



ETNOMATEMÁTICA: ESCRIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA

Jennifer de Oliveira Rodrigues¹

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

Giannina do Espírito-Santo²

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

RESUMO

Esse trabalho se relaciona ao campo da Educação Matemática, articulando a Etnomatemática e a interseccionalidade para compreender como essas dimensões se entrelaçam. Parte da *escrevivência* como ferramenta metodológica, política e epistemológica. Assim, ao mostrar experiências vividas e sentidas no cotidiano da escola, busca-se compreender como gênero, sexualidade, raça, território e classe permeiam corpos docentes e discentes, produzindo silêncios, tensões e resistências. O texto problematiza a Matemática como linguagem socialmente construída, a qual é marcada por relações de poder e por processos de exclusão. Nesse ínterim, a Etnomatemática é delineada como uma possibilidade de renovação pedagógica. Portanto, ao longo da produção, são descritas práticas, episódios e projetos vividos em sala de aula, como o Projeto “Semeando a Etnomatemática”, que mostram como a abordagem interseccional é capaz de alterar a noção de neutralidade da Matemática, revelando-a, também, como um campo de disputa simbólica e política. Por fim, o trabalho defende que pensar a Matemática a partir dos corpos, dos territórios, dos afetos e das histórias é condição necessária para a construção de uma Educação comprometida com a justiça social, com a pluralidade de existências e com a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Etnomatemática; Interseccionalidade; Escrivivência; Resistência.

ETHNOMATHEMATICS: ESCRIVÊNCIAS (LIFE-WRITINGS) OF A TEACHER

ABSTRACT

This paper is situated within the field of Mathematics Education, articulating Ethnomathematics and intersectionality to understand how these dimensions intertwine. It takes *escrevivência* (life-writing) as a methodological, political, and epistemological tool. Thus, by presenting experiences lived and felt in the school routine, it seeks to understand how gender, sexuality, race, territory, and class permeate the bodies of teachers and students, producing silences, tensions, and resistances. The text problematizes Mathematics as a socially constructed language, marked by power relations and processes of exclusion. In this interim, Ethnomathematics is outlined as a possibility for pedagogical renewal. Therefore, throughout the production, practices, episodes, and projects experienced in the classroom are described, such as the “Semeando a Etnomatemática” Project, which demonstrates how an intersectional approach is capable of shifting the notion of mathematical neutrality, revealing it as a field of symbolic and political

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professora de Matemática da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Reriutaba, Ceará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Joaquim Moraes, 201, Barro Vermelho, Reriutaba, Ceará, Brasil, CEP: 62.260-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1744-4428> e-mail: jenni-rodrigues@hotmail.com

² Pós-Doutora em Saúde Coletiva, Universidade de Brasília (UnB), Doutora em Educação Física, Universidade Gama Filho (UGF), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá (UNESA). Endereço para correspondência: Rua Marquês de Abrantes, 140, 101b, Flamengo, Rio de Janeiro, Brasil, CEP: 22.230-061 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3311-830X> e-mail: giannina.es@gmail.com

dispute. Finally, the work argues that thinking about Mathematics from the perspective of bodies, territories, emotional bonds, and histories is a necessary condition for building an education committed to social justice, the plurality of existences, and the democratization of knowledge.

Keywords: Ethnomathematics; Intersectionality; Life-writing; Resistance.

Etnomatemática: escrituras de uma professora

RESUMEN

Este trabajo se relaciona con el campo de la Educación Matemática, articulando la Etnomatemática y la interseccionalidad para comprender cómo estas dimensiones se entrelazan. Parte de la *escritura* como herramienta metodológica, política y epistemológica. Así, al mostrar experiencias vividas y sentidas en el cotidiano escolar, se busca comprender cómo el género, la sexualidad, la raza, el territorio y la clase permean los cuerpos docentes y discentes, produciendo silencios, tensiones y resistencias. El texto problematiza la Matemática como un lenguaje socialmente construido, el cual está marcado por relaciones de poder y procesos de exclusión. En este ínterin, la Etnomatemática se delinea como una posibilidad de renovación pedagógica. Por lo tanto, a lo largo de la producción, se describen prácticas, episodios y proyectos vividos en el aula, como el Proyecto "Semeando a Etnomatemática", que muestra cómo el enfoque interseccional es capaz de alterar la noción de neutralidad de la Matemática, revelándola como un campo de disputa simbólica y política. Finalmente, el trabajo defiende que pensar la Matemática desde los cuerpos, los territorios, los afectos y las historias es una condición necesaria para la construcción de una educación comprometida con la justicia social, con la pluralidad de existencias y con la democratización del conocimiento.

Palabras clave: Etnomatemática; Interseccionalidad; *Escritura*; Resistencia.

INTRODUÇÃO

Escrever sobre Etnomatemática, gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva interseccional exige reconhecer que não há neutralidade na docência. Essa constatação foi percebida no cotidiano da sala de aula, nos olhares atravessados e nas tentativas constantes de legitimar meu lugar enquanto professora de Matemática. Cada escolha teórica, metodológica e pedagógica é sempre acompanhada por marcas históricas, políticas, culturais e afetivas, como alerta Freire (1996) ao se posicionar diante do caráter situado do saber escolar. Assim, este texto, ao entrelaçar teoria e vida, constrói-se como uma *escritura* acadêmica, termo cunhado por Conceição Evaristo.

Considero está escrita como gesto político, ético e existencial, no qual a experiência, a memória, a teoria e a prática se entrelaçam. Falar de *escritura* é aproximar o fazer acadêmico das práticas cotidianas, de uma maneira que possa contribuir para o aumento da visibilidade, redução do silenciamento e para o afloramento do senso de humanidade. Cada palavra, cada frase, cada parágrafo carrega sentimentos, sejam gritos ou sussurros, advindos de várias pessoas, principalmente

daquelas que possuem vozes abafadas. A escrevivência, aqui, não busca apenas narrar experiências individuais, mas romper com o silenciamento.

