
ETNOSABERES NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PAUS ALTOS-BA PELA LENTE DA ETNOMATEMÁTICA

ETHNOKNOWLEDGE IN THE QUILOMBOLA COMMUNITY OF PAUS ALTOS-BA THROUGH THE LENS OF ETHNOMATHEMATICS

ETHNOSABER EN LA COMUNIDAD QUILOMBOLA DE PAUS ALTOS-BA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ETNOMATEMÁTICA

Izabel Santos Pereira*
Zulma Elizabete de Freitas Madruga**

RESUMO

A população negra carrega marcas profundas de lutas e resistência diante do racismo e da discriminação historicamente vivenciados. Nesse contexto, surgiram os quilombos, que ressignificaram saberes e fazeres oriundos da África, adaptando-os às condições das terras brasileiras durante o processo de colonização. Esses conhecimentos constituem os chamados etnosaberes quilombolas, que representam um legado de produção cultural e intelectual transmitido de geração em geração. Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre os etnosaberes presentes na comunidade quilombola de Paus Altos, localizada no município de Antônio Cardoso (BA), e discutir de que maneira esses saberes podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas significativas no ensino de Matemática, a partir da perspectiva da Etnomatemática. Nesse contexto, adota-se a perspectiva da Etnomatemática como base para a construção de uma aprendizagem de matemática com mais significado em escolas quilombolas, a partir da valorização dos etnosaberes tradicionais dessa população. A metodologia deste estudo compreendeu duas etapas complementares: inicialmente, realizou-se um mapeamento bibliográfico com foco em produções sobre etnosaberes em comunidades quilombolas e sua relação com o ensino de Matemática, resultando na seleção de duas dissertações relevantes. Em seguida, desenvolveu-se uma pesquisa de campo com abordagem etnográfica, envolvendo observações sistemáticas em espaços comunitários, participação em reuniões locais e conversas informais com moradores, registradas em diário de campo, com o objetivo de identificar práticas socioculturais que evidenciam saberes matemáticos presentes no cotidiano quilombola. Os resultados evidenciaram elementos da cultura local que podem subsidiar a elaboração de planejamentos pedagógicos contextualizados para o ensino de Matemática.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Etnomodelagem. Etnoconhecimento quilombolas. Diversidade Cultural.

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: izabelsantos.ac@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5674-1620>.

** Doutora em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, Brasil. E-mail: betemadruga@ufrb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1674-0479>.



ABSTRACT

The Black population bears deep marks of struggle and resistance in the face of historical racism and discrimination. In this context, quilombos emerged, redefining knowledge and practices originating from Africa, adapting them to the conditions of Brazilian lands during the colonization process. This knowledge constitutes the so-called quilombola ethno-knowledge, representing a legacy of cultural and intellectual production passed down from generation to generation. Therefore, this article aims to reflect on the ethno-knowledge present in the quilombola community of Paus Altos, located in the municipality of Antônio Cardoso, Bahia, and discuss how this knowledge can contribute to the development of meaningful pedagogical practices in mathematics teaching, from the perspective of ethnomathematics. In this context, the ethnomathematics perspective is adopted as the basis for building more meaningful mathematics learning in quilombola schools, based on the appreciation of the traditional ethno-knowledge of this population. The methodology of this study comprised two complementary stages: initially, a bibliographic mapping was conducted focusing on works on ethno-knowledge in quilombola communities and its relationship with mathematics teaching, resulting in the selection of two relevant dissertations. Subsequently, field research with an ethnographic approach was conducted, involving systematic observations in community spaces, participation in local meetings, and informal conversations with residents, recorded in a field diary. The aim was to identify sociocultural practices that demonstrate mathematical knowledge present in quilombola daily life. The results highlighted elements of local culture that can support the development of contextualized pedagogical plans for mathematics teaching.

Keywords: Mathematics Teaching. Ethnomodelling. Quilombola Ethnoknowledge. Cultural Diversity.

RESUMEN

La población negra lleva profundas marcas de lucha y resistencia frente al racismo y la discriminación históricos. En este contexto, surgieron los quilombos, redefiniendo conocimientos y prácticas originarios de África, adaptándolos a las condiciones de las tierras brasileñas durante el proceso de colonización. Estos conocimientos constituyen el llamado etnoconocimiento quilombola, que representa un legado de producción cultural e intelectual transmitido de generación en generación. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el etnoconocimiento presente en la comunidad quilombola de Paus Altos, ubicada en el municipio de Antônio Cardoso, Bahía, y discutir cómo este conocimiento puede contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas significativas en la enseñanza de las matemáticas, desde la perspectiva de la etnomatemática. En este contexto, se adopta la perspectiva etnomatemática como base para construir un aprendizaje matemático más significativo en las escuelas quilombolas, con base en la valorización del etnoconocimiento tradicional de esta población. La metodología de este estudio comprendió dos etapas complementarias: inicialmente, se realizó un mapeo bibliográfico centrado en trabajos sobre etnoconocimiento en comunidades quilombolas y su relación con la enseñanza de las matemáticas, lo que resultó en la selección de dos tesis relevantes. Posteriormente, se realizó una investigación de campo con enfoque etnográfico, que incluyó observaciones sistemáticas en espacios comunitarios, participación en reuniones locales y conversaciones informales con los residentes, registradas en un diario de campo. El objetivo fue identificar prácticas socioculturales que demuestran el conocimiento matemático presente en la vida cotidiana de los quilombolas. Los resultados destacaron elementos de la cultura local que pueden apoyar el desarrollo de planes pedagógicos contextualizados para la enseñanza de las matemáticas.

Palabras clave: Enseñanza de las Matemáticas. Etnomodelación. Etnoconocimiento Quilombola. Diversidad Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A população negra descendente dos africanos que foram escravizados no Brasil carrega marcas de lutas e resistência, por causa do racismo e da discriminação sofrida ao longo da história. O “[...] racismo não é apenas um problema étnico, uma categoria jurídica ou um dado psicológico. Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente” (Almeida, 2021, p. 7). Assim, os negros não tiveram direitos, poderes, muito menos privilégios. Eles faziam trabalho braçal nas casas grandes, engenhos de açúcar, fazendas de gados, mineração, vivendo em situação sub-humana, mediante a escravização. No entanto, os povos negros foram resistentes no processo da colonização, reivindicaram e protestaram para garantia dos direitos fundamentais, como acesso à terra, moradia, educação entre outras políticas públicas. Nesse cenário de opressão e apagamento, os quilombos emergem como espaços de resistência, territorialidade, memória e reinvenção de saberes, onde os conhecimentos herdados de matrizes africanas foram preservados, adaptados e transmitidos de geração em geração.

