

ETNOMATEMÁTICA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA E DECOLONIZAÇÃO DO SABER MATEMÁTICO

ETHNOMATHEMATICS AS A TOOL FOR RESISTING AND DECOLONIZING MATHEMATICAL KNOWLEDGE

ETNOMATEMÁTICA COMO PRÁCTICA DE RESISTENCIA Y DESCOLONIZACIÓN DEL SABER MATEMÁTICO

Éverton Melo de Melo*

Sandra Maria Nascimento de Mattos**

José Roberto Linhares de Mattos***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar possibilidades de articulação entre a Etnomatemática e a perspectiva decolonial como forma de resistência à colonialidade do saber no ensino da matemática. Parte-se da compreensão de que os currículos escolares, marcados pela hegemonia eurocêntrica, desvalorizam saberes matemáticos produzidos em contextos culturais diversos. A pesquisa, de caráter qualitativo e teórico-analítico, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental. O estudo evidencia que a Etnomatemática, ao reconhecer os conhecimentos de grupos historicamente marginalizados, amplia o campo epistêmico da educação matemática e fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes. Além disso, demonstra que a decolonização do ensino matemático implica o enfrentamento de obstáculos estruturais, como a resistência institucional, a escassez de materiais didáticos culturalmente situados e a formação docente tradicional. O artigo conclui que uma educação matemática decolonial exige a reconfiguração do currículo e das práticas pedagógicas, incorporando saberes diversos como parte integrante da formação humana e cidadã.

Palavras-chave: Etnomatemática. Decolonialidade. Educação Matemática. Diversidade Cultural.

* Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professor Associado da Universidade Federal do Acre (UFAC), campus Floresta, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. Endereço para correspondência: Br. 307, 1918, Santa Terezinha, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil, CEP: 69.980-000. E-mail: everton.melo@ufac.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3467-8210>

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com intercâmbio na Universidade Católica Portuguesa do Porto (UCP). Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Ana Quintão, 258, casa 5, Piedade, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 20751-240. E-mail: smnmattos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-0506>

*** Pós-doutoramento em Educação pela Universidade de Lisboa (UL). Doutor em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas, s/n Blocos G e H - Campus do Gragoatá - São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, CEP: 24.210-201. E-mail: mattos@campus.ul.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4075-6764>



Afetividade

ABSTRACT

This article aims to analyze possibilities of articulating Ethnomathematics and the decolonial perspective as a form of resistance to the colonality of knowledge in mathematics education. It is based on the understanding that school curricula, marked by Eurocentric hegemony, devalue mathematical knowledge produced in diverse cultural contexts. The research, qualitative and theoretical-analytical in nature, is based on bibliographic review and document analysis. The study highlights that Ethnomathematics, by recognizing the knowledge of historically marginalized groups, expands the epistemic scope of mathematics education and strengthens students' sense of belonging. Furthermore, it demonstrates that decolonizing mathematics teaching entails confronting structural obstacles, such as institutional resistance, scarcity of culturally situated teaching materials, and traditional teacher education. The article concludes that a decolonial mathematics education requires the reconfiguration of curricula and pedagogical practices, incorporating diverse knowledge as integral to human and civic engagement.

Keywords: Ethnomathematics. Decoloniality. Mathematics Education. Cultural Diversity. Affectivity.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las posibilidades de articular la Etnomatemática con la perspectiva decolonial como forma de resistencia a la colonialidad del saber en la enseñanza de las matemáticas. Parte del entendimiento de que los planes de estudio escolares, marcados por la hegemonía eurocéntrica, desvalorizan los conocimientos matemáticos producidos en contextos culturales diversos. La investigación, de carácter cualitativo y teórico-analítico, se basa en revisión bibliográfica y análisis documental. El estudio señala que la Etnomatemática, al reconocer los saberes de grupos históricamente marginados, amplía el campo epistémico de la educación matemática y fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes. Además, demuestra que decolonizar la enseñanza de las matemáticas requiere enfrentar obstáculos estructurales, como la resistencia institucional, la escasez de materiales didácticos culturalmente contextualizados y la formación docente tradicional. El artículo concluye que una educación matemática decolonial exige la reconfiguración del currículo y de las prácticas pedagógicas, incorporando saberes diversos como parte integral de la formación humana y del compromiso cívico.

Palabras clave: Etnomatemática. Decolonialidad. Enseñanza de las Matemáticas. Diversidad Cultural. Afectividad.

1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente ensinada a partir de modelos hegemônicos, a matemática tem sido alvo de críticas por negligenciar a diversidade cultural, social e histórica presente nas salas de aula. Pesquisadores e educadores apontam que os métodos convencionais falham em atingir todos os estudantes, especialmente aqueles cujas experiências culturais, sociais e históricas diferem do padrão considerado normativo. A ênfase em uma abordagem linear, abstrata e

descontextualizada frequentemente exclui outros saberes, tornando o processo de aprendizagem inacessível ou desestimulante para grande parte dos estudantes. Diante dessa constatação, torna-se urgente repensar o ensino da matemática, a fim de contemplar práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos culturais dos estudantes e promovam uma aprendizagem significativa, afetiva, crítica e engajada.

Essa desconexão entre os conteúdos escolares e os universos culturais dos estudantes torna-se ainda mais evidente em turmas compostas por pessoas de comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas. Nesses contextos, os sujeitos trazem consigo formas diversas de compreender e aplicar a matemática, expressando modos próprios de matematizar que são vivenciados no cotidiano, mas que raramente recebem o devido reconhecimento como saberes matemáticos legítimos. A escola, ao ignorar essas experiências, reforça um currículo excludente e eurocentrado. A ausência de reconhecimento desses saberes impacta diretamente o engajamento dos estudantes e reproduz desigualdades históricas de acesso e permanência na educação. Compreender essa diversidade não como obstáculo, mas como potencial formativo, é essencial para a construção de uma educação mais democrática.

Neste cenário, a Etnomatemática emerge como uma resposta possível aos desafios impostos pela homogeneização do currículo. Proposta por Ubiratan D'Ambrosio, essa abordagem reconhece a matemática como uma construção cultural, expressa em múltiplas formas de raciocinar, representar e resolver problemas. Ao valorizar os saberes matemáticos produzidos em diferentes contextos sociais, a Etnomatemática rompe com a lógica da universalidade abstrata e convida educadores a construir pontes entre o conhecimento escolar e as vivências dos estudantes. Isso não significa negar a matemática acadêmica, mas ampliá-la a partir de outras racionalidades, promovendo uma educação que articule ciência, cultura e identidade de forma integrada.

