesquisas sobre educação para as relações raciais e ações afirmativas da Universidade Federal de Uberlândia (NEPERE/UFU) desde (2017). Vice-presidente da ONG Vânia Lafit (2020). Presidente da Associação BAOBÁ (2020). Atualmente tenho como foco estudos que abordam a Educação para as Relações Étnico-raciais, gênero, sexualidade e a Etnomatemática.

NÃO DEIXE DE ACESSAR O
ETNOMATH



Playlist "Voz da Bahia"
Por Álvaro Duarte



@associacaobaoba

<https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath>

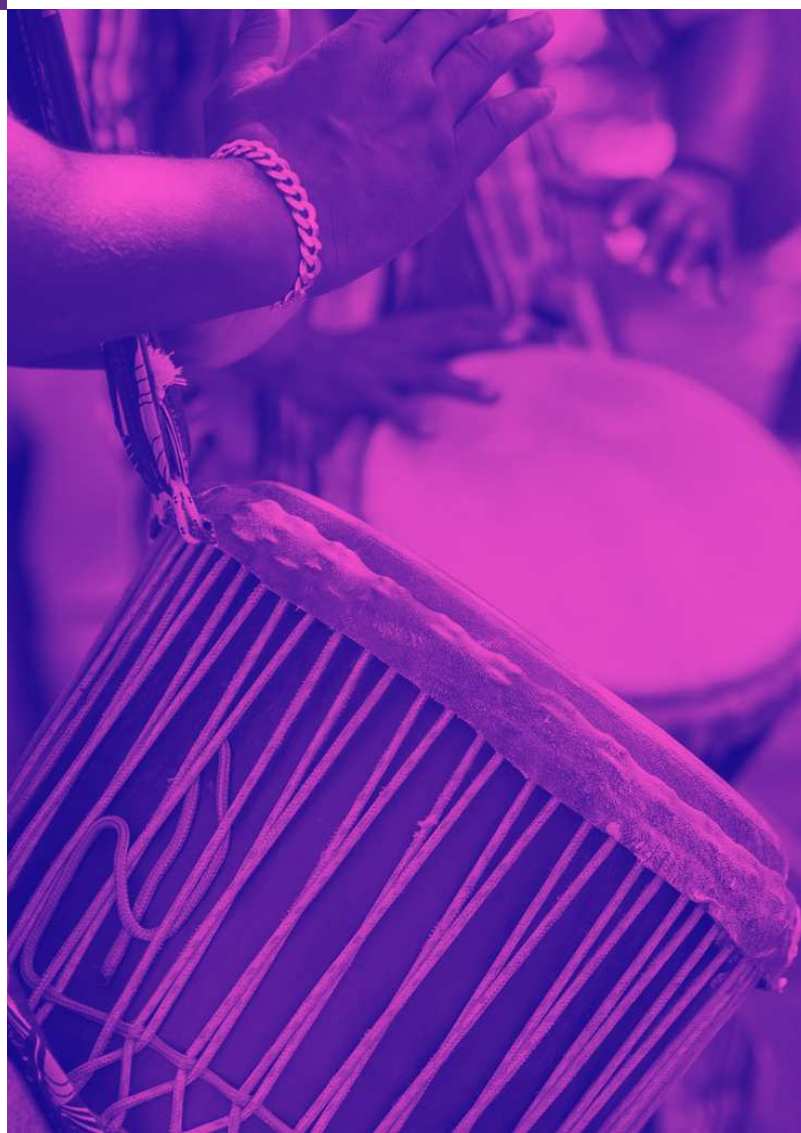
(34) 99774-4890

Sua opinião é importante para
nós!

Depois de conhecer este
material e o Portal ETNOMath
preencha esse formulário e nos
conte como foi sua experiência.

Estamos abertos a críticas,
sugestões e elogios.

[www.associacaobaoba.com.br/etnomath-
contato](https://www.associacaobaoba.com.br/etnomath-contato)





ETNOMATH



Universidade
Federal de
Uberlândia



ASSOCIAÇÃO

BAOBÁ



FORMAÇÃO ERER



EDITORA

BAOBÁ