A colonização do território brasileiro foi alvo de exploração e violência, movidas pela busca de novas rotas comerciais e riquezas naturais. Os recursos naturais encontrados nas terras que os povos originários habitavam, eram uma oportunidade de expandir o império colonial e garantir os interesses comerciais, especialmente com a exploração do Pau-Brasil, sendo um dos primeiros produtos explorados pelos colonizadores portugueses no Brasil, tornando-se uma das principais riquezas durante os primeiros anos da colonização. Almeida (2010, p. 31), por sua vez, afirma que “em toda a América havia inúmeros povos distintos chamados de índios pelos europeus que aqui chegaram”. Os colonizadores classificaram dessa forma com intuito de inferiorizar para sustentar o processo de colonização.

O racismo originou-se do processo de embranquecimento, no período em que os africanos foram escravizados pelos colonizadores para exploração da terra, atualmente chamada Brasil. A política do embranquecimento e a estrutura escravocrata deixaram como herança a marginalização de povos afrodescendentes e indígenas, construindo estereótipos e deslegitimando seus modos de vida, crenças e formas de produzir conhecimento (Munanga, 1999). Essa lógica se refletiu e ainda se reflete no campo educacional, onde os currículos escolares, durante muito tempo, reproduziram uma história única (Adichie, 2019), centrada na



perspectiva do colonizador, invisibilizando as contribuições dos povos negros e indígenas para a formação da sociedade brasileira.

A luta pela igualdade, liberdade, terra, trabalho, cultura e direito à educação, foram motivo de reivindicações da população negra e quilombola. Andrade e Rocha (2019) afirmam que o movimento negro no Brasil surgiu da união de diversificadas organizações sociais como por exemplo movimentos estudantis, associações de moradores, abolicionistas e movimentos quilombolas. Esses, tiveram como finalidade protestar contra as desigualdades e por garantia de políticas públicas. Todavia,

[...] a luta pela igualdade não se limita apenas à questão racial, mas também se estende ao direito fundamental de viver, (r)existir e resistir em um ambiente saudável e sustentável. Reconhecer e abordar essas interseções de injustiça social para garantir que todas as comunidades tenham acesso igualitário aos recursos oportunidades necessárias para prosperar é primordial (Oliveira; Burlamaqui; Ferreira, 2023, p. 4).

Assim, essas reivindicações contribuíram, e contribuem, ativamente, para a organização de políticas socioculturais no combate contra o racismo e para ressignificar a epistemologia do continente africano, por meio do currículo escolar. Um dos instrumentos mais emblemáticos dessa exclusão simbólica nos currículos escolares é o livro didático, que historicamente contribuiu para a difusão de uma narrativa monocultural. Como afirma Silva (1995, p. 23), “o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais”. Essa crítica revela como a educação formal reforça visões hierarquizadas de cultura e conhecimento, relegando os saberes afro-brasileiros a posições secundárias ou estereotipadas, especialmente nas áreas tradicionalmente vistas como “neutras”, como a Matemática.

As lutas por reconhecimento, justiça e políticas públicas impulsionaram a criação de normativas importantes, como a Lei nº 10.639/2003, que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta resistências e lacunas, sobretudo nas áreas consideradas “neutras” ou “exatas”, como a Matemática, cujos conteúdos são frequentemente dissociados de contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, a Etnomatemática emerge como uma proposta que busca valorizar os

saberes locais e as múltiplas formas de pensar e praticar a Matemática, reconhecendo sua presença em diferentes contextos socioculturais (D'Ambrosio, 2019). Nas escolas das comunidades quilombolas, a Etnomatemática pode ser um caminho para promover uma educação contextualizada, crítica e antirracista, que dialogue com os saberes e fazeres do território. Essa valorização dos saberes e fazeres do território está diretamente ligada aos etnosaberes. Etnosaberes são os conhecimentos construídos por grupos culturais ao longo do tempo, enraizados em suas práticas cotidianas, tradições e relações com o ambiente. Eles se manifestam em saberes sobre agricultura, medicina, arte, espiritualidade e organização social, entre outros.

Ao reconhecer os etnosaberes como fontes legítimas de conhecimento, a Etnomatemática permite que práticas matemáticas presentes no cotidiano quilombola — como o uso de medidas empíricas na agricultura, os padrões geométricos em artesanatos ou os sistemas de contagem em festas e rituais — sejam incorporadas ao currículo escolar. Essa integração fortalece a identidade cultural dos estudantes, promove o respeito à diversidade epistêmica e contribui para uma educação que enfrenta o apagamento de saberes tradicionais e valoriza os conhecimentos ancestrais como parte essencial do processo educativo.

Nessa direção, esse artigo tem como objetivo refletir sobre os etnosaberes presentes na comunidade quilombola de Paus Altos, localizada no município de Antônio Cardoso (BA), e discutir de que maneira esses saberes podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas significativas no ensino de Matemática, a partir da perspectiva da Etnomatemática. Considera-se, assim, que reconhecer e incorporar os conhecimentos tradicionais quilombolas ao currículo escolar é um passo fundamental para uma educação democrática, plural, antirracista e comprometida com a justiça social.

Assim, para atingir o objetivo desta investigação, foram realizadas duas etapas metodológicas articuladas. A primeira consistiu em um mapeamento bibliográfico voltado à identificação de produções acadêmicas que abordam os etnosaberes em comunidades quilombolas e suas relações com o ensino de Matemática, a partir de descritores específicos em bases nacionais e internacionais. Na segunda etapa, desenvolveu-se uma pesquisa de campo com inspiração etnográfica, envolvendo visitas sistemáticas à comunidade, participação em atividades locais e escuta sensível dos moradores, com o intuito de compreender práticas cotidianas que revelam saberes matemáticos tradicionais.



2 ETNOSABERES QUILOMBOLAS

A miscigenação no Brasil resultou na diluição e, muitas vezes, no esquecimento das culturas originárias e dos povos negros africanos trazidos ao país. De acordo com Munanga (2010, p. 453) “confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológica, é cometer um erro epistemológico notável”.

A história da educação brasileira está intrinsecamente vinculada ao processo colonial europeu, que impôs referências culturais hegemônicas e frequentemente excluiu ou marginalizou as identidades e saberes dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Contudo, os grupos étnicos resistiram, preservando tradições, saberes e práticas ao longo do processo de miscigenação, desempenhando papel fundamental na formação da identidade nacional e na construção do patrimônio cultural material e imaterial do Brasil.

Os quilombos, no contexto brasileiro, são territórios ou comunidades formadas predominantemente por descendentes de africanos escravizados que se organizaram politicamente em busca de liberdade e direitos. Conforme Nascimento (1976), quilombo pode ser compreendido não apenas como uma forma espacial, mas como uma necessidade humana fundamental de organização social, resistindo às definições arbitrárias impostas pelo colonizador. Nesse sentido, os quilombolas incorporam e adaptam saberes e fazeres oriundos da África, construindo um legado cultural e epistemológico que se mantém vivo e é transmitido oralmente de geração em geração — o que se denomina etnosaberes quilombolas.