Adotar a Etnomatemática, contudo, não é um ato neutro. Trata-se de um posicionamento político-pedagógico que desafia as estruturas coloniais presentes na escola e no currículo. A colonialidade do saber, conceito oriundo dos estudos decoloniais, refere-se à persistência de formas de dominação epistêmica herdadas do colonialismo, mesmo após a independência formal dos países colonizados. No ensino de matemática, essa colonialidade se manifesta na valorização exclusiva do pensamento matemático europeu, relegando outras epistemologias ao silêncio ou à marginalização. A resistência a esse modelo exige mais do que adaptações



curriculares, demanda um comprometimento ético com a justiça epistemológica.

Neste estudo, compreendemos resistência como a capacidade de questionar, enfrentar e propor alternativas às formas hegemônicas de produção e transmissão do conhecimento, especialmente aquelas que invisibilizam epistemologias não europeias. No campo da Educação Matemática, a resistência se manifesta na criação de práticas pedagógicas que reconhecem saberes plurais, tensionam a colonialidade do saber e possibilitam a emergência de novas racionalidades matemáticas, vinculadas às experiências dos sujeitos e aos seus territórios culturais.

Ao desnaturalizar a ideia de uma matemática universal e neutra, a Etnomatemática possibilita a revalorização de práticas matemáticas tradicionalmente deslegitimadas. A colonialidade do saber impõe uma única visão de mundo e sustenta hierarquias sociais e raciais, justificando a inferiorização de determinados grupos. Quando a escola ignora os saberes matemáticos de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos subalternizados, ela reforça essa lógica de exclusão. A Etnomatemática, ao contrário, abre espaço para o reconhecimento da pluralidade epistêmica, promovendo a inserção de saberes historicamente invisibilizados no debate educacional.

Desse modo, a Etnomatemática se configura como uma abordagem pedagógica alternativa e uma prática de resistência à colonialidade. Ao incorporar diferentes racionalidades ao currículo, ela tensiona as fronteiras entre o saber legítimo e o saber subalternizado, propondo uma reconfiguração do campo da educação matemática. Nesse sentido, aproxima-se da perspectiva decolonial, que busca desestabilizar as hierarquias impostas pelo eurocentrismo, e abre espaço para múltiplas formas de conhecer e ensinar. A interseção entre Etnomatemática e Decolonialidade permite repensar os fundamentos do ensino de matemática e contribuir para sua transformação.

Este estudo parte do pressuposto de que a Etnomatemática pode operar como ferramenta crítica para a decolonização do saber matemático. Pretendemos analisar como essa abordagem contribui para questionar as estruturas hegemônicas que organizam o ensino. Buscamos entender de que forma ela se articula com os princípios da justiça cognitiva, promovendo o reconhecimento e a valorização de diferentes formas de racionalidade matemática. Assim, este trabalho pretende colaborar com a construção de um campo educacional mais inclusivo e democrático.

Dessa forma, buscaremos um referencial teórico e metodológico para pensar a inserção da Etnomatemática em práticas pedagógicas decoloniais. Para isso, faremos um percurso que articula as contribuições da Etnomatemática com os pressupostos da Teoria Decolonial, identificando pontos de convergência e possíveis tensionamentos. Entendemos que uma abordagem verdadeiramente transformadora exige mais do que a presença de conteúdos culturais no currículo; requer uma reestruturação das formas de ensinar, avaliar e relacionar-se com os conhecimentos. A valorização da pluralidade de saberes exige que o educador também se desloque de posições de autoridade para se tornar mediador dialógico dos conhecimentos.

No desenvolvimento da pesquisa, abordamos experiências pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas com base na Etnomatemática, especialmente aquelas voltadas a contextos inclusivos e culturalmente distintos. Essas práticas revelam o potencial transformador da abordagem quando articulada a contextos culturais específicos. Também buscou-se identificar os desafios enfrentados por educadores e estudantes nesse processo de reconstrução curricular, bem como os impactos pedagógicos e afetivos de uma educação matemática que reconhece e respeita as múltiplas epistemologias.

Além disso, examinamos como práticas pedagógicas sustentadas pela colonialidade reforçam desigualdades estruturais e impedem o florescimento de subjetividades plenas em sala de aula. A manutenção de currículos eurocentrados, avaliações padronizadas e linguagens matemáticas universalizantes tende a silenciar os sujeitos e suas histórias. A decolonização do saber matemático exige romper com essa lógica, reconhecendo os estudantes como produtores de conhecimento, cujas vivências são fontes legítimas de aprendizagem e reflexão matemática. Esse reconhecimento, por sua vez, fortalece a identidade dos estudantes e amplia seus horizontes de pertencimento.

É importante ressaltar que esse movimento não é isento de tensões. Implementar uma pedagogia decolonial e etnomatemática envolve enfrentar resistências institucionais, epistemológicas e até emocionais. Muitos professores foram formados em paradigmas tradicionais e podem sentir insegurança ao trabalhar com saberes que não dominam completamente. Outros enfrentam pressões por resultados em avaliações externas que desconsideram a diversidade cultural dos contextos escolares. Por isso, é fundamental criar espaços de formação continuada, trocas de experiências e construção coletiva de saberes para sustentar esse processo de transformação.



Por fim, reafirmamos que a Etnomatemática, articulada à perspectiva decolonial, não é apenas uma proposta de ensino, mas um convite à reimaginação da educação matemática. Ela nos chama a escutar os silêncios históricos, a dialogar com outras cosmologias e a reconstruir sentidos para o ato de ensinagem das diversas matemáticas. Ao abraçar essa proposta poderíamos transformar os conteúdos escolares e reconfigurar as relações de poder, pertencimento e reconhecimento no interior da escola. É nesse horizonte que este estudo se inscreve como um esforço para tornar o ensino da matemática escolar mais inclusivo, afetivo e libertador.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo segue uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e analítica, fundamentada nos pressupostos da pesquisa em Educação Matemática Crítica, com interfaces com a Etnomatemática e os Estudos Decoloniais. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender processos simbólicos, sociais e culturais que envolvem o ensino e a aprendizagem de matemática em contextos plurais. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, permite uma aproximação mais profunda dos sentidos atribuídos aos saberes matemáticos por sujeitos de diferentes comunidades, valorizando suas narrativas, experiências e modos de conhecer.

