



## A MATEMÁTICA PROBLEMATIZADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Jussara Maria Martins de Oliveira<sup>1</sup>  
Jose Ivanildo Felisberto de Carvalho<sup>2</sup>

### Eixo 3 - Educação Matemática e diversidade sociocultural

**Resumo:** Este ensaio teórico tem como objetivo refletir sobre os caminhos que conduzem a uma matemática problematizada no contexto da Educação Escolar Quilombola. O estudo parte das discussões realizadas no âmbito do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática no Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, especialmente na disciplina “Giros Decoloniais e a Matemática Problematizada”. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise teórica de trabalhos que discutem sobre a temática, além de documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O estudo discute como a matemática pode deixar de ser compreendida como um saber neutro e universal, e passar a ser construída em diálogo com os saberes e práticas culturais dos territórios quilombolas. Entre os principais resultados, destaca-se a necessidade de superar abordagens pedagógicas baseadas apenas na contextualização superficial e de construir práticas que valorizem a pluralidade de conhecimentos, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos e culturais. A pesquisa contribui, assim, para a consolidação de um ensino de matemática mais inclusivo, significativo e comprometido com a valorização da diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola. Ensino de Matemática. Saberes Culturais. Matemática Problematizada.

### 1 Introdução

Este estudo teve como ponto de partida as discussões realizadas na disciplina *Giros Decoloniais na Formação de Professores e a Matemática Problematizada*, ministrada pelo professor José Ivanildo Felisberto de Carvalho, no segundo semestre de 2024, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, vinculado ao Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Ao longo da disciplina, foram abordadas questões relacionadas às perspectivas teóricas e metodológicas decoloniais, com ênfase na construção de práticas didáticas e investigativas no contexto do ensino e da aprendizagem das Ciências e da Matemática.

Essas reflexões despertaram a necessidade de questionar os paradigmas eurocêntricos que ainda permeiam o ensino de matemática, frequentemente tratado como um saber neutro, universal e descontextualizado.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) • Mestranda • Caruaru, Pernambuco (PE), Brasil • [jussara.martins.pos@ufpe.br](mailto:jussara.martins.pos@ufpe.br) • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7378-8826>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) • Docente PPGECEM • Caruaru, Pernambuco (PE), Brasil • [ivanildo.carvalho@ufpe.br](mailto:ivanildo.carvalho@ufpe.br) • ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3981-4805>





Diante dessas reflexões, surgiu a indagação central que orienta esta pesquisa: de que maneira o ensino de matemática pode dialogar com os saberes e as práticas culturais presentes em territórios quilombolas? Essa pergunta conduz a busca por abordagens pedagógicas mais críticas, inclusivas e alinhadas à realidade dos estudantes quilombolas.

A partir dessa problemática, propõe-se, neste estudo, uma reflexão sobre diferentes modos de conceber a matemática, conforme discutido por Giraldo e Roque (2021). Os autores apresentam a "ordem da estrutura", relacionada à organização lógica e formal da matemática, e as "ordens de invenção", que evidenciam os múltiplos caminhos de produção de saberes matemáticos, emergentes de práticas sociais e culturais diversas. Ao adotar essa perspectiva, busca-se desconstruir a ideia de uma matemática única e universal, reconhecendo a existência de múltiplas formas de pensar, criar e aplicar conhecimentos matemáticos, especialmente em contextos historicamente marginalizados, como os quilombolas.

A escolha pela Educação Escolar Quilombola como foco deste estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e dialoguem com os saberes tradicionais presentes nesses territórios. A partir disso, o objetivo dessa pesquisa é refletir sobre os caminhos que conduzem a uma matemática problematizada no contexto da Educação Escolar Quilombola.

Para isso, será realizada uma breve discussão sobre a Educação Escolar Quilombola, os Saberes Quilombolas no Ensino de Matemática e a proposta de uma Matemática Problematizada, com base na análise do estudo “Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção”, de Giraldo e Roque (2021), articulando tais reflexões às demandas por uma educação que respeite a pluralidade de conhecimentos e contribua para a construção de um ensino mais justo, crítico e comprometido com a realidade dos povos quilombolas.

## 2 Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como objetivo principal refletir sobre as possibilidades de desenvolver uma abordagem de ensino de matemática que seja problematizadora e envolva os saberes culturais presentes nas comunidades quilombolas.