Nas instituições escolares, contudo, as histórias, lutas, tradições e conquistas da população afro-brasileira são frequentemente relegadas a momentos simbólicos, como o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), o que evidencia a necessidade de uma inserção curricular mais ampla e efetiva desses saberes.

No âmbito da contribuição cultural africana, compartilhada com os povos originários, há uma presença significativa de elementos matemáticos que sustentam práticas cotidianas e culturais. D'Ambrosio (2019) afirma que a matemática é um instrumento que possibilita à humanidade suprir suas necessidades de sobrevivência e transformação social por meio do conhecimento. Exemplos emblemáticos dos etnosaberes quilombolas são encontrados na

culinária, no Candomblé, no samba de roda e na capoeira — práticas culturais carregadas de saberes matemáticos transmitidos oralmente, que dão origem à etnomatemáticas. Esta última busca valorizar as práticas matemáticas[†] presentes em diferentes grupos étnico-culturais, reconhecendo sua legitimidade e importância.

Os conhecimentos quilombolas acerca das dimensões socioculturais de seus territórios podem contribuir significativamente para o ensino e a aprendizagem de conceitos matemáticos. Por exemplo, a construção de casas com técnicas tradicionais envolve noções de geometria e medidas empíricas; o calendário agrícola baseado em ciclos lunares permite trabalhar sequências, contagem e tempo; os padrões presentes em artesanatos como cestarias e bordados revelam simetrias e proporções; e a organização de festas comunitárias envolve planejamento, divisão de tarefas e operações matemáticas. Ao integrar esses saberes ao currículo, promove-se uma educação contextualizada, que valoriza a cultura local e fortalece a identidade dos estudantes.

Para D'Ambrosio (2019, p. 44), “a Etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para marginalizado e para o excluído”. Assim, a Etnomatemática promove a valorização dos modos culturais de vida, produção, crenças e saberes específicos de grupos sociais, constituindo-se como ferramenta essencial para o reconhecimento e respeito à diversidade cultural.

Os costumes e hábitos presentes nas comunidades quilombolas são fundamentais para a preservação e manutenção da identidade sociocultural dessas populações. Práticas como a produção artesanal — incluindo painéis de barro, crochê e fuxico — são expressões da história local e crenças ancestrais, além de movimentarem a economia comunitária por meio da geração de renda familiar.

No cotidiano dessas comunidades, manifestações como o samba de roda, o cultivo agroecológico e os rituais com banhos e grafadas expressam formas próprias de organizar o tempo, o espaço e os recursos — elementos que revelam práticas matemáticas. Essas atividades envolvem contagem, medidas, padrões e sequências, mostrando como a

[†] Uma *prática matemática* é uma atividade em que o raciocínio matemático está presente de forma integrada e significativa, mesmo que não seja reconhecida como “matemática formal”. Ela envolve a resolução de problemas, a tomada de decisões, a organização de informações ou a construção de objetos e ideias com base em conceitos como número, forma, medida, proporção, lógica ou padrões. Por outro lado, uma *prática com matemática* é aquela em que a matemática é aplicada como ferramenta externa.



matemática está presente de forma concreta e culturalmente situada no modo de vida quilombola. Os instrumentos musicais, as medidas para preparo de chás, ou a geometria presente na disposição dos elementos nos rituais, são manifestações que podem ser representadas por conceitos matemáticos básicos — como formas geométricas, conjuntos numéricos e sistemas de medida. Esses elementos, quando integrados às práticas pedagógicas nas escolas quilombolas, promovem a preservação, compreensão e valorização dos etnosaberes locais.

A interlocução entre os etnosaberes quilombolas e a matemática escolar contribui para um ensino e aprendizagem mais significativo e comprometido com práticas pedagógicas antirracistas, fundamentais para o enfrentamento do racismo, do preconceito e das discriminações. Um exemplo dessa interlocução ocorre quando professores desenvolvem o conceito de medidas e proporções, a partir da prática tradicional quilombola de construção de casas com barro e madeira, utilizando cordas e estacas para definir o espaço. Ao invés de partir de fórmulas abstratas, os estudantes aprendem sobre perímetro, área e geometria por meio da observação e análise das técnicas utilizadas por seus familiares e vizinhos. Essa abordagem não apenas torna o conteúdo mais significativo, como também valoriza os saberes locais, fortalece a identidade cultural dos estudantes e combate o preconceito ao reconhecer que há matemática legítima nas práticas cotidianas das comunidades quilombolas.

Conforme Pereira (2007, p. 15), há

[...] necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino e aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber.

Nesse sentido, destaca-se a importância de um currículo que contemple a educação quilombola, capaz de estimular o sentimento de pertencimento e orgulho pela história e ancestralidade desses povos, integrando seus saberes, crenças, identidades e cosmovisões aos conteúdos escolares (Cassela; Manrique, 2024). A Etnomatemática, nesse contexto, se apresenta como possibilidade para o ensino da matemática, ao reconhecer e valorizar a produção cultural e o conhecimento das comunidades quilombolas em seus territórios.

A Matemática é uma ciência construída por diferentes povos ao longo da história, que auxilia na resolução de problemas diversos nas áreas da ciência e tecnologia, adaptando-se às necessidades culturais específicas de cada época e grupo social. D'Ambrosio (2018, p. 13) destaca que “os professores podem contextualizar os conteúdos através de problemas formulados em termos da vida real, do cotidiano. Lamentavelmente, muitos criam problemas e questões artificiais, descontextualizadas, como mero mecanismo repetitivo para ilustrar teorias”.

Nas roças quilombolas, por exemplo, a Matemática emerge das relações entre os etnosaberes dos moradores e o ambiente em que vivem — seja na produção da farinha de mandioca, nos jogos de búzios, ou na colheita de café, feijão e milho. Essas práticas constituem pontes importantes entre o conhecimento cultural local e o saber acadêmico, permitindo a construção de um diálogo pedagógico profícuo fundamentado na Etnomatemática ou na Etnomodelagem – considerada por Madruga (2025a) como uma concepção de Etnomatemática que se utiliza da Modelagem Matemática como método para a sala de aula.

Um exemplo de organização matemática presente nessas práticas pode ser observado, por exemplo, na produção da farinha de mandioca, que envolve etapas sequenciais como colheita, descascamento, ralação, prensagem, torrefação e armazenamento (Lima Neta; Madruga, 2024). Cada fase exige controle de tempo, quantificação de matéria-prima, uso de medidas empíricas (como balaies, latas ou mãos) e divisão de tarefas entre os participantes — elementos que podem ser modelados matematicamente em sala de aula por meio de fluxogramas, tabelas de proporção, gráficos de produtividade ou estimativas de rendimento. Ao transformar essas práticas em objetos de estudo, a Etnomodelagem permite que os estudantes analisem e representem matematicamente situações reais de seu cotidiano, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e culturalmente situada.