A seleção do material bibliográfico seguiu critérios de relevância, atualidade e aderência ao objeto de estudo. Foram priorizadas obras e artigos que dialogam diretamente com a Etnomatemática, a Teoria Decolonial e a Educação Matemática Crítica, publicados em periódicos qualificados e trabalhos acadêmicos de referência no campo. Essa escolha justifica-se pela necessidade de articular fundamentos teóricos consolidados com pesquisas recentes que tratam de experiências pedagógicas em contextos culturais diversos. Dessa forma, garantiu-se um corpus representativo que permitisse discutir tanto aspectos conceituais quanto práticas de resistência vinculadas ao ensino de matemática.

A interpretação dos dados seguiu uma perspectiva hermenêutica-crítica, compreendida como um esforço de interpretar textos e práticas à luz de seus contextos históricos e sociais, buscando sentidos que ultrapassam a descrição imediata. Conforme Balogun et al. (2014, p. 175), as palavras escritas ou faladas constituem recursos poderosos de elaboração e

significação, pois expressam e legitimam formas de linguagem aceitas em determinado contexto. Essa compreensão dialoga com a proposta hermenêutica-crítica, que articula a interpretação da experiência vivida (dimensão hermenêutica) com a análise das estruturas de poder e dominação (dimensão crítica). Assim, não se trata apenas de interpretar as produções acadêmicas sobre Etnomatemática e decolonialidade, mas de identificar nelas contradições, invisibilidades e possibilidades de ruptura com a colonialidade do saber. Esse movimento interpretativo permitiu tensionar os discursos analisados, situando-os como expressões de disputa epistêmica no campo da Educação Matemática.

Ademais, o estudo se apoia em experiências pedagógicas e relatos de práticas desenvolvidas em contextos escolares e comunitários, encontrados nos textos, com o intuito de identificar estratégias de ensinagem que mobilizem saberes locais, promovam a justiça cognitiva e possibilitem a reconfiguração do ensino de matemática a partir de uma perspectiva decolonial. A metodologia adotada busca compreender teoricamente os processos em questão e oferecer subsídios para a transformação das práticas educativas em direção a uma educação matemática mais inclusiva.

3 SABERES MATEMÁTICOS PLURAIS E A PRESENÇA DA ETNOMATEMÁTICA NOS DIFERENTES TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

A Etnomatemática permite uma abordagem pedagógica que visa reconhecer, valorizar e integrar os saberes produzidos por diferentes grupos socioculturais. Fundamenta-se na concepção de que toda coletividade desenvolve práticas matemáticas a partir de suas experiências, necessidades e formas de interagir com o mundo. Essas práticas, por vezes invisibilizadas pelo currículo escolar convencional, são legítimas expressões de conhecimento e merecem ser incorporadas à educação formal. Tal perspectiva se contrapõe à visão hegemônica de uma matemática universal e neutra, ao propor um ensino que dialogue com os contextos culturais dos estudantes, contribuindo para uma formação mais significativa.

Nesse sentido, D'Ambrosio (2019, p. 24) observa que:

Dentre as distintas maneiras de fazer e de saber, algumas privilegiam comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar. Falamos então de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras



de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais.

A concepção dominante da matemática como ciência abstrata e universal, oriunda do pensamento europeu e consolidada ao longo da expansão colonial, tem desconsiderado e até suprimido outras formas de matematizar. A Etnomatemática, ao contrário, reconhece que as práticas matemáticas são socialmente situadas e variam conforme os contextos históricos, naturais e culturais. Esse reconhecimento desconstrói a hierarquia entre saberes e desafia a centralidade do modelo ocidental, favorecendo o diálogo entre conhecimentos diversos no âmbito educacional.

A aplicação da Etnomatemática na educação exige uma concepção de formação humana que vá além da mera transmissão de conteúdo. Para Mattos (2020, p. 74), "a Etnomatemática é intrínseca ao ser humano, ou seja, existe uma matemática própria a cada grupo social que é representativa e responde às necessidades desse grupo. Essa matemática própria é desenvolvida na relação desses sujeitos com o meio o qual estão inseridos". Assim, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando conectada às experiências vividas pelos estudantes.

Incorporar saberes locais no currículo enriquece a prática pedagógica e fortalece os vínculos identitários dos sujeitos com o conhecimento escolar. Ao reconhecer a matemática como construção cultural, a Etnomatemática permite uma articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes cotidianos, estabelecendo relações significativas que potencializam a aprendizagem (Melo, 2022). Nesse processo, os estudantes não são somente receptores, mas sujeitos ativos, capazes de atribuir sentido ao que aprendem.

A Etnomatemática cria possibilidades para que os conhecimentos culturais dos estudantes sejam valorizados como ponto de partida para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Ao se conectar às experiências vividas, o processo de ensino deixa de ser mecânico e descontextualizado e passa a ser construído de modo integrado, em diálogo com a realidade dos sujeitos.

No Brasil, essa perspectiva tem sido explorada em pesquisas voltadas à articulação entre saberes tradicionais e conteúdos escolares. Meneghetti, Netto e Zuffi (2021), por exemplo, desenvolveram uma proposta baseada na resolução de problemas em uma turma do Ensino

Fundamental, integrando os princípios da Etnomatemática às práticas pedagógicas.

Essa abordagem está em consonância com a proposta de interculturalidade crítica, que propõe o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural como princípios estruturantes da educação. Segundo Walsh (2009, p. 152, tradução nossa), trata-se de "uma proposta ética e política orientada para a construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente".

Ao promover o reconhecimento de diferentes formas de pensar e fazer matemático, a Etnomatemática contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes e para a democratização do conhecimento. Como aponta D'Ambrosio (2005, p. 113-114),

Etnomatemática não é apenas o estudo de 'matemáticas das diversas etnias'. Criei essa palavra para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos).

Essa concepção amplia a compreensão sobre a matemática, revelando-a como uma linguagem plural. Ao considerar os saberes culturais como parte integrante do processo formativo, a Etnomatemática propõe um currículo sensível às diferenças, no qual as práticas pedagógicas dialogam com os modos de vida dos estudantes, tornando o ensino mais acessível, significativo e motivador, como evidenciado na tese de Melo (2022), ao analisar as práticas matemáticas do povo Noke Koï na Terra Indígena Campina Katukina.