Minha relação com a Matemática, assim como a de muitos estudantes, foi apresentada como neutra, abstrata e distante da vida cotidiana. Mesmo gostando muito de Matemática, durante muito tempo, ainda aparecia como artefato da razão, descolada das emoções e das desigualdades. No entanto, ao ingressar na docência, percebi que essa neutralidade era apenas uma construção simbólica que mascarava relações de poder enraizadas; e que, portanto, necessitava de mudanças.

A Etnomatemática, desde sua formulação por Ubiratan D'Ambrosio, se propõe justamente a lidar com essas mudanças, analisando o ambiente social e cultural desenvolvido por diferentes grupos (D'Ambrosio, 2008). A ideia é proporcionar uma ruptura com a concepção eurocêntrica, universalista e abstrata da Matemática, reconhecendo que seus saberes são produzidos nos mais diversos contextos socioculturais. O autor explica ainda que Etnomatemática é uma maneira de instigar a cidadania crítica, na medida em que desloca o olhar da Matemática como um corpo de verdades neutras e universais para compreendê-la como construção histórica, cultural e política, permeada por relações de poder, exclusões e silenciamentos.

Conforme Calhau e Madruga (2026), a Etnomatemática permite o estudo das diversas maneiras de pensar, saber e fazer. Para isso, os autores explicam que se deve buscar analisar a história, a origem e a evolução dos comportamentos e dos conhecimentos, em variados ambientes e culturas, não só em registros orais, mas também em artefatos, narrativas, e outras formas de registro.

Nesse sentido, pensar a Etnomatemática por uma visão interseccional significa questionar as hierarquias advindas de uma diversidade cultural e histórica em diferentes contextos. A interseccionalidade, portanto, oferece aporte teórico para compreender como múltiplos marcadores sociais da diferença — gênero, sexualidade, raça, classe, território, geração e deficiência — operam de maneira simultânea, produzindo experiências de privilégio e opressão (Crenshaw, 2002). No campo educacional, essa abordagem pode favorecer o entendimento das dinâmicas pedagógicas e trajetórias formativas, uma vez que as instituições escolares se configuram como locais de

múltiplos encontros, interações e sociabilidades, o que contribui para propagações ou tensionamentos de ideologias.

Primeiro de tudo, é importante refletir que as dinâmicas pedagógicas se materializam tanto nos currículos, quanto nas práticas pedagógicas, nos discursos docentes, nos materiais didáticos e, principalmente, nas relações criadas em sala de aula. Histórica e socioculturalmente, Sousa, Souza e Xavier (2024) explicam que se costuma associar a Matemática a um padrão relacionado à ideia hegemônica de masculinidade cis-heteronormativa. Ou seja, a crença equivocada de que a Matemática é um território masculino durante muito tempo tenta afastar as mulheres e os corpos dissidentes, perpetuando uma dicotomia que atrela o raciocínio lógico e científico ao masculino e a sensibilidade e cuidado ao feminino, sem levar em consideração todo o contexto inserido. Essa divisão, oriunda de uma construção social que distribui papéis, relaciona-se aos reflexos provocados pelos enraizamentos do patriarcado, machismo, sexismo e homofobia.

Tal construção simbólica não apenas afasta mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, sujeitos racializados e estudantes das classes populares desse campo do saber, como também produz processos contínuos de exclusão, silenciamento e subalternização, moldando a ciência e a cultura. Esses grupos, mesmo quando contribuem de maneira significativa, têm seus feitos e realizações invisibilizados, como se as categorias voltadas para o pensamento racional, objetivo e científico tivessem que ser atribuídas exclusivamente aos homens brancos e cis-heteronormativos.

Na prática docente, essas situações aparecem, por exemplo, quando uma estudante hesita antes de responder, mesmo sabendo o conteúdo. Quando uma menina negra, periférica e não heterossexual se desculpa por errar, como se o erro confirmasse um estereótipo que ela já carrega. Aparecem também quando a autoridade docente é colocada em dúvida, quando comparações implícitas são feitas com professores homens, como se a legitimidade no ensino da Matemática estivesse associada a um determinado corpo.

Dessa maneira, percebe-se que gênero e sexualidade seguem operando como marcadores de desigualdade no ensino da Matemática. Meninas e estudantes

LGBTQIAPN+ ainda são desencorajados a seguir carreiras nas ditas Ciências Exatas. E quando essas pessoas fazem parte da docência, como é o meu caso, ainda correm o risco de serem descredibilizadas, diante de comparações com educadores ditos masculinos. É bem verdade que a minha trajetória docente na educação pública do interior do Ceará tem presenciado cotidianamente as tensões, contradições e possibilidades que atravessam o ensino da Matemática em contextos marcados por desigualdades. E é dentro de sala de aula, junto com jovens, na maioria das vezes advindos de classes populares, que consigo repassar o quanto a Matemática pode se constituir como instrumento de exclusão ou de emancipação, à medida em que pode tanto reproduzir a cis-heteronormatividade, o sexismo e o racismo estrutural quanto se constituir como espaço de desenvolvimento, a depender das abordagens pedagógicas adotadas.

As cenas e experiências de exclusão e desigualdades não são esporádicas, mas estruturais, e quando articuladas a outros marcadores, como raça, classe social e territorialidade, os obstáculos a se vencer se multiplicam. É nesse cenário que a Etnomatemática, analisada por uma abordagem interseccional, emerge como uma ferramenta epistemológica, política e pedagógica ao reconhecer os saberes matemáticos produzidos por diferentes grupos, ampliando-se o conceito de conhecimento legítimo.

Nesse sentido, ao longo dessa escrevivência, será realizada uma reflexão que articula Etnomatemática e interseccionalidade, buscando compreender como essas dimensões se entrelaçam. Além de apresentar experiências, também se pretende problematizar tensões, limites e silêncios, para que se possa pensar a Matemática como uma linguagem que atravessa corpos, territórios, afetos e histórias.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 Escrevivência como ferramenta metodológica

Segundo Evaristo (2020, p. 34), a escrevivência considera que a “aprendizagem da escrita está na vida”. Para a autora, constitui-se de um tipo de escrita que se baseia na observação e na absorção da vida. A ideia é se inserir no mundo com as nossas

histórias e com as nossas vidas, buscando aprofundar e ampliar a história de uma coletividade.