Na perspectiva de Madruga (2025b), a Etnomodelagem propõe-se como uma alternativa teórico-metodológica que permite a análise, interpretação e representação das práticas socioculturais por meio de estruturas matemáticas, sem reduzir a complexidade e a riqueza dos saberes tradicionais. Trata-se de um processo intercultural que respeita os modos de vida e os conhecimentos das comunidades, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de pontes com a matemática escolar.



Ao modelar práticas como a divisão do trabalho não utilizado, as técnicas de medição utilizadas nas plantações ou o cálculo intuitivo do tempo de cozimento na produção de farinha, por exemplo, os alunos não apenas se apropriam de conteúdos matemáticos, como medidas de tempo e comprimento, proporções, sequências lógicas, sistemas de contagem, organização espacial, estimativas, e resolução de problemas, mas também desenvolvem senso crítico, pertencimento e valorização dos saberes de sua comunidade.

Nesse contexto, a aprendizagem extrapola os limites da escola formal, afetando significativamente os espaços de convivência e trabalho coletivo. Ferreira e Barros (2025) destacam que a casa de farinha é mais do que um local de produção: é um espaço de relações intergeracionais, onde laços de parentesco são construídos, diálogos constantes são mantidos e a socialização entre os membros da comunidade é fortalecida. Faz parte do cotidiano que o conhecimento seja transmitido oralmente, por meio da observação e da prática, configurando-se como um processo educativo vivo, ancorado na experiência e na cultura local (Ferreira; Barros, 2025).

A Etnomodelagem, nesses termos, não busca apenas traduzir a prática cultural em linguagem matemática, mas evidenciar a legitimidade dos saberes populares e tradicionais como formas válidas de produzir conhecimento. Como destaca Madruga (2025), ela atua como estratégia pedagógica de decolonização do currículo escolar, ao reconhecer os sujeitos quilombolas como produtores de saberes que podem dialogar, em igualdade epistêmica, com os saberes científicos.

Essa abordagem promove a integração entre o vivido e o ensinado, desestabilizando a lógica hierárquica que historicamente colocou o conhecimento eurocentrado como superior. Assim, ao etnomodelar[‡] os saberes presentes nas práticas cotidianas quilombolas, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem ao conectar conteúdos matemáticos com experiências culturais significativas. Essa abordagem também fortalece a construção de uma educação antirracista, intercultural e socialmente referenciada, que reconhece e valoriza os conhecimentos ancestrais como parte legítima do currículo escolar (Madruga, 2025a).

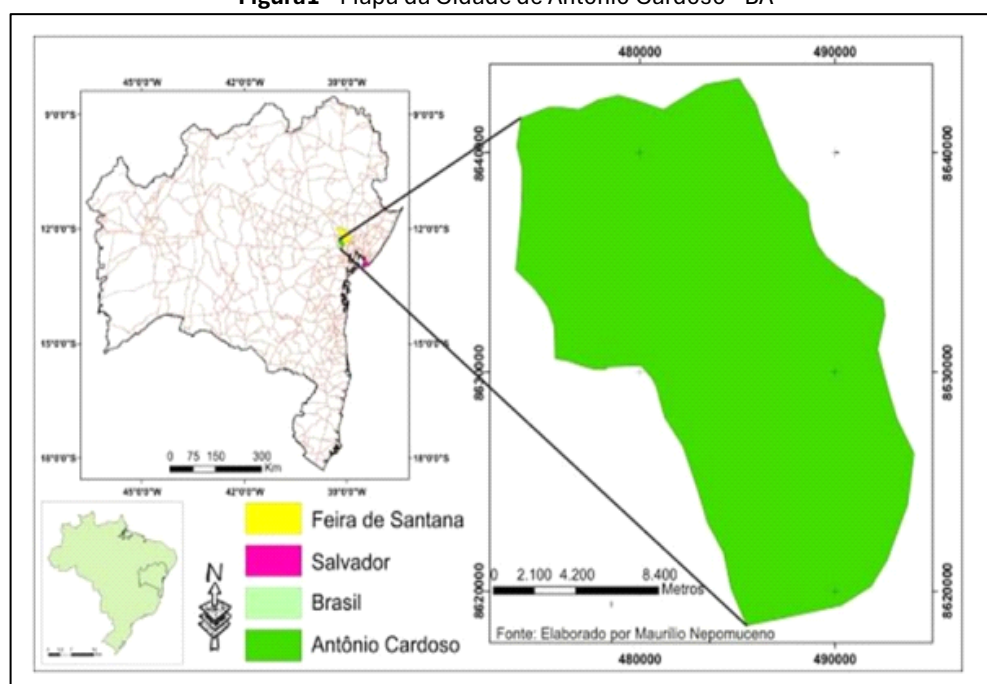
[‡] Considera-se a ação de utilizar a Etnomodelagem em sala de aula como um processo de etnomodelar, o qual se utiliza dos etnomodelos (culturais, acadêmicos e interculturais) na prática pedagógica para ensinar/aprender Matemática. Etnomodelar significa elaborar etnomodelos interculturais por meio de uma proposta pedagógica desenvolvida com estudantes no âmbito escolar (Madruga, 2025b, p. 16).

Dessa forma, tanto a Etnomatemática quanto a Etnomodelagem se apresentam como ferramentas epistemológicas e pedagógicas potentes para ressignificar o ensino de matemática nas escolas quilombolas, assegurando que os conteúdos curriculares dialoguem com as realidades e vivências dos estudantes, valorizando os etnosaberes como fonte legítima de conhecimento. Portanto, a análise dos etnosaberes quilombolas, a partir da perspectiva matemática, revela-se como um caminho promissor para a construção de um ensino plural e descolonizador, que valorize a diversidade cultural e amplie o acesso a conhecimentos historicamente marginalizados.

3 COMUNIDADE DE QUILOMBO PAUS ALTOS

O território é elemento estruturante da Educação Escolar Quilombola, sendo base material e simbólica para a produção e transmissão dos saberes tradicionais. Nesse sentido, não é possível compreender os processos educativos dessa modalidade de ensino sem considerar a centralidade do espaço-território nas práticas socioculturais que sustentam a vida nas comunidades quilombolas. A presente pesquisa tem como foco a comunidade quilombola de Paus Altos, localizada no município de Antônio Cardoso, no Estado da Bahia (Figura 1).

Figura1 – Mapa da Cidade de Antônio Cardoso - BA



Fonte: Santos (2010, p. 14).