A metodologia adotada baseia-se na revisão bibliográfica, que consiste na análise de estudos que abordam a temática da educação matemática, decolonialidade e práticas





pedagógicas em contextos quilombolas. Além da revisão bibliográfica, o estudo também realiza uma análise de documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que fornecem embasamento para a valorização da cultura e dos saberes locais no contexto escolar.

Como estratégia adicional, o estudo dialoga com as reflexões do estudo de Giraldo e Roque (2021), especialmente suas propostas relacionadas às "ordens de invenção" e à problematização do ensino matemático. A partir desse diálogo, busca-se propor caminhos pedagógicos que promovam a construção de uma matemática situada, plural e emancipatória, respeitando e integrando as práticas culturais dos povos quilombolas.

Em síntese, a abordagem metodológica do estudo combina uma análise teórica e documental para fundamentar a proposta de uma educação matemática que dialogue com as realidades culturais e sociais específicas das comunidades quilombolas, buscando contribuir para um ensino mais crítico, inclusivo e decolonial.

### 3 Educação Escolar Quilombola

A inclusão da Educação Escolar Quilombola surgiu a partir das lutas do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, que defendem a ampliação das políticas públicas para atender às necessidades específicas da população negra e fortalecer sua autoestima. Nesse contexto, buscam dar visibilidade às demandas das inúmeras comunidades quilombolas, espalhadas por todo o país, colocando essas questões no centro do debate público e político. Como afirma Gomes (2012), essa modalidade de educação constitui uma estratégia de afirmação da identidade étnico-racial e de fortalecimento das práticas culturais, sociais e políticas das comunidades negras rurais, sendo resultado da resistência histórica e da luta por reconhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica destacam que o direito a uma educação escolar que respeite e reconheça a história, memória, tecnologias, territórios e saberes tem sido uma das demandas históricas das comunidades e das organizações do Movimento Quilombola (BRASIL, 2013).

Sobre isso, é fundamental destacar a luta por direitos historicamente negados, que atravessou diversas gerações. Neste sentido, Silva 2014 diz que:

“A trajetória de escolarização dos quilombolas e o seu direito a uma educação específica dentro do território nacional reflete um processo de conquista marcado por situações de negação, interdição e também por ruptura e fratura. De sujeito negado, violado, os quilombolas se colocaram como sujeitos de





direito e político e vêm conquistando o lugar de sujeitos epistêmicos (Silva, 2014, p. 121).

Nesse contexto, a Lei Federal 10.639/03 representou um marco histórico de reconhecimento por parte do Estado brasileiro ao incorporar a história e a cultura afro brasileira e africana no currículo escolar. A complementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as modalidades de ensino, tanto público quanto privado, teve uma importância crucial ao estabelecer a necessidade de conhecer e reconhecer a África, cuja história, conforme destaca Silva (2012), está intrinsecamente vinculada à construção do Brasil, impactando diretamente no reconhecimento e na valorização da população negra como parte integrante e fundamental da formação histórica do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem a Educação Escolar Quilombola como aquela oferecida em instituições de ensino situadas no território das comunidades quilombolas, e que requer uma organização específica, respeitando a história e a cultura de cada comunidade.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Brasil, 2012, p. 1)

Silva (2012) aponta que o primeiro princípio a ser levado em consideração ao discutir a Educação Quilombola é o da diversidade, visto que os quilombolas apresentam especificidades relacionadas à região, à cultura e à religião, o que os particulariza. Neste mesmo sentido, Santos e Silva (2016), acrescentam que a partir da Etnomatemática a Educação Matemática passou a reconhecer a existência de diferentes formas de “matemáticas”, construídas por distintos grupos culturais ao longo de sua história.

Sendo assim, Silva (2012) sugere que o termo Educação Quilombola seja abordado no plural, ou seja, Educações Quilombolas, pois, para compreender essa proposta, é preciso considerar a relação cotidiana entre as pessoas e suas diferentes vivências. Essa perspectiva propõe uma visão mais ampla de educação, que deveria estar presente na Educação Escolar Quilombola e também ser





conhecida pelos não quilombolas no Brasil, considerando a diversidade e multiplicidade que caracterizam o país.

A Educação Escolar Quilombola é constituída pelos saberes transmitidos de geração em geração, abrangendo todas as dimensões sociais do cotidiano da comunidade. Conforme o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394), a educação envolve processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência social, no trabalho, nas instituições de pesquisa e ensino, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto ela surge como uma forma de garantir o direito a um ensino que valorize a diversidade e combata as desigualdades históricas enfrentadas por esses povos. Essa educação deve reconhecer a importância dos conhecimentos passados de geração em geração, das tradições, da história e das vivências das comunidades quilombolas. Com base em leis e diretrizes que asseguram esse direito, a escola quilombola deve se organizar de forma específica, respeitando a realidade de cada comunidade.