Dessa maneira, pode-se dizer que, ao adotar a escritvivência como ferramenta metodológica, renovam-se as concepções tradicionais de produção do conhecimento científico. Inclusive, Felisberto (2020) destaca que a escritvivência cria uma rota alternativa, que proporciona fluidez à autoria discente, com autonomia e originalidade. Isso porque há a produção a partir de indivíduos historicamente situados, cujos corpos, trajetórias, afetos e experiências interagem com o processo investigativo. A escritvivência envolve experiências vividas e compartilhadas, as quais carregam marcas individuais e coletivas, com a pretensão de proporcionar o reconhecimento das vozes historicamente silenciadas.

Por meio desse tipo de escrita, a experiência não é apenas objeto de análise, mas também, fonte epistemológica. Felisberto (2020) explica que construir novas ferramentas metodológicas tem se constituído como uma reparação epistêmica. Para a autora, utilizar a primeira pessoa nas escritvivências une produções textuais e sensoriais, pois torna-se possível sentir o som, o cheiro, o paladar, o aconchego, assim como a dor. Evaristo (2005), inclusive, comenta que gosta de escrever, considera um modo de ferir o silêncio imposto ou executar um gesto de esperança, mesmo que na maioria das vezes possa doer, pois depois de escrito, há possibilidades de apaziguar um pouco essa dor.

Nunes (2020) ressalta que pesquisar e estudar a escritvivência de Conceição Evaristo é um ato de defesa de direitos e de formação, por colocar em questão, principalmente, as desigualdades e preconceitos raciais e de gênero. Significa compreender que toda pessoa possui algo para compartilhar e que quando há esse registro ou publicação, promove-se sentidos, reconhecimentos e ampliação do senso de pertencimento.

Adotar a primeira pessoa em uma escrita envolve a trajetória de quem escreve, a qual se coloca no campo de investigação. O foco se dá sobre o que se escreve, para que se escreve e para quem se escreve, na medida em que é possível relembrar memórias, tensionar ausências e dialogar caminhos. Muitas das vezes, é preciso analisar o passado para entender o presente e propor o futuro. Para Felisberto (2020), aceitar a

escrivência como uma modalidade de estudo proporciona acolhimento entre os estudantes e possibilita a construção de percursos de empoderamento, por implicar postura ética, política e afetiva com o objeto de estudo.

Vale ressaltar que a escrevivência não compreende uma escrita de si para si, mas de si com o outro. Isso porque a memória explicitada não é individualizada, mas socialmente construída. As experiências não pertencem apenas ao autor, mas ecoam vivências compartilhadas por outros indivíduos relacionados ao objeto representacional. Por exemplo, minhas experiências em sala de aula não são eventos isolados, mas expressões de um sistema educacional marcado por relações de poder, colonialidade do saber e desigualdades interseccionais. Dessa forma, narrar minhas vivências enquanto professora de Matemática no interior do Ceará significa escrever a partir de um corpo situado que vislumbra estruturas, as quais ultrapassam o plano individual e revelam processos históricos de exclusão e silenciamento.

A escrita, nesse caso, confronta epistemologias hegemônicas que historicamente marginalizaram determinadas vozes, reforçando, assim, o caráter político da escrita, ao transformar experiências individuais em denúncias e resistências. Cada aula, cada interação e cada silêncio são carregados por marcas, e por meio da escrevivência, deseja-se tornar essas marcas visíveis. Ou seja, a escrita não apenas descreve a realidade, mas a interroga, tensiona e ressignifica. bell hooks (2013), inclusive, destaca que a educação pode se constituir como espaço de transgressão.

A escrevivência, enquanto metodologia, também tensiona a relação entre teoria e prática. Fonseca (2020) pontua que ocorre uma intrínseca relação entre o ato de constituir literatura e a intenção de assumir o que foi vivenciado. Ao adotar a escrevivência, a experiência se estabelece como ponto de partida da reflexão teórica, e não apenas sua aplicação. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), que considera ambas indissociáveis no processo de construção do conhecimento.

No âmbito educacional, essa escolha metodológica torna-se interessante, na medida em que a docência é vista como uma prática permeada por dimensões subjetivas, afetivas e relacionais, que dificilmente podem ser transmitidas por metodologias objetivas. Ao narrar episódios de sala de aula, conflitos, silêncios e

resistências, a escrivivência possibilita compreender como gênero, sexualidade, raça e classe operam na prática pedagógica. Destacar as histórias vividas se transforma em importantes fontes de conhecimento sobre os processos educacionais.

No caso específico desta pesquisa, a escrivivência permite compreender como a Matemática, na maioria das vezes apresentada como saber neutro, universal e descontextualizado, pode atuar como dispositivo de exclusão ou de emancipação, a depender das abordagens pedagógicas adotadas. Dialogar e refletir por meio das situações vivenciadas em sala de aula torna possível entender como determinados corpos podem ser legitimados ou deslegitimados no espaço escolar, assim como a maneira que o currículo pode reforçar ou tensionar normas cis-heteronormativas, racistas e classistas. Esse tipo de dimensão narrativa, portanto, amplia sua densidade analítica, ao tornar visíveis os processos que ocorrem na docência.

Assim, ao adotar a escrivivência como ferramenta metodológica, este trabalho assume que a produção do conhecimento em Educação Matemática necessita da escuta, da memória e da experiência. É uma escolha que se distancia da neutralidade científica e reafirma a educação como prática política, ética e transformadora. Busca incorporar corpos, histórias e territórios, orientando o modo como o objeto é construído, como os dados são produzidos e como as análises são realizadas. Ao narrar a docência em Matemática a partir de uma perspectiva interseccional, por sua vez, há o compromisso com uma educação pautada na justiça social, na equidade e na dignidade humana, reconhecendo que toda escrita representa uma maneira de posicionamento.