Nesse cenário, a adoção de metodologias que incorporem saberes populares, tradicionais ou ancestrais torna-se uma estratégia de combate às estruturas excludentes ainda presentes na educação. Essas práticas favorecem o reconhecimento das múltiplas racionalidades, promovendo o respeito à pluralidade epistêmica e contribuindo para o sentimento de pertencimento dos sujeitos à escola e ao saber nela construído (Melo, 2022).

É nesse ponto que a dimensão afetiva da Etnomatemática ganha centralidade. Mattos (2020, p. 120) destaca que

a dimensão afetiva adquire sentido quando há a possibilidade de trazer aquilo que o aluno já sabe mesclado à sua cultura. Estamos, portanto, diante do vir-a-ser que nos possibilita pertencer a um grupo sociocultural e que nos distingue dos 'outros', mas é



na dinâmica cultural do encontro que ocorre a difusão e geração dos saberes e fazeres provenientes de cada grupo.

Quando a prática pedagógica acolhe essa dimensão afetiva descrita por Mattos (2020, p. 120) o processo formativo transita da repetição mecânica para a construção solidária de sentidos. O conhecimento matemático passa a emergir de experiências cotidianas múltiplas, sejam elas as relações de troca em feiras urbanas, os trajetos mapeados por aplicativos ou as estratégias usadas por comunidades quilombolas para dividir terras comuns. Cada referência carrega afetos, memórias e expectativas coletivas que dialogam com os conceitos formais produzindo significados revistos. Nesse fluxo o estudante reconhece sua própria trajetória nos conteúdos e fortalece a autoestima intelectual, assumindo lugar ativo na criação de novos caminhos de aprendizagem.

Entrelaçada à dimensão afetiva, emerge a dimensão política. Ao reconhecer epistemologias plurais a Etnomatemática questiona a pretensa neutralidade da ciência e subverte hierarquias que historicamente marginalizaram saberes não hegemônicos. Nessa perspectiva torna-se ferramenta de decolonização, pois transforma o currículo em espaço de negociação cultural e de disputa por justiça cognitiva. D'Ambrosio (2005, p. 109) lembra que “o conhecimento é o gerador do saber que vai ser decisivo para a ação” ideia que reforça o caráter emancipatório desse movimento. Quando a escola incorpora saberes comunitários fomenta a resistência coletiva, fortalece identidades e aciona processos de transformação social enraizados nos territórios dos próprios estudantes.

Essa ação política também desloca relações de poder no cotidiano escolar ao questionar quem decide o que conta como matemática e a serviço de quem esse conhecimento opera. Ao tornar visíveis as condições históricas que silenciaram modos diversos de contar, medir e ordenar o mundo a Etnomatemática estimula uma leitura crítica da realidade que ultrapassa os muros da escola. Freire (2013) destaca que refletir sobre a própria prática é gesto inaugural de liberdade intelectual e convite à práxis transformadora. Nessa travessia docentes e discentes tornam-se coautores de currículos que reconhecem injustiças estruturais e impulsionam projetos coletivos de futuro.

Essa perspectiva concretiza-se, por exemplo, na articulação entre saberes tradicionais e conteúdos formais analisada por Silva (2016) em pesquisa com estudantes do Instituto Federal

do Amazonas. O autor investigou o uso da arte indígena como recurso didático na geometria e acompanhou a tecelagem Ticuna, cujos padrões revelam conceitos geométricos complexos enraizados na experiência cultural dos alunos. Ao explorar esses motivos visuais em sala de aula, o estudo mostrou que a aprendizagem se torna mais acessível afetiva e alinhada à realidade discente, corroborando o potencial de metodologias culturalmente situadas para democratizar o ensino de Matemática.

Na pesquisa, Silva (2016) aplicou um questionário diagnóstico aos alunos do PROEJA Indígena e constatou que quase todos reconheciam figuras como triângulos, quadrados e círculos nos grafismos Ticuna. Em seguida, conduziu oficinas de confecção de artesanatos nas quais os estudantes relacionaram esses padrões a conceitos de geometria plana, especialmente medição de área e proporcionalidade. Os registros das apresentações em seminários e das avaliações finais indicaram que a presença dos artefatos facilitou a compreensão dos conteúdos e elevou a motivação discente, demonstrando o potencial de materiais culturalmente situados para tornar o ensino de geometria mais significativo.

Os elementos evidenciados por Silva confirmam que a Etnomatemática atua simultaneamente como prática pedagógica e gesto de insurgência política. Quando conceitos formais dialogam com grafismos e narrativas locais surgem aprendizagens que ativam a afetividade reforçam identidades e desmontam hierarquias epistêmicas. Para que experiências assim deixem de ser episódicas é preciso ampliar programas de formação docente, fomentar a produção de materiais contextualizados e garantir a presença ativa das comunidades na construção do currículo. Nessa direção a escola consolida-se como espaço público de criação de saberes plurais e promove a emancipação crítica dos sujeitos, projetando horizontes de justiça cognitiva e social.

Esse tipo de experiência etnomatemática fortalece a compreensão conceitual e cria vínculos afetivos com o saber, valorizando as trajetórias dos estudantes. Ao aproximar o conhecimento escolar do cotidiano, a abordagem rompe a lógica abstrata e descontextualizada da educação hegemônica e gera aprendizagens plenas de sentido e significado.

A Etnomatemática, nesse cenário, desponta como um campo fértil para o desenvolvimento de uma educação matemática plural, crítica e comprometida. Seu potencial vai além da sala de aula, alcançando dimensões políticas, identitárias e epistemológicas que desafiam o *status quo* e convidam à construção de uma nova racionalidade educativa.



Nesse percurso, aspectos identitários, afetivos e políticos entrelaçam-se, revelando que ensinar matemática em diálogo com os territórios culturais além uma estratégia pedagógica é um posicionamento ético e epistemológico. Ao incorporar práticas como a tecelagem indígena ou os modos de calcular de povos tradicionais, a Etnomatemática rompe com a lógica descontextualizada do ensino e propõe um aprendizado ancorado no cotidiano e na escuta ativa dos sujeitos.