Nos próximos tópicos, discutiremos a importância de incorporar as experiências e vivências dos povos quilombolas no ensino de matemática, além de abordar uma visão mais crítica da matemática, por meio de uma abordagem problematizada.

#### 4 Saberes Quilombolas no Ensino de Matemática

A Educação Escolar Quilombola é o resultado de uma longa história de lutas travadas ao longo de gerações pelas comunidades negras no Brasil, com o objetivo de garantir o direito a uma educação que atenda às suas necessidades específicas. Nesse contexto, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) como uma das principais conquistas, pois foi ela que deu início à reforma educacional trazendo “mudanças importantes para a abordagem da cultura na escola e da escola” (Arruti, 2017, p. 114). No entanto, conforme aponta Alves (2018), observa-se que esse modelo de educação ainda é amplamente desvalorizado, seja nos currículos escolares, que muitas vezes não refletem a realidade desse grupo, seja na formação inadequada dos educadores ou na omissão e falta de comprometimento por parte do poder público.

No caso específico da matemática essa necessidade torna-se ainda mais evidente já que essa disciplina possui um caráter abstrato e para superar essa característica, seria necessário um ensino que supostamente a tornasse mais concreta.





Neste sentido, Moura (2007) propõe que a modalidade da Educação Quilombola deve incentivar professores e todos os outros envolvidos no processo educacional a refletirem sobre o papel da escola reconhecendo-a como um meio de afirmação da identidade nacional.

De acordo com a Resolução CNE/CEB 8/2012 para a Educação Escolar Quilombola, o professor deve integrar a sua prática pedagógica o respeito às particularidades dos alunos oriundos de seu grupo cultural. Diante disso, suas aulas devem levar em conta “as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 15).

De acordo com essa resolução, a escola deve ser um espaço de integração dos estudantes com o saber formal. Para isso, é necessário desenvolver estratégias que articulem os saberes tradicionais com o conhecimento acadêmico, permitindo que os estudantes construam uma aprendizagem crítica, conscientes das formas de exclusão presentes na sociedade, e, ao mesmo tempo, se reconheçam como agentes ativos na construção do saber escolar (Brasil, 2012).

Neste sentido, D’Ambrosio (1998) destaca que, ao longo de sua história, cada etnia desenvolve formas distintas de representar seus conhecimentos em suas práticas cotidianas, o que nos faz pensar a matemática como um produto cultural, impossível de compreender sua lógica ou seu processo de desenvolvimento sem considerar a natureza particular dos grupos que a criaram. A esse respeito, o autor também destaca alguns aspectos do ensino da matemática:

Naturalmente, grupos culturais diferentes têm uma maneira diferente de proceder em seus esquemas lógicos. Fatores de natureza linguística, religiosa, moral e quem sabe mesmo genética têm a ver com isso. Naturalmente, manejar quantidades e conseqüentemente números, formas e relações geométricas, medidas, classificações, em resumo tudo o que é do domínio da matemática elementar, obedece a direções muito diferentes, ligadas ao modelo cultural ao qual pertence o aluno. Cada grupo cultural tem suas formas de matematizar. Não há como ignorar isso e não respeitar essas particularidades quando do ingresso da criança na escola. (D’Ambrosio, 1998, p. 17).

Nesse sentido, a valorização da diversidade cultural por parte das instituições de ensino pode ser considerada fundamental, pois a mesma se mostra extremamente necessária para o desenvolvimento integral dos estudantes quilombolas. Entretanto, para que essa valorização aconteça, não basta a escola estar assentada em território quilombola, é necessário que ela promova ações que integrem os aspectos culturais e sociais em sua prática pedagógica para que os alunos possam utilizar os conhecimentos





adquiridos por meio de suas experiências de vida e construam um conhecimento significativo.

Com base nas ideias apresentadas até aqui, entende-se que quanto mais o ensino de matemática se preocupa em contextualizar a abordagem de seus conceitos a partir das vivências e experiências dos estudantes que estão sendo atingidos por ele, mais acessível e eficaz se torna o aprendizado.