2.2 Projeto “Semeando a Etnomatemática”

Pensar a Etnomatemática como prática pedagógica, para mim, se relaciona a refletir como ensinar Matemática sem reproduzir silêncios, apagamentos e hierarquias que marcam corpos, territórios e histórias. Giraldo e Fernandes (2019) afirmam que assumir uma postura decolonial na Educação Matemática implica alinhar-se a lutas de ordem étnico-racial, territorial, econômica, social, geracional, de gênero e sexualidade, assim como de outras que buscam desafiar o sistema capitalista, patriarcal e colonial. É justamente o que nós, como docentes, devemos buscar.

Fernandes, Giraldo e Matos (2022) reforçam que a Etnomatemática pode contribuir para a construção de uma perspectiva indissociavelmente política, epistemológica e pedagógica, na medida em que pode desestabilizar relações de poder, fortalecendo vozes de corpos, saberes e territórios subalternizados; reconhecer e questionar a hegemonia que centraliza a Matemática como campo de privilégios do sujeito que a conhece; e fortalecer movimentos de resistência e de insurgência, alinhando a Matemática às lutas de diferentes coletivos sociais.

É fato que o silenciamento no ambiente escolar também se manifesta por meio dos currículos. A ausência de referências a mulheres matemáticas, a cientistas negras, a produções oriundas de saberes populares, de corpos dissidentes ou de povos tradicionais reforça a ideia de que a Matemática é um campo restrito a poucos. Esse silêncio curricular atua como uma forma de violência simbólica, pois comunica, ainda que implicitamente, quem ocupa o lugar de produtor de conhecimento e quem permanece à margem.

Porém, mesmo em meio a esses silêncios e violências, aprendi que surgem as resistências, as quais se manifestam em gestos cotidianos, seja por uma pergunta feita com receio, uma resposta dada apesar do medo ou um olhar que se levanta. Essas resistências revelam que a sala de aula é um espaço de disputa. Por isso, em minha prática docente, procuro diariamente abrir espaço para entender e incorporar, matematicamente falando, as experiências dos estudantes. Esses saberes historicamente deslegitimados ocupam as aulas, rompendo com a lógica tradicional do ensino. Também busco problematizar estereótipos e tensionar discursos dentro da sala de aula. Nesses momentos, a aula de Matemática deixa de ser apenas sobre números e passa a ser sobre humanidade.

Apesar de, cotidianamente, buscar pregar a Etnomatemática em sala de aula, as minhas inquietações fizeram com que, em 2023, eu fosse mais além. Surgiu, então, o Projeto “Semeando a Etnomatemática”. A ideia não nasceu em um dia, foi sendo construída a partir das conversas, das ausências percebidas nos livros didáticos e da necessidade de criar um espaço mais aprofundado de reflexão. Na ocasião, convidei

duas alunas do 1º ano do Ensino Médio para serem as multiplicadoras do projeto, reconhecendo nelas curiosidade e desejo de aprender coletivamente.

Reuníamos-nos uma vez na semana, às segundas-feiras, na hora do almoço, para debater temas matemáticos envolvendo as culturas indígena e africana. Esse detalhe carrega um significado imenso, era em um intervalo de descanso que nos encontrávamos para pensar a Matemática a partir de outras culturas, debatendo a história e as práticas desses povos. Posteriormente, às quartas-feiras, as alunas multiplicadoras se reuniam com grupos de estudantes, também do 1º ano do Ensino Médio, que variavam semanalmente, mediando reflexões e proporcionando conhecimentos coletivos.

O projeto partiu do entendimento de que as culturas se influenciam mutuamente e, portanto, são igualmente importantes em suas manifestações. Sendo assim, o objeto geral consistia em desenvolver um estudo crítico e reflexivo dos principais conhecimentos matemáticos nas culturas africanas e indígenas. E como objetivos específicos, buscávamos compreender a relação da Matemática na antiguidade das culturas africanas e indígenas; identificar a utilização da Matemática no cotidiano atual das culturas africanas e indígenas; e refletir como a utilização de jogos nativos auxilia no processo de aprendizagem de Matemática nas culturas africanas e indígenas. A pergunta que nos direcionava era entender como a Etnomatemática poderia contribuir para romper as barreiras criadas pelo preconceito e pelo racismo, diante dessas duas culturas.

No primeiro mês foram realizadas pesquisas bibliográficas e o mapeamento teórico das principais obras sobre a temática, somente com as duas alunas convidadas. A partir do segundo mês, começaram os encontros semanais delas com os demais estudantes para as devidas discussões e reflexões. No decorrer das semanas, além de debates teóricos, jogos nativos foram confeccionados e testados pelos educandos, visando compreender conceitos matemáticos, ao mesmo tempo em que se reconhecia a diversidade de formas de produzir conhecimento. Vale destacar que foram utilizados materiais reaproveitados e/ou de baixo custo, como papelão, EVA, entre outros. O projeto durou quatro meses e, ao final, teve a culminância em uma apresentação em

stand, para todas as séries do Ensino Médio, em que os jogos confeccionados também foram expostos para apreciação.

Por meio desse projeto, foi possível considerar a Etnomatemática como ponto de valorização do conhecimento, à medida que também contribuiu para que se formasse um ambiente escolar crítico e reflexivo. Durante as rodas de conversas semanais, houve muita curiosidade dos estudantes, os instigando e motivando a explorarem mais ainda a temática. Foi possível, por exemplo, refletir sobre o papel das mulheres na construção do conhecimento matemático e sobre como a raça ou etnia influenciam na legitimação da sabedoria. Além de promover e valorizar saberes e técnicas matemáticas das culturas africana e indígena, buscava-se também construir uma conscientização que legitimasse os diversos corpos.