Esse movimento implica em uma revisão das estruturas escolares, que ainda se sustentam em modelos hegemônicos e excludentes. A presença da Etnomatemática nos diferentes contextos educativos evidencia a potência transformadora do reconhecimento da diversidade. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de formar sujeitos críticos, conscientes de suas raízes e capazes de ler e transformar o mundo com base em sua própria cultura.

Portanto, a Etnomatemática afirma-se como uma abordagem que amplia horizontes, desloca centralidades e contribui para a construção de um projeto educativo plural, engajado e emancipador. Ao respeitar as identidades dos estudantes e valorizar os saberes que os constituem, ela mostra que é possível ensinar matemática como linguagem viva, situada e profundamente humana.

4 A COLONIALIDADE DO SABER E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DECOLONIAL

O ensino de matemática, convencionalmente baseado em parâmetros considerados universais, carrega marcas profundas das estruturas de poder herdadas da história colonial. Mais do que uma disciplina neutra, ela tem sido historicamente instrumentalizada para reforçar certos modelos de racionalidade, valores e formas de organização do mundo. Quando observamos os currículos escolares, percebemos que há uma ausência quase total de saberes matemáticos oriundos de povos não europeus, o que nos leva a questionar: quais conhecimentos foram legitimados como matemáticos? E quais foram silenciados ou invisibilizados ao longo do tempo?

Apesar da aparente neutralidade com que a matemática é apresentada no contexto escolar, a seleção dos conteúdos e dos saberes considerados relevantes à formação dos estudantes revela um processo de hierarquização cultural. Os currículos, em sua maioria, são

organizados com base em uma lógica que privilegia a matemática ocidental como única via de acesso ao conhecimento. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos orientadores proponham uma educação inclusiva e plural, pouco se avança, na prática, na incorporação de matemáticas oriundas de povos originários, africanos ou asiáticos. Tais saberes seguem marginalizados ou, quando aparecem, são tratados de forma folclórica e descontextualizada.

Pesquisadores em Etnomatemática têm demonstrado que a recorrente ausência de saberes matemáticos de matrizes indígenas, africanas e asiáticas nos currículos não é uma omissão fortuita, mas a face visível da colonialidade do saber. Ao silenciar ou deslegitimar formas diversas de contar, medir e resolver problemas, a escola reafirma uma visão estreita de conhecimento e diminui o alcance formativo da matemática. Valorizar essas racionalidades plurais é, ao mesmo tempo, um imperativo pedagógico uma vez que torna a aprendizagem significativa e política, pois confronta relações de poder e epistêmico reconhecendo que todas as culturas produzem matemática relevante para a sociedade brasileira.

Essa constatação permite dimensionar a profundidade com que a colonialidade opera na organização dos sistemas educacionais. Para Melo (2022), diferentemente do colonialismo, ligado ao controle direto de territórios e povos, a colonialidade persiste depois da independência política, naturalizando um padrão de poder entranhado nas estruturas sociais, econômicas, culturais e epistêmicas. Ao perpetuar hierarquias raciais e étnicas forjadas no período colonial, ela molda currículos, práticas escolares e expectativas de sucesso, sustentando desigualdades que atravessam o cotidiano e o próprio ato de ensinar e aprender matemática.

Nesse contexto, convém distinguir duas tradições críticas frequentemente tomadas como sinônimas, mas nascidas de matrizes distintas. Os estudos pós-coloniais, forjados sobretudo em ex-colônias britânicas e francesas da Ásia e da África, recorrem à teoria literária, à psicanálise e à filosofia continental para desconstruir a narrativa do império. Já a virada decolonial, edificada nas Américas, especialmente na América Latina, denuncia o padrão moderno/colonial de poder e questiona os critérios de legitimação do conhecimento. É nesse horizonte decolonial que a Etnomatemática encontra terreno fértil para investigar quais vozes contam, quais lógicas fundamentam os currículos e como romper, na prática docente, com as desigualdades herdadas de séculos de dominação.

Nessa chave, Santos (2022) observa:



A partir de outra perspectiva, a principal diferença entre os estudos pós-coloniais e os descoloniais parece radicar no fato de que, enquanto os estudos pós-coloniais se baseiam em intelectuais europeus eurocêntricos (Jacques Lacan, Michel Foucault, Jacques Derrida) para criticar as linhagens colonialistas do saber e da política (tal como a maioria dos intelectuais se baseia em Homi Bhabha ou Gayatri Spivak), os estudos descoloniais promovem vozes subalternas. Isso lhes permite levar a cabo uma intervenção epistemológica que costuma estar ausente nos estudos pós-coloniais (Santos, 2022 p. 25).

Partindo do contraste traçado por Santos, entre uma crítica pós-colonial ainda refém das categorias eurocêntricas e uma intervenção decolonial ancorada em vozes subalternas, o próximo passo é explicitar o conceito que dá sustentação teórica a esse segundo horizonte, ou seja, a colonialidade. Mais do que um resquício histórico, a colonialidade constitui, conforme Quijano (2009), a engrenagem invisível que articula raça, trabalho e autoridade no âmago do capitalismo global, naturalizando hierarquias e modos de conhecimento que sobrevivem ao fim formal dos impérios. É nesse terreno que a discussão se aprofunda, pois compreender a lógica da colonialidade é condição para desvendar por que certas matemáticas são legitimadas enquanto outras permanecem marginalizadas e, assim, fundamentar propostas pedagógicas que efetivamente enfrentem tais assimetrias.

A noção de colonialidade, como discutida por Quijano (2009), destaca que ela é um dos componentes centrais do padrão mundial do poder capitalista. Para o autor,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009, p. 73)

Essa afirmação revela um dos aspectos mais estruturantes da lógica colonial que é a capacidade de operar simultaneamente em planos materiais, como o econômico e o político, e subjetivos, como a construção de identidades e a validação de saberes. Ao estabelecer uma hierarquia racial como base do poder global, a colonialidade infiltra-se nas dinâmicas sociais mais cotidianas e nas práticas institucionais que definem o que é conhecimento legítimo. Assim, influencia desde as relações interpessoais até a própria organização do conhecimento, impactando profundamente o campo educacional e a forma como saberes são selecionados, transmitidos e valorizados nas escolas.