O município de Antônio Cardoso está situado a aproximadamente 139 km de Salvador, capital do Estado da Bahia, sendo tangenciado pela BR-116 Sul, via de integração que conecta o norte e o sul do país. A cidade integra a zona de expansão metropolitana de Feira de Santana e ocupa uma área de 293,217 km², localizada à margem esquerda do rio Paraguaçu (Santos, 2010).

Com uma população estimada em 11.146 habitantes (IBGE, 2022), o município foi emancipado politicamente em 18 de abril de 1962. Seu nome atual homenageia Antônio Cardoso de Souza, primeiro prefeito local e proprietário de grandes extensões de terra, o que revela as marcas do latifúndio na constituição do território. A presença negra na região remonta ao final do século XIX, quando, mesmo após a abolição formal da escravidão em 1888, os negros libertos permaneceram atrelados às fazendas, em regime de troca de trabalho por terra para plantio (Santos, 2010).

A comunidade quilombola de Paus Altos está situada a cerca de 12 km da sede do município, às margens da BR-116 Sul, em uma região de clima semiárido, com chuvas concentradas entre os meses de março e junho. O processo de reconhecimento territorial tem sido uma luta constante para os moradores. A certificação como comunidade remanescente de quilombo foi concedida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em fevereiro de 2012, resultado da mobilização comunitária em defesa de suas origens e de sua identidade cultural. Desde 2015, tramita junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o pedido de titulação definitiva do território; no entanto, até o ano de 2025, esse processo permanece inconcluso.

Historicamente, o território de Paus Altos se configura a partir da antiga malha de fazendas de gado e da rota de tropeiros, o que influenciou a distribuição desigual da terra na comunidade. A insuficiência de áreas para moradia e produção faz com que diversas famílias compartilhem um mesmo domicílio. Segundo Santos, Silva e Germani (2011, p 28.)

A posse e o uso da terra, bem como as relações de produção e de propriedade da terra, são os pontos chaves para se compreender a questão das comunidades quilombolas. Neste sentido, como se verá, o território quilombola é uma das formas que a questão agrária assume no processo contraditório de materialização do modo de produção capitalista.

A agricultura familiar constitui a principal atividade econômica de Paus Altos. Em

pequenas propriedades e quintais, cultivam-se hortaliças (coentro, couve, cebolinha, quiabo), árvores frutíferas (manga, caju, acerola, amora) e culturas alimentares como milho, feijão e mandioca. Há ainda o beneficiamento de mel, a criação de galinhas e ovelhas, atividades que asseguram tanto a segurança alimentar quanto a geração de renda para as famílias. Complementam-se essas fontes com programas sociais como o Bolsa Família e a previdência rural.

No que tange à educação, a comunidade de Paus Altos não dispõe de unidade escolar própria. As crianças e jovens deslocam-se para instituições localizadas em comunidades vizinhas ou no distrito municipal. Apesar dessa limitação, observa-se o fortalecimento de iniciativas educacionais por meio da atuação da Associação Rural Quilombola de Paus Altos Santa Cruz e Adjacências (ARQUIPASCA), que fomenta o acesso ao Ensino Superior. Como resultado, a comunidade conta hoje com mestres, doutores e graduados que desenvolvem projetos sociais e de extensão voltados à valorização da oralidade, à preservação dos costumes e à produção de novos saberes, promovendo, assim, uma educação ancorada em sua realidade.

Do ponto de vista cultural, a comunidade preserva práticas tradicionais como os benzimentos, o caruru de Cosme e Damião, o samba de roda, a capoeira, o carnaval, o artesanato e, sobretudo, a história oral, que se manifesta como ferramenta de reconstrução da memória coletiva. Essas expressões culturais são formas de resistência e de afirmação identitária, fortalecendo o sentimento de pertencimento à ancestralidade africana.

No campo religioso, coexistem uma igreja católica, três igrejas evangélicas e um terreiro de Candomblé, refletindo a diversidade e a pluralidade espiritual da comunidade. Entre as principais celebrações religiosas, destacam-se a Semana Santa, as festas juninas, a Festa de São José Operário, as novenas e as procissões. Muitas dessas manifestações têm origem nas estratégias de resistência à escassez hídrica, como as procissões para pedir chuva nos períodos de estiagem, em que os tanques dos fazendeiros tinham água, mas o acesso era negado à população negra.

Portanto, a comunidade quilombola de Paus Altos expressa, em sua organização social, econômica e simbólica, os traços profundos da resistência negra no Brasil. Suas práticas socioculturais, seus modos de vida e sua luta pela terra e pela educação revelam a importância dos etnosaberes quilombolas como fundamentos para uma pedagogia antirracista e para uma educação contextualizada, que valorize a história, a cultura e os conhecimentos produzidos no



e pelo território.

4 CAMINHOS QUE FOMENTARAM AS REFLEXÕES

O presente ensaio desenvolveu-se em duas etapas interdependentes: uma de natureza teórica e outra empírica. Na primeira etapa, realizou-se um mapeamento, com o objetivo de construir o referencial teórico-conceitual a partir de estudos que abordam os etnosaberes em comunidades quilombolas e sua articulação com o ensino de Matemática. A busca foi realizada utilizando os descritores: “etnosaberes tradicionais” AND “matemática”, nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – um resultado; Portal de Periódicos da CAPES – nenhum resultado; *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* – nenhum resultado; e *Google Acadêmico* – dois resultados.

Nesse mapeamento foram encontrados três resultados. Um deles foi excluído por se tratar de um livro que não estava disponível da íntegra. O Quadro 1 mostra as pesquisas resultantes deste mapeamento.

Quadro 1 – Pesquisa encontradas no mapeamento

Identificação	Título	Autor(a)	Tipo de pesquisa Ano (País)	Repositório
P1	Formação continuada para professores de matemática nas escolas quilombolas do município de Bonito (BA)	Izabel Santos Pereira	Dissertação 2023 (Brasil)	CTD
P2	Nzongo – unidade de medida do povo Chokwe da comuna do Camaxilo: uso e Compatibilidade com o Sistema Internacional de Unidades (SI)	Carlos Mucuta Santos	Dissertação 2020 (Angola)	Google Acadêmico

Fonte: As autoras (2025).

Foram também examinados documentos institucionais da Associação Quilombola de Paus Altos e relatórios técnicos produzidos por estudantes de licenciatura em Educação do Campo, os quais possibilitaram um entendimento mais aprofundado da dinâmica comunitária e de seus saberes tradicionais.

A segunda etapa consistiu em uma pesquisa de campo com abordagem etnográfica, fundamentada na perspectiva de Godoy (1995), para quem “a pesquisa etnográfica abrange a

descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo”. As visitas de campo ocorreram de forma sistemática e envolveram a participação em reuniões mensais da associação comunitária, bem como a observação direta em diversos espaços da comunidade — tais como roças, casas de farinha, unidades de beneficiamento de mel e o terreiro de Candomblé local. Foram realizadas conversas informais com moradores, com foco na identificação de práticas socioculturais e produtivas que evidenciem saberes e fazeres matemáticos presentes no cotidiano quilombola.