Considerando isso, no próximo tópico apresentamos as reflexões desenvolvidas a partir do estudo intitulado “Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção” de Giraldo e Roque (2021). Esse estudo propõe uma abordagem crítica do ensino da matemática, questionando as formas tradicionais de transmissão do conhecimento e defendendo práticas pedagógicas que valorizem o contexto sociocultural dos estudantes. No caso das comunidades quilombolas, essa perspectiva convida à construção de uma matemática que dialogue com os saberes locais, respeite as especificidades do território e promova uma educação mais significativa, emancipada e decolonial.

## 5 Matemática Problematizada

Concordando com o exposto no último tópico, mas sem desconsiderar outras reflexões, é fundamental apresentar as observações e críticas de Giraldo e Roque (2021) sobre a busca pelo que eles chamam de "contextos da realidade" para possivelmente se referir a incorporação rasa da realidade dos estudantes no processo de construção do seu conhecimento, sem levar em conta a complexidade dos "contextos".

Segundo esses autores, “o grau de afinidade dos estudantes com a alegada natureza “abstrata” da matemática é comumente vinculado ao desenvolvimento de habilidades como o “raciocínio lógico e analítico”. Isso conseqüentemente gera uma visão de “talento matemático” para quem lida melhor com as questões abstratas dessa disciplina e serve de padrão de “inteligência” que separa as pessoas que “são talentosas em matemática” e as que “não são talentosas em matemática” (Giraldo; Roque, 2021, p. 5).

Para Giraldo e Roque (2021), buscar por “contextos da realidade” como “condicionantes para quaisquer abordagens pedagógicas em matemática frequentemente conduzem à proposição de abordagens artificiais, que podem afastar ainda mais os aprendizes das ideias discutidas” (Giraldo; Roque, 2021, p.05). De acordo com essa afirmação, entende-se que não adianta tentar integrar a realidade dos estudantes como se





essa fosse a única saída para aprendizagem efetiva em matemática porque isso pode resultar em interpretações erradas e conseqüentemente descontextualizadas. Neste sentido, é necessário ir mais além e buscar entender as complexidades dos diferentes contextos.

Assim sendo, os autores não desconsideram o ensino de matemática voltado para a construção de significados conectados às experiências e vivências dos alunos, mas chamam a atenção para “pré-julgamentos sobre demandas e referências de grupos a que se supõe que os estudantes pertençam”.

Citando Giraldo (2018), os teóricos ainda acrescentam que a ideia de que a Matemática é um produto exclusivo dos "gênios inatos" está atrelada à crença de que apenas pessoas com "talento inato" seriam capazes de compreendê-la, tornando a, assim, acessível apenas a um grupo restrito. Isso significa dizer que as pessoas que não possuem esse “talento matemático” jamais seriam bons na disciplina e o professor entraria para identificar e separar os alunos “talentosos” e os “não talentosos”. Nesse cenário, para a maioria que não tem talento, seria necessário “facilitar” o ensino de matemática, excluindo a natureza abstrata e reduzindo o ensino a uma dimensão prática e instrumental com o objetivo de prepará-los para exercer funções específicas em seus contextos sociais e de trabalho (Giraldo; Roque, 2021, p.06).

Desse modo, segundo os autores, a busca por “contextos da realidade”, embora tenha a intenção de tornar o ensino da Matemática mais acessível e próximo dos estudantes, pode, ao mesmo tempo, reforçar pré-julgamentos e estereótipos sobre os indivíduos e suas posições sociais, além de perpetuar a visão da Matemática como um campo restrito.

Neste sentido, apesar de muitas vezes a dificuldade em matemática ser atrelada à sua abstração e a falta de contextualização no seu ensino, Giraldo e Roque (2021) acreditam que a maior dificuldade esteja relacionada a falta de problematização, ou seja a falta de questionamentos críticos acerca de um determinado assunto.

Logo, é preciso ir além da busca por “contextos da realidade”. Devemos procurar um ensino de matemática que dê concretude às ideias, a partir dos diversos contextos de “produção de matemáticas”, orientando-se pelas questões emergentes desses contextos, em vez de se limitar à mera apresentação de fatos e procedimentos prontos. Isso não implica dizer que o ensino deva repetir de forma literal as narrativas históricas sobre o





desenvolvimento dos conceitos matemáticos atuais, “mas sim que se deixe atravessar por seus contextos de invenção” (Giraldo; Roque, 2021, p.07).