Maldonado-Torres (2009) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que a colonialidade é a continuidade do colonialismo por outros meios, incidindo particularmente sobre os domínios do saber e da subjetividade. Assim, mesmo com a independência formal dos países colonizados, mantém-se um sistema de hierarquização epistêmica que subordina os conhecimentos não europeus. Essa hierarquia marginaliza outras formas de conhecer e influencia a forma como sujeitos e culturas são percebidos, desqualificando saberes ancestrais e práticas locais.

A colonialidade do saber, desdobramento direto dessa lógica, refere-se à imposição da monocultura do conhecimento europeu como norma universal. Nesse sentido, saberes produzidos em outras matrizes culturais passam a ser vistos como inferiores ou irrelevantes. Para Maldonado-Torres (2007), “a colonialidade do saber está presente nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum e nas aspirações dos sujeitos” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243). Tal presença cotidianamente impede a diversificação do pensamento e cristaliza a hegemonia eurocêntrica como referência de verdade e legitimidade.

No campo da educação matemática, essa hegemonia se revela na predominância de modelos ocidentais como paradigmáticos. A matemática ensinada nas escolas costuma ignorar as diversas formas de matematizar presentes em outras culturas. Ao enfatizar uma única forma de conhecimento matemático, geralmente associada à tradição europeia, o ensino deslegitima outras práticas, tornando-se excludente para estudantes de contextos culturais distintos. Como argumenta Cruz (2022),

a imposição de uma matemática universal às instituições educacionais ocidentais tem uma função de dominação epistemológica e colonialista, haja vista que tais instituições estão fortemente ligadas ao regime capitalista e de produção. Deixar de valorizar as experiências e vivências sociais regionais, construídas culturalmente ao longo dos anos, passando a adotar um modelo mais “evoluído” e único, o europeu, sobrepõe uma cultura sobre a outra (Cruz, 2022, p. 36).

Essa visão eurocêntrica sustenta um modelo educacional que desconsidera os contextos socioculturais dos sujeitos em formação, afastando-os do processo de aprendizagem e contribuindo para a manutenção das desigualdades. A ausência de referências às matemáticas desenvolvidas em diferentes territórios e tempos enfraquece a possibilidade de uma educação verdadeiramente plural. Além disso, esse modelo de ensino colabora com estruturas mais amplas de dominação, utilizando a matemática para aumentar desigualdades



econômicas e políticas, por exemplo, ao naturalizar processos de exclusão social por meio de discursos técnicos aparentemente neutros.

Nesse contexto, a Etnomatemática emerge como uma proposta que desafia a colonialidade ao reconhecer a matemática como construção cultural. A abordagem propõe integrar ao currículo escolar os saberes matemáticos produzidos em diferentes contextos socioculturais, permitindo que os estudantes se vejam representados no conteúdo e nas práticas pedagógicas. Esse reconhecimento favorece, ainda, um sentimento de pertencimento que ultrapassa o plano cognitivo, fortalecendo vínculos afetivos com o conhecimento matemático e ativando dimensões identitárias e políticas.

Tais dimensões, como já discutido, ocupam lugar relevante nas discussões sobre Etnomatemática. O vínculo afetivo permite que o estudante se conecte emocionalmente com os saberes, enquanto o posicionamento político impulsiona a valorização de suas próprias referências culturais, estabelecendo o conhecimento como um campo de disputa e afirmação epistêmica. Ao se reconhecerem nos conteúdos trabalhados, os estudantes reafirmam suas histórias e culturas, compreendendo a escola como espaço legítimo de valorização de suas experiências.

No entanto, a inserção da Etnomatemática enfrenta resistências significativas, pois o sistema educacional ainda se sustenta nos ditames da colonialidade do saber. Conforme já dito, essa estrutura hegemônica dificulta a aceitação de epistemologias não europeias, marginalizando práticas matemáticas que emergem de contextos culturais diversos, como demonstrado em Melo (2022) ao estudar as representações sociais da matemática entre os *Noke Koĩ*. A pesquisa revela como os saberes matemáticos locais são silenciados no espaço escolar, apesar de seu potencial pedagógico, evidenciando o choque entre a racionalidade ocidental imposta pelo currículo e as formas de matematizar próprias daquela comunidade.

Para Santos (2022), só é possível superar essa lógica se criarmos vias de troca genuína entre universos culturais transitando em direções opostas.

Sem perder de vista a existência de opressores e oprimidos, perpetradores e vítimas, o gesto de identificar, confrontar e tentar sanar, na medida do possível, a ferida colonial em todo o seu enorme tamanho implica um certo tipo de movimentos recíprocos. Sem estes, perder-se-á a possibilidade de partilha e do encontro entre universos culturais transitando em direções opostas no mesmo espaço-tempo (Santos, 2022 p. 109).

Esses movimentos recíprocos não se esgotam no plano teórico, eles exigem transformações institucionais que desafiem paradigmas eurocentrados na formação docente, na produção de materiais didáticos, nos sistemas de avaliação e nas políticas educacionais. (Re)imaginar o ensino de matemática como campo de disputa epistêmica, em que o reconhecimento dos saberes locais seja condição de aprendizagem, é passo decisivo para cicatrizar a ferida colonial apontada por Santos (2022).

Por isso, decolonizar o ensino de matemática exige mais do que inserir conteúdos culturais de maneira pontual e superficial. Essa transformação requer questionar as estruturas epistemológicas que fundamentam o ensino usual e repensar o currículo, os métodos pedagógicos e as relações construídas em sala de aula. Nesse movimento, os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos ativos na produção do conhecimento. A valorização da pluralidade dos saberes matemáticos fortalece uma pedagogia voltada para a equidade e para a superação das desigualdades históricas que ainda condicionam o acesso ao saber.

Desse modo, reconhecer a matemática como território de disputas históricas e culturais implica assumir que qualquer proposta pedagógica ética e politicamente comprometida deve enfrentar a colonialidade em suas múltiplas frentes. A Etnomatemática, ao recolocar no centro da sala de aula os saberes que brotam das comunidades indígenas, afro-brasileiras, ribeirinhas, urbanas, entre outras, abre fissuras no cânone eurocêntrico e devolve à educação sua potência de diálogo intercultural. Tal deslocamento não elimina o rigor científico, ao contrário, alarga seus horizontes ao articular raciocínio lógico com pertencimento, memória e justiça social. Ensinar matemática, nesse prisma, passa a significar também lutar pela dignidade epistêmica dos povos que historicamente foram silenciados.