Por fim, retrato aqui que, a partir de uma abordagem interseccional da Etnomatemática, é possível não apenas identificar as desigualdades, mas também construir caminhos de transformação, mesmo que em pequenos gestos. O Semeando a Etnomatemática não resolveu todas as desigualdades presentes na escola e nem conseguiria, mas fortaleceu vozes e expandiu conhecimento.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Corpo docente e a Matemática: gênero, sexualidade e autoridade pedagógica

Relacionar corpo docente e Matemática nos implica refletir que o ato educativo não se resume ao plano de conteúdo. Ao entrar na sala de aula no primeiro dia do ano letivo, antes mesmo que o quadro seja preenchido por símbolos e fórmulas, o corpo ali presente já comunica. Comunica expectativas, provoca estranhamentos, ativa estereótipos e mobiliza relações de poder. Na Matemática, essa dimensão torna-se mais aflorada, pois historicamente essa área do conhecimento foi associada à racionalidade, à objetividade e à neutralidade, atributos estes que socialmente eram vinculados à masculinidade branca e cis-heteronormativa.

Meu corpo, enquanto mulher, professora de Matemática da educação pública no interior do Ceará, carrega marcadores de gênero, território e classe. Portanto, nunca foi

um corpo neutro, sempre esteve sob olhares de validação, por comentários sutis ou por comparações explícitas. Desde o início da minha trajetória, percebi que minha autoridade pedagógica precisava ser constantemente reafirmada, explicada e, muitas vezes, provada — diferentemente de colegas homens, cuja presença parecia, por si só, legitimar o domínio do conteúdo.

Para Sousa, Souza e Xavier (2024), é comum em sala de aula ouvir frases com representações pejorativas e discursos machistas, misóginos e sexistas, advindos das construções sociais sobre masculinidades e feminilidades. Para os autores, esses comentários naturalizados são provenientes das representações estereotipadas de gênero, uma vez que a sociedade costuma atribuir lugares, profissões, atitudes, gestos, comportamentos e escolhas destoantes para homens e mulheres, fazendo com que se produza e reproduza assimetrias de gênero, as quais atuam na manutenção de um sistema patriarcal, misógino, sexista e machista.

No entanto, é interessante destacar que nem toda violência grita. Algumas se apresentam em silêncio, em gestos sutis ou em ausências que passam despercebidas. Os processos de exclusão e opressão podem se instalar nas entrelinhas, nas práticas que ignoram ou nos discursos que naturalizam desigualdades. Violências implícitas, mas estruturantes.

Louro (2000) pontua que a educação sempre esteve e ainda está preocupada em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos. Para a autora, essa preocupação está presente na concepção dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas, buscando disciplinar corpos de meninas e meninos e os moldando às convenções sociais. Silva (2016) destaca que essa imposição de papéis ocorre ainda durante a infância.

Segundo Molinier e Welzer-Lang (2009), são as relações sociais marcadas pela dominação masculina que determinam o que é considerado “normal”. Por vezes, a sociedade compara e exige determinadas atitudes de crianças e jovens para se adequarem às convenções a que estão inseridas. É comum, inclusive, esses estudantes serem repreendidos por uma simples escolha de cor ou gênero musical. Nessa sociedade dicotômica, o que não está de acordo com as regras deve ser corrigido.

Nesse contexto, Silva e Brabo (2016) explicam que, na perspectiva do patriarcado, foram atribuídos às mulheres as funções domésticas, o encargo de dona de casa, a criação dos filhos e, principalmente, uma essência feminina que se manifesta em passividade, sentimentalidade e delicadeza. Já ao homem foram atribuídas funções relacionadas à esfera social, figura pública, ao vínculo empregatício, à sustentação financeira e liderança da família, cuja essência masculina é representada por uma pessoa ativa, racional, viril e sem sentimentalidades. Essa visão afastou e ainda afasta as mulheres dos campos científicos; não por uma questão de capacidade ou talento, mas de espaço e permissão social. Embora haja competência para criar ou solucionar importantes teorias, o papel feminino na Ciência muitas vezes é silenciado ou invisibilizado, o que ocasiona o apagamento de seu reconhecimento.

Louro (1997) problematiza essa ideia de papéis definidos. Para a autora, deve-se levar em consideração as múltiplas expressões de masculinidades e feminilidades, intrínsecas nas redes de poder que constituem hierarquias. Nesse sentido, tem-se que a sociedade não pode regular e nem definir comportamentos, vestimentas e funções exercidas por cada indivíduo, visto que, na verdade, essas divisões são construções sociais, e não barreiras à capacidade intelectual.

Quanto à Matemática, ainda é socialmente representada como um campo masculino, o que produz efeitos na trajetória de mulheres que se dedicam a essa área de docência. Ainda é comum associar atributos como paciência e cuidado para as mulheres, enquanto homens são vinculados à genialidade e à autoridade intelectual, o que faz com que, nós, mulheres, tenhamos que estar sempre prontas para provar nossas capacidades. Às vezes, quando temos um corpo docente de concursados, ainda assim, os homens são vistos como mais preparados, embora todos ali presentes tenham passado no mesmo concurso. Essa realidade hierarquiza corpos e naturaliza desigualdades, reforçando a ideia de que determinados indivíduos são mais aptos, simplesmente por considerar o gênero.

Vale ressaltar que essa divisão não é causada apenas pela categoria gênero. A sexualidade, a raça, a classe e o território também exercem grande influência. Indivíduos não heterossexuais, racializados, marginalizados e periféricos tendem a sofrer

descrédibilização quando comparados ao padrão de homem branco cis-heteronormativo.

No cotidiano escolar, essa lógica se manifesta de variadas maneiras, vindo da gestão, de colegas docentes e até mesmo dos estudantes. É como se a Matemática, quando ensinada por corpos que fogem ao padrão hegemônico, perdesse sua legitimidade aos olhos de alguns. Como Louro (1997) detalha, a escola é capaz de regular corpos, produzindo normas que definem quem pode ocupar determinados lugares e de que maneira. Dentro dessa realidade, os comentários quase nunca vêm acompanhado de critérios pedagógicos objetivos, mas carregando julgamentos implícitos sobre a autoridade docente. Não passei por isso apenas uma vez e sei que ainda está longe de ter presenciado a última. No entanto, cada uma delas representa um degrau para avançarmos na resistência contra o sistema.