Durante as incursões de campo, a pesquisadora utilizou um diário de campo como instrumento de registro das observações, sensações e interpretações, em ordem cronológica. Essa ferramenta permitiu a construção de uma narrativa densa sobre os modos de vida da comunidade, respeitando a singularidade das experiências e das subjetividades dos sujeitos envolvidos. Algumas das questões direcionadoras que orientaram a escuta dos moradores foram: *Qual a principal fonte de renda da família? Quais culturas são cultivadas e como são utilizadas? Quais práticas são aplicadas para o controle de pragas? Que conhecimentos foram transmitidos por seus ancestrais?* As respostas obtidas revelaram práticas e saberes enraizados em tradições orais e vivências históricas.

A articulação entre as etapas teórica e empírica permitiu não apenas a fundamentação conceitual do estudo, mas também a imersão sensível e situada na realidade vivida pelos moradores da comunidade de Paus Altos. A observação em campo possibilitou a identificação de práticas culturais profundamente imbricadas em saberes tradicionais que dialogam com conceitos matemáticos, ainda que muitas vezes invisibilizados no contexto escolar. Esses registros e vivências constituem a base para as análises apresentadas na seção seguinte, na qual são tecidas reflexões sobre os etnosaberes mobilizados cotidianamente pelos sujeitos quilombolas, com vistas à valorização de suas epistemologias e à problematização das relações entre cultura, território e Educação Matemática.

5 REFLEXÕES SOBRE OS ETNOSABERES TRADICIONAIS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

A escassez de pesquisas sobre etnosaberes tradicionais relacionados com a matemática mostra um terreno fértil para investigações e instiga a reflexões sobre a invisibilização de saberes produzidos em contextos culturais específicos, frequentemente



marginalizados pelas epistemologias dominantes. Nas buscas teóricas realizadas, apenas uma pesquisa no Brasil (Pereira, 2023) e uma em Angola (Santos, 2020) foi encontrada, o que indica não apenas a carência de estudos na área, mas também a necessidade urgente de valorização e documentação desses saberes, que permanecem vivos nas práticas cotidianas de povos e comunidades tradicionais, mas ainda são pouco reconhecidos nos espaços acadêmicos e nos currículos escolares.

A pesquisa conduzida Santos (2020) destaca os etnosaberes tradicionais do povo Chokwe da comuna do Camaxilo, em Angola, ao investigar o *Nzongo*, uma unidade de medida culturalmente construída, compatível com o Sistema Internacional de Unidades (SI). Valendo-se da abordagem qualitativa e do Programa Etnomatemática de D'Ambrosio, o estudo evidencia a riqueza dos conhecimentos populares transmitidos oralmente, principalmente no *chota cha makulwana* — espaço comunitário de aprendizagem entre gerações. Ao reconhecer e valorizar os saberes locais como legítimos e eficazes, a pesquisa propõe uma educação intercultural que articule saberes tradicionais e científicos, contribuindo para a descolonização do currículo escolar e promovendo o reconhecimento da diversidade epistêmica no ensino de Física e Matemática.

Santos (2020) evidencia que os saberes tradicionais Chokwe, expressos por meio de provérbios, oralidade, práticas cotidianas e representações gráficas como os *sonas*, não apenas transmitem conhecimento funcional sobre o mundo, mas também carregam valores éticos, sociais e espirituais fundamentais à coesão comunitária. Esses saberes, longe de serem meramente folclóricos, constituem sistemas complexos de compreensão e atuação no mundo, construídos historicamente e ajustados às necessidades locais (Santos, 2020). Ao propor a integração desses conhecimentos ao ensino formal, a pesquisa questiona o epistemicídio promovido por uma lógica eurocêntrica e monocultural, e defende uma pedagogia comprometida com o respeito à identidade cultural dos estudantes, à equidade educacional e à valorização dos múltiplos modos de conhecer (Santos, 2020).

Já a investigação de Pereira (2023) tem como foco central a valorização dos etnosaberes tradicionais das comunidades quilombolas do município de Bonito, na Bahia, por meio da formação continuada de professores de Matemática. Fundamentada na Etnomodelagem, a proposta busca integrar os saberes culturais das comunidades às práticas pedagógicas escolares, promovendo uma educação contextualizada, crítica e emancipatória. A autora parte

de sua própria vivência como mulher quilombola e professora, conectando sua trajetória com a construção coletiva de uma educação que respeita e legitima os modos de vida, as práticas produtivas, os conhecimentos ancestrais e a identidade dos povos quilombolas (Pereira, 2023). A pesquisa destaca que os saberes matemáticos presentes nas atividades cotidianas — como o cultivo de mandioca, a produção de farinha, o uso de medidas tradicionais e práticas de cura com ervas — devem ser reconhecidos como conhecimentos válidos e integrados ao currículo escolar.

A partir de uma abordagem qualitativa, etnográfica e de pesquisa-ação, Pereira (2023) desenvolveu um curso de formação em Etnomodelagem para professores de quatro escolas quilombolas, promovendo oficinas, aulas e visitas de campo. O trabalho evidencia que os etnosaberes tradicionais são invisibilizados pela escola tradicional, mas representam fontes de conhecimento para o ensino da Matemática, especialmente em comunidades marcadas por séculos de resistência, exclusão e luta por direitos (Pereira, 2023). Os resultados apontam para a necessidade de romper com a lógica eurocentrada da educação e fortalecer práticas pedagógicas que valorizem os territórios, as histórias e os saberes dos sujeitos quilombolas, contribuindo para o empoderamento dessas populações e para a efetivação de uma educação antirracista, equitativa e comprometida com a justiça social, afirma Pereira (2023).

Nesse sentido, os dados empíricos obtidos na comunidade quilombola de Paus Altos, na Bahia, contribuem para preencher essa lacuna, ao mostrar como os conhecimentos tradicionais — historicamente desvalorizados — continuam sendo praticados, transmitidos e ressignificados no cotidiano. Práticas agrícolas, ou o uso de medidas locais, saberes fitoterápicos e o manejo de dois ciclos naturais revelam uma racionalidade matemática situada, enraizada na territorialidade e articulada na experiência coletiva. Tais saberes serão ignorados pelo currículo escolar e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (Brasil, 2017), em processo de apagamento epistemológico, reforçando a urgência de propostas pedagógicas comprometidas com a decolonização do ensino de Matemática.