Caminhar nesse horizonte é, portanto, preparar o terreno para outras discussões, examinando como essas reflexões se traduzem em práticas de formação docente e em experiências curriculares que já ensaiam caminhos decoloniais nas escolas, especialmente no contexto amazônico. É preciso avaliar também em que medida a Etnomatemática se consolida como uma via efetiva de resistência e transformação, capaz de reconfigurar o que se aprende e como, com quem e para que se aprende matemática em uma sociedade plural.

Essa compreensão da colonialidade como engrenagem que estrutura o ensino da matemática explica a invisibilização de epistemologias plurais e ilumina os desafios concretos que educadores enfrentam ao buscar uma pedagogia decolonial. A partir dessa fundamentação,



discutiremos, a seguir, como tais estruturas impactam práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de formação docente, bem como as possibilidades de resistência e reconstrução curricular.

Os professores que se propõem a adotar uma abordagem decolonial no ensino de matemática enfrentam um conjunto complexo de desafios. Um dos principais empecilhos é a resistência institucional às mudanças curriculares e pedagógicas, marcada por estruturas enraizadas na colonialidade do saber. Tais estruturas costumam manter, muitas vezes de forma velada, uma hegemonia eurocêntrica que valoriza apenas determinadas formas de conhecimento. Essa resistência se manifesta tanto na inércia de práticas tradicionais quanto na manutenção de sistemas de poder que regulam o acesso e a validade dos saberes escolares.

Entre os entraves recorrentes está a carência de materiais didáticos que valorizem saberes matemáticos de origem não europeia e que considerem a diversidade cultural dos estudantes. A ausência de políticas de apoio e de formação continuada também compromete o avanço de propostas educativas contra-hegemônicas. Souza (2021) sugere que a desobediência intelectual pode ser compreendida como uma prática de resistência decolonial. Para o autor,

A desobediência presente na pesquisa encontrou amparo decolonial que partiu da lógica, da forma de pensar, da produção de elementos e dos recursos dos povos colonizados, que produzem conhecimentos não hegemônicos na cultura, na arte, na arquitetura, na matemática (Souza, 2021, p. 186).

Essa perspectiva amplia o campo de possibilidades e convida educadores a reconhecerem formas diversas de produção de conhecimento como expressões lícitas e potentes no ensino de matemática. Ao criar espaço para vozes historicamente marginalizadas, a abordagem decolonial reconfigura o currículo e atua de forma significativa na formação de subjetividades mais autônomas e críticas. Trata-se de uma mudança profunda que desafia as bases tradicionais do ensino e propõe a reconstrução do processo pedagógico a partir do reconhecimento da pluralidade epistêmica.

Outro obstáculo relevante é a padronização dos materiais didáticos, que tende a desconsiderar os contextos locais e as especificidades culturais dos sujeitos em formação. Tupari (2016) denuncia que “geralmente o material didático enviado para as escolas indígenas, como livros e cartilhas, são os mesmos utilizados nas escolas urbanas, isso prejudica o

processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas” (TUPARI, 2016, p. 29). Essa crítica pode ser estendida à educação de modo geral, em que os materiais, embora abrangentes, falham em dialogar com os saberes e experiências dos estudantes.

Freire (2013) contribui para esse debate ao evidenciar que a imposição de saberes descolados da realidade dos oprimidos pode levar à internalização da inferioridade. Segundo ele,

de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não servem e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar (Freire, 2013, p. 69)

Tal constatação revela como o conteúdo imposto, ao não considerar as experiências concretas dos estudantes, tende a consolidar processos de subalternização. Quando o ensino não está ancorado em um projeto pedagógico crítico, os sujeitos em formação internalizam a ideia de que seus saberes são inválidos, fortalecendo estruturas que perpetuam a dependência, a exclusão e a desvalorização das identidades culturais na escola.

Mesmo quando o material apresenta potencial pedagógico, seu valor depende das condições de ensino e das estratégias didáticas empregadas. Isso reforça a importância de criar ambientes formativos em que os novos conhecimentos se articulem de modo orgânico às práticas culturais e cognitivas dos estudantes.

Reconfigurar a formação docente é fundamental nesse processo, especialmente quando se considera o desafio de romper com a lógica da colonialidade do saber que ainda orienta muitas práticas pedagógicas. Programas de formação inicial e continuada precisam contemplar conteúdos que abordem as epistemologias plurais e provoquem os educadores a refletirem criticamente sobre os modelos de ensino que reproduzem hierarquias epistêmicas. A vivência de metodologias ativas, interculturais e territorializadas amplia o repertório pedagógico e permite que os futuros professores experimentem práticas que valorizem o conhecimento situado. Esse movimento depende de uma articulação consistente entre universidades, escolas, comunidades e políticas públicas, com o objetivo de consolidar redes colaborativas capazes de sustentar as transformações rumo a uma educação matemática mais plural e decolonial.

Souza (2021, p. 59) ressalta que “a Etnomatemática se encaixa nessa reflexão, que trata da decolonialidade, por estar à procura de reais possibilidades de acesso ao subordinado, ao



marginalizado ou ao excluído”. Nesse sentido, a Etnomatemática constitui uma proposta metodológica articulada a um posicionamento ético-político que visa romper com lógicas coloniais e propor um novo horizonte de formação.

Para que essa abordagem se efetive, é imprescindível que as políticas educacionais acompanhem essas mudanças. Isso envolve o financiamento de materiais didáticos culturalmente situados, o incentivo à pesquisa em educação decolonial e o fortalecimento de espaços de formação docente que dialoguem com os territórios. Tais medidas, porém, só surtirão efeito se forem acompanhadas de uma avaliação constante das práticas implementadas e de um compromisso real com a escuta das comunidades escolares.

Ao integrar os saberes matemáticos de diferentes culturas ao currículo, a Etnomatemática amplia a compreensão da matemática como linguagem viva e diversa. Essa proposta favorece a inclusão e fortalece o reconhecimento das distintas racionalidades que coexistem na sociedade. Uma educação matemática decolonial promove a aprendizagem significativa e prepara os estudantes para interpretar o mundo a partir de suas próprias referências culturais.