É comum professores e professoras LGBTQIAPN+ enfrentarem o peso da heteronormatividade institucional. A autoridade pedagógica, nesses casos, além de questionada, é também vigiada. Quaisquer gestos, falas, vestimentas e até tom de voz são analisados e confrontados com o padrão viril que exala a imagem do professor ideal. Porém essas comparações não são naturais, mas socialmente construídas. Butler (2019) explica que gênero e sexualidade são performativos, produzidos por normas reiteradas no cotidiano. Sendo assim, no ambiente escolar, essas normas, mesmo que operem de forma silenciosa, acabam definindo o que é considerado legítimo, e os corpos docentes que não performam a masculinidade ou feminilidade esperadas são tidos como inadequados, impactando sua autoridade dentro de sala de aula.

No meu percurso docente, percebi que a autoridade pedagógica precisava ser construída ano após ano. O primeiro dia letivo é sempre o primeiro dia para as estratégias de resistência darem início. É preciso romper com o tradicional. Além do domínio de conteúdo, é necessário, por exemplo, aproximar a Matemática das vivências dos estudantes, valorizar seus saberes e estabelecer relações horizontais. E quando se vai mais longe, como investir e apoiar a participação em olimpíadas científicas, podem surgir críticas ou desconfiças. Afinal, quando a ruptura é conduzida por uma mulher ou por indivíduos LGBTQIAPN+, o incômodo parece ainda maior.

Dessa maneira, percebe-se que a autoridade pedagógica é atravessada por relações de poder que extrapolam a sala de aula. Ensinar Matemática, para mim, sempre foi um ato marcado por disputas simbólicas, uma vez que cada aula carrega as marcas de um corpo que resiste. E é nessa resistência que pode haver a possibilidade de transformação, já que ocupar a sala de aula pode e deve ser por corpos diversos, plurais e cheios de histórias e vivências.

3.2 Etnomatemática como recurso epistemológico, político e decolonial

Ao longo dos anos em sala de aula, fui compreendendo que a Matemática não deve se apresentar como um saber neutro ou universal, não se resume à transmissão de conteúdo ou ao domínio de procedimentos técnicos. Se o docente seguir rigorosamente o currículo, apresenta grandes chances de se deparar com o distanciamento dos estudantes. Olhares vazios, silêncios prolongados e muitas vezes o questionamento de como aquele conhecimento dialoga com suas vidas são algumas das situações comuns.

É por esse contexto que a Etnomatemática passa a ganhar visibilidade, como prática pedagógica possível e se constituindo como uma importante crítica à concepção eurocêntrica. Ao reconhecer que diferentes grupos socioculturais produzem e transmitem saberes matemáticos em seus cotidianos, D'Ambrosio (2008) rompe com a ideia de uma Matemática única e universal e reconhece seu caráter histórico, cultural e político. Essa perspectiva problematiza a lógica colonial que hierarquiza conhecimentos e estabelece fronteiras entre saber científico e saber popular. Ou seja, o principal objetivo consiste em valorizar modos de saber e de fazer das várias culturas, reconhecendo como e por que grupos de indivíduos, organizados em famílias, comunidades, tribos, nações e povos, executam suas práticas matemáticas (D'Ambrosio, 2009).

Nunes, Ribeiro e Giraldi (2021) explicam que a colonialidade, como uma herança, é uma construção social que perdura como instrumento de opressão perpassando pelas colonialidade do ser, poder e saber. Quijano (2005) complementa afirmando que a colonialidade do saber instituiu hierarquias epistêmicas que legitimaram determinados conhecimentos em detrimento de outros, produzindo silenciamentos e invisibilizações.

No campo educacional, esse processo acabou impondo currículos homogêneos, com pouca relação com as realidades locais e invisibilizando alguns saberes. Assim, é justamente por meio da Etnomatemática que se deseja valorizar os saberes dos territórios periféricos, rurais, indígenas, quilombolas, populares, entre outros, tensionando a lógica contemporânea e propondo uma reconfiguração nos currículos.

Vale ressaltar, no entanto, que a Etnomatemática não é uma nova disciplina. D'Ambrosio (2008) explica que se trata da aplicação de uma pedagogia viva, dinâmica e que se preocupa com as necessidades ambientais, sociais e culturais. Nesse viés, tudo que faz parte do cotidiano pode ter importância matemática.

Segundo Walsh (2009), por meio de uma pedagogia decolonial, procura-se buscar legitimar os conhecimentos produzidos em contextos de práticas de marginalização, para proporcionar dignidade, igualdade e justiça. Em minha prática docente, passei a observar como estudantes associam seus raciocínios matemáticos com contextos como o trabalho agrícola, o artesanato, o comércio informal, a organização doméstica e as práticas comunitárias. No entanto, esses saberes raramente eram reconhecidos como legítimos dentro da sala de aula, o que acabava provocando sentimentos de inadequação, como se a Matemática fosse algo inacessível e distante.

Em uma de minhas aulas no 1º ano do Ensino Médio sobre proporção e porcentagem, verifiquei que o livro didático apresentava situações-problemas envolvendo financiamentos em um vocabulário pouco acessível. Havia ali um distanciamento entre o tipo de material prescrito e a realidade da maioria dos estudantes. Se eu tentasse avançar por aquele conteúdo, sabia que os estudantes quase não iriam participar. Foi então que preferi uma mudança pedagógica e exploramos na aula como aquele conteúdo poderia ser aplicado nas vendas durante a feira semanal da cidade.

Naquele momento, alguns estudantes comentaram sobre como realizavam os cálculos, de quanto precisariam receber ou devolver de troco quando iam ajudar os pais, aos sábados, durante a feira. Ou seja, aquela aula revelou um saber matemático construído na prática cotidiana e os educandos passaram a participar com mais segurança. É como D'Ambrosio (2008) relata, que jamais se deve sugerir que alguém

esqueça e rejeite suas maneiras de saber e de fazer, mas sim oferecer novas opções, para que se decida qual e como utilizar. Nesse exemplo de aula também ficou evidenciado como o currículo pode operar como instrumento de exclusão ao desconsiderar os saberes produzidos nos territórios.