6 REFLEXÕES SOBRE OS ETNOSABERES TRADICIONAIS NA COMUNIDADE DE PAUS ALTOS-BA

Os dados empíricos obtidos por meio das observações na comunidade quilombola de Paus Altos, na Bahia, revelam uma profunda articulação entre os modos de vida quilombolas e



os saberes construídos no cotidiano da comunidade. A principal fonte de renda das famílias decorre da agricultura familiar, complementada por políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família, e pela aposentadoria rural. As famílias cultivam produtos diversos — como mandioca, feijão, milho, hortaliças e frutas — e criam animais de pequeno porte, tanto para o autoconsumo quanto para a comercialização em feiras locais e grupos produtivos organizados, como os coletivos de derivados da mandioca (beiju, tapioca, biscoito de goma) e de apicultores. Essa dinâmica produtiva expressa não apenas a sustentabilidade econômica do território, mas também o enraizamento dos saberes tradicionais nas práticas comunitárias.

Tais saberes são transmitidos intergeracionalmente por meio da oralidade, da observação e da convivência, compondo um repertório cultural que abrange desde o uso de ervas medicinais na fabricação de lambedores, até conhecimentos sobre o calendário lunar para o plantio e a colheita, além das práticas de benzimento como forma de cuidado espiritual. Esses conhecimentos, historicamente desvalorizados pelos sistemas formais de ensino, configuram-se como formas legítimas de racionalidade, conforme argumenta D'Ambrosio (2019), e podem ser interpretados, na perspectiva da Etnomatemática e da Etnomodelagem (Madruga, 2025b), como expressões de saberes matemáticos situados, contextualizados e culturalmente referenciados.

As observações de campo revelaram a presença de operações matemáticas nas atividades mais cotidianas — medições de terrenos, contagem de tempo a partir de ciclos naturais, quantificação de produtos para comercialização, organização espacial das plantações e estratégias de rotatividade de culturas. Essas práticas não apenas envolvem conceitos formais da matemática escolar, como também são regidas por lógicas próprias, desenvolvidas a partir da experiência, da necessidade e do diálogo com o ambiente. No entanto, a ausência de reconhecimento desses saberes nos currículos escolares institui um apagamento epistemológico, produzindo uma cisão entre o conhecimento escolar e o conhecimento da comunidade.

Essa desconexão é reforçada pelo distanciamento entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os contextos específicos da educação quilombola. As competências descritas para o ensino de Matemática não contemplam os conhecimentos historicamente produzidos pelas comunidades negras, tampouco valorizam as epistemologias construídas fora da lógica eurocentrada que ainda rege os currículos. Como afirma Moura (2007, p. 6), é preciso

Oferecer aos professores conhecimentos para uma atuação efetiva em sala de aula na formação da cidadania, com respeito pelas diversas matrizes culturais, a partir das quais se constrói a identidade brasileira. Pretende, ainda, valorizar as nossas origens e a nossa história, como condição de afirmação da nossa dignidade enquanto pessoas e de nossa herança cultural, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano.

A não efetivação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2004) compromete a consolidação de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistêmica do país.

Os dados obtidos reforçam que os etnosaberes da comunidade influenciam diretamente no processo de aprendizagem da Matemática, uma vez que envolvem práticas concretas que ativam o pensamento lógico, a resolução de problemas e a modelagem de situações reais (Bassanezi, 2010). As abordagens etnográficas adotadas nesta pesquisa demonstram o potencial de uma pedagogia comprometida com a escuta ativa das comunidades e com a incorporação de suas práticas culturais ao currículo. Professores que se apropriam desses conhecimentos, por meio de formações iniciais e continuadas, tornam-se capazes de elaborar projetos pedagógicos que não apenas respeitam, mas integram os saberes do campo e quilombola às disciplinas escolares, promovendo uma educação enraizada na realidade dos estudantes (Santos, 2023).

Nesse sentido, pensar em uma matemática escolar que dialogue com a territorialidade e com os saberes da comunidade exige, necessariamente, uma postura decolonial, ou seja, a recusa ativa das lógicas colonizadoras que invisibilizam os saberes subalternizados (Césaire, 2010).

O que é a colonização? Concordamos com o que não é colonização: não é evangelização; não é empresa filantrópica; não é vontade de recusar fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus; não é a extensão do direito. Não é a busca por contato (Césaire, 2010, p. 7).

A colonização, como afirma Césaire (2010), não é um projeto humanitário, mas sim uma ação de dominação que retira dos povos originários e africanos o direito à própria existência epistêmica. De(s)colonizar o currículo implica reconstruir a história a partir das margens, afirmando identidades, valorizando memórias e promovendo justiça cognitiva.



A escola, nesse contexto, deve se constituir como um espaço de reconstrução da autoestima e da identidade racial dos estudantes quilombolas, muitas vezes fragmentadas pelo racismo estrutural. O ensino de Matemática, tradicionalmente pautado por uma abordagem abstrata e descontextualizada, pode ser ressignificado a partir da Etnomatemática (D'Ambrosio, 2019), e/ou da Etnomodelagem (Madruga, 2025b), ensinada não apenas com números e fórmulas, mas com base na vida, nas práticas culturais e nas experiências das comunidades. O que se propõe, portanto, é uma prática educativa transformadora, antirracista e situada, que reconheça a diversidade epistêmica como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar.

As experiências observadas na comunidade de Paus Altos indicam a viabilidade de propostas pedagógicas baseadas na articulação entre os saberes tradicionais (conhecimentos culturais) e os conteúdos curriculares (conhecimentos acadêmicos), de uma maneira intercultural (Madruga, 2025a). A agricultura, os rituais religiosos, os modos de produção artesanal e as dinâmicas econômicas locais podem ser pontos de partida para projetos interdisciplinares que valorizem o protagonismo dos estudantes quilombolas. Desse modo, conclui-se que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas quilombolas, pode ser significativamente enriquecido quando se estabelece um diálogo genuíno entre os saberes da comunidade e o conhecimento escolar, contribuindo para a construção de uma educação pública, plural, democrática, transformadora e intercultural.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico teve como objetivo refletir sobre os etnosaberes presentes na comunidade quilombola de Paus Altos, localizada no município de Antônio Cardoso (BA), e discutir de que maneira esses saberes podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas significativas no ensino de Matemática, a partir da perspectiva da Etnomatemática. A Lei nº 10.639/2003, que garante a inserção nos sistemas de ensino brasileiros do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como outras políticas públicas de educação para população negra e quilombola, surgiram na perspectiva de(s)colonizar os currículos nas escolas brasileiras. Isso significa mudar a forma como as escolas ensinam, para que incluam as experiências reais e a história de todas as pessoas, e não apenas de um grupo.