Assim, ao reconhecer a matemática como território de disputas históricas e culturais, torna-se evidente que qualquer proposta ética e politicamente comprometida deve enfrentar a colonialidade em suas múltiplas frentes. Nesse horizonte, a Etnomatemática surge como prática de resistência e como possibilidade concreta de reconfiguração curricular, exigindo a revisão de políticas educacionais, a valorização da formação docente e a produção de materiais culturalmente situados. A articulação entre crítica teórica e prática pedagógica revela, portanto, que uma educação matemática decolonial não se limita ao plano discursivo, mas se concretiza na transformação cotidiana da escola e na afirmação das múltiplas racionalidades que constituem a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, buscou-se compreender de que maneira as propostas da Etnomatemática e da decolonialidade podem ser articuladas no contexto educacional para promover um ensino de matemática mais significativo, plural e inclusivo. As seções anteriores versaram sobre as bases teóricas e epistemológicas dessas abordagens, discutindo suas interseções e

potencialidades pedagógicas. Em especial, destacaram-se as implicações da colonialidade no ensino de matemática e os desafios enfrentados por educadores que desejam implementar uma abordagem decolonial em suas práticas pedagógicas.

As análises revelaram que as práticas educacionais atuais ainda estão profundamente marcadas por estruturas de poder que privilegiam saberes oriundos de uma tradição ocidental e eurocentrada. A colonialidade do saber se manifesta no silenciamento de epistemologias não europeias, especialmente nos currículos de matemática, perpetuando desigualdades históricas e inviabilizando o reconhecimento de outras formas de conhecimento. Essa constatação reforça a necessidade urgente de revisitar as práticas pedagógicas e reconfigurar o currículo a partir de uma perspectiva mais inclusiva e representativa.

Ao discutir os desafios para a implementação de uma abordagem decolonial, percebeu-se que, embora existam obstáculos significativos, também há caminhos possíveis para transformar a educação. A resistência institucional, a escassez de materiais didáticos culturalmente contextualizados e a formação docente ainda pautada por paradigmas tradicionais foram apontadas como barreiras persistentes. No entanto, as experiências bem-sucedidas relatadas na literatura evidenciam o potencial transformador de práticas que valorizam os saberes locais e reconhecem a pluralidade epistêmica dos estudantes.

A Etnomatemática surge como uma contribuição teórico-metodológica fundamental nesse contexto, por permitir a articulação entre matemática, cultura, identidade e território. Ao propor o reconhecimento de diferentes formas de racionalidade matemática, essa abordagem torna o ensino mais atrativo e significativo, ao mesmo tempo em que promove a justiça cognitiva e o fortalecimento da identidade dos estudantes. Como aponta Souza (2021), a Etnomatemática busca acessos reais ao marginalizado, ao subordinado, ao excluído. Nesse sentido, ela amplia o repertório didático e inaugura possibilidades de reconfiguração do campo educacional.

Os dados discutidos ao longo do texto evidenciam que a inserção da Etnomatemática como prática pedagógica demanda mudanças estruturais, como a revisão das políticas curriculares, o investimento em formação docente e a produção de materiais contextualizados. Tais medidas devem ser acompanhadas por uma escuta sensível e dialógica com as comunidades escolares, para que as propostas educativas estejam ancoradas nos contextos reais de vida e aprendizagem dos sujeitos. A efetiva transformação das práticas escolares exige comprometimento coletivo com a justiça social e epistêmica.



Este estudo, portanto, reforça que a matemática é também uma expressão cultural e, como tal, deve refletir a diversidade de saberes que compõem a sociedade. Ao promover a decolonização do ensino matemático, abre-se caminho para uma educação mais democrática, afetiva e humanizadora, na qual todos os estudantes possam se reconhecer como sujeitos capazes de aprender, ensinar e transformar a realidade a partir de seus próprios referenciais culturais e epistêmicos.

REFERÊNCIAS

BALOGUN, J.; JACOBS, C. D.; JARZABKOWSKI, P.; MANTERE, S.; VAARA, E. Placing strategy discourse in context: sociomateriality, sensemaking, and power. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 2, p. 175-201, 2014. DOI: <http://www.doi.org/10.1111/joms.12059>.

CRUZ, W. W. **A Etnomatemática e o pensamento decolonial**: diálogos e reflexões sobre as propostas curriculares para a educação básica. 2022. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2022.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

D'AMBROSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 99-120, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/T%JbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Edições Almedina SIA, 2009. p. 337-382.

MATTOS, S. M. N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido**: aproximações com o Programa Etnomatemática. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

MELO, É. M. de. **TAMĀKĀYĀ**: um local de fronteiras entre matemáticas culturalmente constituídas. 2022. 178 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Rede

Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (UFMT / UFPA / UEA), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

MENEGHETTI, C. G.; NETTO, M. D. S. L.; ZUFFI, E. M. Etnomatemática e resolução de problemas como proposta metodológica para o Ensino Fundamental. **Zetetiké**, Campinas, v. 29, p. 1-17, out. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8659781>. Acesso em: jul. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Edições Almedina SIA, 2009. p. 73-117.

SILVA, R. C. **A arte indígena como instrumento para o ensino da geometria**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Seropédica, 2016.

SANTOS, B. S. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Tradução de Luis Reyes Gil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Boitempo, 2022.

SOUZA, V. R. **Presença africana na arquitetura e na educação brasileira**: uma perspectiva decolonial sob a égide da Etnomatemática. 2021. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2021.

TUPARI, G. **Dificuldades de aprendizagem de matemática em escolas da Terra Indígena Rio Branco**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Básica Intercultural) — Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Educação Intercultural, Ji-Paraná, 2016.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2009.

COMO CITAR - ABNT

MELO, Everton Melo de; MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Etnomatemática como prática de resistência e decolonização do saber matemático. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 24, n. 38, e25027, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.5125>

COMO CITAR - APA

Melo, E. M., Mattos, S. M. N. & Mattos, J. R. L. (2025). Etnomatemática como prática de resistência e decolonização do saber matemático. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 24(38), e25027. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.5125>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERSÃO SIMPLIFICADA

Uma versão simplificada do referido manuscrito foi publicada nos Anais do III ETEM – Encontro Tocantinense de Educação Matemática. Link: <https://ojs.sbemto.org/index.php/iiietem/article/view/405>

EDITORES CONVIDADOS

Dailson Evangelista Costa  

Mônica Suelen Ferreira de Moraes  

HISTÓRICO

Submetido: 14 de julho de 2025.

Aprovado: 25 de setembro de 2025.

Publicado: 26 de dezembro de 2025.