Dessa forma, podemos compreender que a proposta de uma matemática problematizada no contexto da Educação Escolar Quilombola não se limita à inserção superficial de elementos da realidade dos estudantes, mas busca promover um ensino que reconheça e valorize os saberes construídos nos diferentes territórios, sem cair em estereótipos ou simplificações. Isso exige uma prática pedagógica comprometida com a escuta, com a mediação crítica e com a construção de sentidos a partir das experiências concretas dos sujeitos.

Assim, ensinar matemática de forma problematizada é reconhecer que o conhecimento matemático é histórico, situado e plural, e que sua aprendizagem deve ser atravessada por questionamentos que desafiam tanto a lógica da exclusão quanto os modelos pedagógicos que desconsideram a complexidade das realidades vividas pelos estudantes quilombolas. Trata-se, portanto, de construir uma matemática que, ao invés de limitar, emancipe e dialogue com a vida, a cultura e a luta desses povos.

## 6 Considerações Finais

Diante da questão central que orientou este estudo: *De que maneira o ensino de matemática pode dialogar com os saberes e as práticas culturais presentes em territórios quilombolas?*, compreende-se que esse diálogo só se torna possível quando a matemática é concebida como um saber plural, histórico e situado. A resposta construída ao longo do trabalho aponta que tal diálogo não pode se restringir à mera adaptação superficial dos conteúdos escolares à realidade dos estudantes, mas exige uma abordagem crítica e problematizada, que reconheça a riqueza dos saberes quilombolas, valorize suas formas próprias de conhecimento e promova práticas pedagógicas comprometidas com valorização dos saberes tradicionais e a autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre o ensino de matemática nas escolas quilombolas a partir de uma perspectiva que respeite e valorize as especificidades culturais, históricas e sociais dessas comunidades. A escola, nesse contexto, deve se constituir como um espaço de encontro entre diferentes formas de saber, no qual os saberes locais dialoguem com os conhecimentos matemáticos escolares, permitindo que os estudantes se reconheçam nos processos de aprendizagem e se sintam pertencentes a esse campo do conhecimento.





No entanto, como discutido ao longo deste estudo, é necessário ter cautela ao considerar a contextualização como a única via para tornar o ensino mais significativo. A busca por “contextos da realidade”, quando feita de maneira superficial ou descomprometida com a complexidade cultural, pode acabar reforçando estereótipos e restringindo as possibilidades de aprendizagem. A simples adaptação de conteúdos à realidade dos estudantes, sem uma problematização crítica, corre o risco de resultar em práticas artificiais e pouco efetivas.

Dessa forma, é imprescindível reconhecer a diversidade de contextos que compõem as vivências quilombolas e promover práticas pedagógicas que sejam sensíveis a essa complexidade. Mais do que aplicar métodos prontos, é necessário construir um ensino de matemática que provoque reflexões, valorize diferentes formas de conhecimento e estimule o pensamento crítico, respeitando a riqueza e a pluralidade dos contextos locais.

Assim, a principal contribuição deste estudo consiste em valorizar uma forma de ensinar matemática que esteja conectada ao cotidiano dos estudantes quilombolas, promova a reflexão e respeite sua cultura. Ao reconhecer os saberes matemáticos produzidos nas práticas culturais dessas comunidades, este trabalho propõe uma crítica aos modelos tradicionais de ensino e destaca a necessidade de abordagens pedagógicas mais inclusivas, diversificadas e sensíveis às especificidades quilombolas.

Conclui-se, portanto, que uma educação matemática comprometida com os territórios quilombolas deve reconhecer e valorizar a história, a identidade e as experiências vividas por esses povos, contribuindo para uma formação escolar mais significativa. Com isso, o estudo fortalece o debate sobre a educação matemática em uma perspectiva inclusiva e decolonial, oferecendo bases para práticas pedagógicas mais justas e emancipadoras.

## Referências

ALVES, F. C. S. *Educação escolar quilombola: vivências e experiências na comunidade Contentem*. 2018. 112 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.





BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileira..) Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11 20.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GIRALDO, V.; ROQUE, T. (2021). Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção. *Perspectivas Da Educação Matemática*, v. 14 n. 35, p. 1–21, 2021. <https://doi.org/10.46312/pem.v14i35.13409>.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

SILVA, D. J. A emergência da educação escolar quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. *Recife: Tópicos Educacionais*, v. 20, n. 1, p. 99 – 131, jan./jun. de 2014.

SILVA, D. J. *Currículo escolar e a História e Cultura Afro-Brasileira: as práticas curriculares em comunidades quilombolas da região agreste central de Pernambuco*. Interfaces de Saberes (FAFICA. Online), v.1, p. 1-14, 2012.