De acordo com D'Ambrosio (2008), ao praticar Etnomatemática, o educador alcança os objetivos da Educação Matemática, por distribuir olhares para diversos ambientes culturais e sistemas de produção. Em contrapartida, negar esses conhecimentos faz com que haja uma naturalização, que seleciona quem pode ou não ser reconhecido como competente nessa área. Diante dessa realidade, devemos entender que o silêncio e a ausência não são neutros. Como afirma Freire (1996), a omissão também é uma forma de posicionamento político. Quando a escola silencia sobre gênero, sexualidade, raça e classe, isso não significa que ela está fugindo de conflitos, mas reafirmando normas hegemônicas que regulam corpos, saberes e existências. No ensino da Matemática, esses silêncios ganham ainda mais proporção, pois a disciplina carrega a crença da neutralidade e da objetividade.

Um detalhe precisa ser levado em consideração: apenas reconhecer saberes culturais não é suficiente. Em muitas situações, percebi que estudantes LGBTQIAPN+, meninas e jovens negros, falavam menos, evitavam se expor, hesitavam antes de responder, mesmo quando sabiam o conteúdo. Esse comportamento não representava falta de interesse ou capacidade, mas experiências acumuladas de deslegitimação.

Crenshaw (2002) explica que as vivências são permeadas por múltiplos marcadores sociais que, ao se interseccionarem, produzem vulnerabilidades específicas. As desigualdades que interagem com o ensino da Matemática não se esclarecem apenas pela origem sociocultural dos estudantes, mas pela intersecção de múltiplos marcadores sociais. Foi por meio da interseccionalidade que compreendi, por exemplo, por que determinadas estudantes, principalmente meninas negras, pobres e não heterossexuais, demonstravam insegurança em relação à Matemática, mesmo quando apresentavam bom desempenho. Sem essa lente crítica, corre-se o risco de reproduzir, ainda que involuntariamente, silenciamentos históricos que continuariam operando dentro da própria proposta Etnomatemática.

3.3 Etnomatemática e interseccionalidade

Para Skovsmose (2001), o ensino da Matemática deve possibilitar o desenvolvimento da competência crítica diante da realidade, capacitando os estudantes a compreenderem, questionarem e transformarem os contextos sociais nos quais estão inseridos. Nessa perspectiva, o saber matemático deve estar relacionado à capacidade de analisar criticamente os fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais e não apenas dominar procedimentos técnicos. A Matemática também deve ser vista como uma ciência que busca questionar discursos hegemônicos e construir alternativas emancipadoras.

Uma Educação Matemática que leva em consideração a Etnomatemática valoriza saberes e possibilita a construção de currículos comprometidos com a justiça social, que reconhecem a diversidade cultural e, simultaneamente, enfrentam as desigualdades estruturais que atravessam os territórios.

Entender que estudantes negros, pobres, LGBTQIAPN+, moradores de territórios periféricos ou com deficiência enfrentam obstáculos estruturais além das dificuldades pedagógicas é o primeiro caminho para reconhecer que a Etnomatemática deve ser aplicada por um viés interseccional. É necessário problematizar discursos que atribuem o fracasso escolar à falta de esforço individual, uma vez que, de acordo com Alves (2024), está relacionado a condicionantes sociais, históricos e culturais que moldam as experiências e trajetórias educacionais.

Por essa razão é tão importante praticar a escuta. Uma escuta ativa é capaz de promover acolhimento e instigar discussões de uma série de temáticas sensíveis. A ideia é procurar superar desigualdades e discriminações raciais, de gênero, sexuais, culturais, entre outras. Nesse sentido, é preciso reconhecer que as salas de aula são atravessadas por desigualdades históricas que moldam as experiências de cada estudante. Para mim, é impossível ignorar que o desempenho matemático dos estudantes não se explica somente por esforço individual, mas também por condições materiais, simbólicas e afetivas que estruturam suas vidas.

Estudantes negros e periféricos, por exemplo, geralmente carregam uma relação marcada pela desconfiança com a Matemática, fruto de uma escolarização que, durante muito tempo, os afastou desse campo do saber. O medo de errar, a vergonha de falar, a autossabotagem e o silêncio prolongado são marcas de um processo histórico de exclusão. E a situação se intensifica quando falamos de meninas negras, periféricas e não heterossexuais. Isso porque a escola brasileira historicamente produziu mecanismos de exclusão e silenciamento que impactaram o acesso e a permanência nos espaços educativos. Nem todos têm as mesmas possibilidades dentro da escola, não por ausência de competência, mas pela internalização de estereótipos historicamente construídos. Louro (1997), por sua vez, explica que, muitas das vezes, a escola atua como um espaço regulador de corpos, definindo quais são considerados “normais”. Na Matemática, essa realidade se torna mais contundente devido ao histórico de apagamento de contribuições de corpos dissidentes e à associação desse campo a uma racionalidade masculina e cis-heteronormativa. Esses estereótipos operam como dispositivos de controle, limitando expectativas e trajetórias.

Durante uma atividade de resolução coletiva na lousa com estudantes do 1º do Ensino Médio, percebi que uma estudante negra resolvia rapidamente e de maneira correta os exercícios em seu caderno, mas evitava levantar a mão. Convidei-a para apresentar sua resolução, mas percebi sua hesitação em errar e evitar qualquer tipo de julgamento. E aquele comportamento não era isolado, outras meninas também demonstravam insegurança. Era como se o medo de errar fosse maior do que o desejo de participar, como se o corpo já estivesse preparado para uma reprovação. E era ali naqueles detalhes que se revelava o processo de internalização de estereótipos que associam a Matemática a um espaço masculino, branco e cis-heteronormativo.