É fundamental que os professores estejam dispostos a escutar, aprender e reconstruir narrativas sobre as partes da história que foram sistematicamente silenciadas ou distorcidas. A escola, enquanto espaço formativo e social, não poderá cumprir plenamente seu papel emancipador se continuar negligenciando as experiências e os saberes das populações historicamente marginalizadas. Nesse sentido, o direito à educação, no contexto das comunidades quilombolas, adquire uma dimensão ampliada: mais do que garantir o acesso à instrução formal, trata-se de assegurar a preservação das tradições, da memória coletiva, dos modos próprios de existência e da autonomia cultural. A educação quilombola, portanto, não deve ser apenas inclusiva, mas comprometida com a justiça histórica e a valorização da diversidade epistêmica, sendo um instrumento na luta contra o racismo estrutural e na afirmação da identidade étnico-racial.

Vale ressaltar que ainda há importantes desafios a serem superados no ensino de Matemática, especialmente no contexto das comunidades quilombolas. A persistência de abordagens excessivamente abstratas e descontextualizadas — centradas na lógica do cálculo e da repetição mecânica — dificulta a construção de uma aprendizagem com mais significado para estudantes cujas vivências e saberes não se refletem no currículo escolar.

Nesse cenário, torna-se imprescindível investir em políticas de formação inicial e continuada de professores, que os capacitem a reconhecer e integrar os conhecimentos culturais e territoriais dos estudantes em suas práticas pedagógicas. A matemática ensinada nas escolas quilombolas precisa ir além do tecnicismo: deve dialogar com a realidade local, valorizando os etnosaberes e promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, situada e antirracista.

Portanto, os saberes e fazeres matemáticos praticados pelos quilombolas manifestam-se de forma orgânica no cotidiano, desempenhando funções tanto produtivas quanto sociais. Na dimensão produtiva, esses conhecimentos se expressam no manejo das atividades agrícolas e na organização coletiva dos pequenos agricultores familiares da comunidade. No âmbito social, a proposta da Etnomodelagem surge como referencial teórico-metodológico fundamental para a construção de um currículo crítico e inclusivo, que valorize e visibilize os saberes e práticas quilombolas historicamente marginalizados por uma educação hegemônica e eurocêntrica. Essa perspectiva configura uma continuidade imprescindível para o



aprofundamento desta pesquisa e para a promoção de uma educação verdadeiramente contextualizada e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, M. R. C. **Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ANDRADE, L. R. A.; ROCHA, S. D. S. Museu Da Resistência: Relato De Experiência Da Luta Pelo Direito À Memória Em Teresina-Pi. In: Seminário Internacional: O direito como liberdade 30 anos de O Direito Achado na Rua. **Anais do Seminário Internacional: O direito como liberdade 30 anos de O Direito Achado na Rua**, Brasília, 2019.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, Secad, 2004. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

CASSELLA, E. A. D.; MANRIQUE, A. L. Interface entre a Etnomatemática e a Teoria da Objetivação: das práticas culturais ao ensino e aprendizagem de geometria analítica-cônicas. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 22, n. 36, p. e24033, nov. 2024. ISSN 1984-7505. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3904>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos avançados**, v. 32, p. 189-204, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/FTmggx54SrNPL4FW9Mw8wqy/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade: 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FERREIRA, J. S.; BARROS, R. S. Educação do Campo, das águas e da floresta: práticas educativas e articulação com o mundo do trabalho ribeirinho. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 24, n. 38, p. e25008, abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/4192>. Acesso em: 27 jul. 2025.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LIMA NETA, M. L. P.; MADRUGA, Z. E. F. Etnomodelagem: elaboração de uma proposta pedagógica a partir da produção de farinha de mandioca. **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 29, n. 83, p. 1–15, 2024. DOI: [10.37001/emr.v29i83.3515](https://doi.org/10.37001/emr.v29i83.3515).

MADRUGA, Z. E. F. Ethnomodelling as a polysemy of ethnomathematics. **União: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 367–380, 2025a. Disponível em: <https://jurnal.ustjogja.ac.id/index.php/union/article/view/19480>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MADRUGA, Z. E. F. A Etnomodelagem como um construto teórico-metodológico para uma Educação Matemática intercultural. **Contraponto: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, v. 6, n. 9, p. 5-23, 2025b.

MOURA, G. (Org.). **Educação Quilombola**. Boletim n. 10, Rio de Janeiro: Programa Salto para o Futuro, 2007.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Educação e diversidade cultural**. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54, 2010.

NASCIMENTO, M. B. Quilombos: mudança social ou conservantismo? 1976. In: Coletivos Pan-africanistas. **Diáspora Africana**: Editora Filhos da África, 2018.

OLIVEIRA, K. A.; BURLAMAQUI, A. K. P.; FERREIRA, J. W. T. A produção de carvão com quebraadeiras de coco babaçu: alfabetização em comunidades quilombolas. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 19, n. 33, p. e23001, jan. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3650>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PEREIRA, E. A. **Malungos na escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. 2ª ed. Editora Paulinas: São Paulo, 2007.



PEREIRA, I. S. **Formação continuada para professores de matemática nas escolas quilombolas do município de Bonito (BA)**. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Mestrado Profissional em Educação do Campo, Amargosa, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16109138. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTOS, C. M. **Nzongo – unidade de medida do povo Chokwe da comuna do Camaxilo**: uso e Compatibilidade com o Sistema Internacional de Unidades (SI). 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lueji A'nkonde, Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte, Dundo, 2020. Disponível em: <http://193.136.67.121/Ficheiros/Paginas/10060/Nzongo%20-%20Mucuta%20-%20Dissertação%20Final%202020%20-%20com%20recomendações%20do%20júri.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SANTOS, O. A. Espaço, terra e quilombo: a produção socioespacial das comunidades quilombolas do município de Antônio Cardoso – BA. **Revista Crítica do Direito** – RCD. nº 3, V. 54, 2013.

SANTOS, A. B.; PEREIRA, S. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

SANTOS, T. R.; SILVA, Paulo Henrique Carvalho; GERMANI, Guiomar Inez. As metamorfoses da questão quilombola na Bahia. In: Congresso Internacional da Alas. **Anais...** 2011. Disponível em: https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/geografar_santossilvagermani_metamorfosequestaoquilombolabahia.pdf Acesso em 26 jul. 2026.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAQ, CED, 1995.

COMO CITAR - ABNT

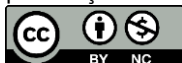
PEREIRA, Izabel Santos. Madruga, Zulma Elizabete de Freitas. Etnosaberes na comunidade quilombola de Paus Altos-BA pela lente da Etnomatemática. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 24, n. 38, e25028, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.5126>

COMO CITAR - APA

Pereira, I. S. & Madruga, Z. E. F (2025). Etnosaberes na comunidade quilombola de Paus Altos-BA pela lente da Etnomatemática. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 24(38), e25028. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.5126>

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  
José Roberto Linhares de Mattos  
Mônica Suelen Ferreira de Moraes  
Sandra Maria Nascimento de Mattos  

HISTÓRICO

Submetido: 31 de julho de 2025.

Aprovado: 01 de outubro de 2025.

Publicado: 26 de dezembro de 2025.