Também me enquadro nesse grupo. Já trabalhei em instituições escolares em que, por vezes, minhas ideias nos planejamentos eram ignoradas, mas a ideia de um professor padrão era vista com outros olhos. Em certos momentos, a coordenação tinha que podar meus projetos, porque eu não poderia correr o risco de me destacar (na visão deles) mais do que os professores que seguem o padrão vinculado à disciplina. Eu alcançava algum mérito, e isso significava nada além do normal, enquanto algum outro

professor alcançava e era parabenizado. Em vários momentos, percebi que minha autoridade enquanto professora de Matemática era colocada em dúvida. Questionamentos que raramente eram dirigidos a professores homens surgiam com frequência. Mas em nenhum momento deixei de proporcionar o melhor em sala de aula, porque pelos estudantes devo continuar sendo resistência.

Apesar de infinitas situações como as relatadas acima, já tive o prazer de trabalhar em uma escola em que realmente se investia em democracia. Foi lá que pude realizar um projeto extracurricular denominado “Semeando a Etnomatemática”, o qual falarei melhor mais adiante. Vale destacar que a direção e a coordenação dessa escola eram geridas por mulheres. Infelizmente, tive que deixar a instituição por escolhas relacionadas à distância, que estava impactando na convivência com meu filho.

Nesse contexto, a Etnomatemática interseccional não deve se limitar ao reconhecimento dos diversos saberes culturais, deve também problematizar as condições sociais que deslegitimaram esses saberes e corpos. D’Ambrosio (2009) compreende que ela atua com uma postura ética diante do conhecimento ao defender que a produção e o ensino da Matemática devem estar comprometidos com a dignidade humana, a cidadania e a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, integrar Etnomatemática e interseccionalidade constrói uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, além de contribuir para se pensar em currículos mais democráticos, avaliações menos excludentes e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Trata-se de compreender que ensinar Matemática é também um ato político, que tanto pode reproduzir quanto contestar desigualdades. Reconhecer as múltiplas formas de aprender e produzir conhecimento amplia o sentido da Matemática, aproximando-a do cotidiano dos estudantes e fortalecendo seu papel emancipador.

Na minha experiência docente, trabalhar a Matemática a partir de situações reais, conectadas às vivências dos estudantes, possibilita que eles se reconheçam como sujeitos produtores de conhecimento, contribuindo para uma leitura crítica do mundo e buscando ações transformadoras.

3.4 Tensões e limites de uma Etnomatemática interseccional na escola pública

Os silêncios, as violências sutis e as resistências cotidianas discutidas anteriormente não se encerram em episódios isolados da sala de aula. O aprofundamento ocorre quando se busca tensionar o currículo e as práticas pedagógicas a partir de uma Etnomatemática interseccional. Isso porque, ao assumir essa perspectiva, há o reconhecimento de que a escola pública é um espaço permeado por disputas de poder que se relacionam com as dimensões de colonialidade, patriarcado e exclusão.

Tentar materializar a Etnomatemática no cotidiano escolar me fez deparar com tensões que revelam o quanto a Matemática ainda é vista como um campo neutro, universal e distante das relações sociais. Essa concepção, enraizada no currículo e nas práticas avaliativas, entra em confronto com propostas que reconhecem a Matemática como produção cultural situada.

Quando a Etnomatemática se articula à interseccionalidade, as tensões tornam-se ainda maiores, tanto em relação aos estudantes quanto aos docentes. Reconhecer que os estudantes vivenciam seu dia a dia a partir de múltiplos marcadores sociais, como raça, gênero, sexualidade, classe, território e deficiência, implica admitir que a sala de aula não é um espaço homogêneo. Ao contrário, apresenta desigualdades estruturais e, frequentemente, a cultura desses jovens acaba sendo absorvida pelo sistema educacional predominante, causando desvinculação do contexto familiar e resultando em falta de motivação. Essas consequências, por sua vez, influenciam a permanência escolar, que não se relaciona apenas por responsabilização individual dos estudantes por seus desempenhos, mas por condições que moldam suas trajetórias escolares.

Já em relação à prática docente, percebo resistências que vão desde o estranhamento até a deslegitimação explícita dessas abordagens. No entanto, Rosa (2010) defende a necessidade de que os educadores planejem suas aulas baseados no contexto da Etnomatemática, visando estimular a reflexão sobre eventos do cotidiano, bem como situações-problema que surgem na vida diária.

Essas tensões escancaram o que Skovsmose (2001) explica sobre os paradoxos da Educação Matemática Crítica. A escola pública pode reconhecer o poder

emancipatório da Matemática, mas continuar utilizando-a como instrumento de exclusão e controle. Nesse contexto, os estudantes que mais poderiam se beneficiar de uma abordagem crítica acabam sendo os mais afetados por currículos engessados e práticas pedagógicas descontextualizadas.

Quanto aos limites, um deles se destaca: a formação docente. Como professora, reconheço que minha própria trajetória formativa foi marcada por ausências. As discussões sobre gênero, raça, sexualidade e colonialidade raramente estiveram presentes em minha formação inicial em Matemática. Formações continuadas foram importantes, mas partiram do meu interesse em ir buscar. Além disso, foi no exercício da docência, no encontro com os estudantes, que essas lacunas começaram a ser preenchidas. Giraldo e Fernandes (2019) alertam que assumir uma perspectiva decolonial na Educação Matemática exige mudanças epistemológicas densas.

Há, ainda, o risco da institucionalização esvaziada da Etnomatemática. Quando incorporada de forma pontual, ela pode perder seu caráter crítico e ser reduzida a uma metodologia simples, sem relação com suas políticas e epistemológicas. Inclusive, Walsh (2009) pontua que as propostas contra-hegemônicas devem sempre tensionar as estruturas de poder que pretendem transformar.

Porém, apesar dessas tensões e limites, a Etnomatemática interseccional deve insistir. Aos poucos, é necessário procurar corrigir os males ocasionados pelos discursos hegemônicos. Sabemos que isso não será capaz de solucionar todas as desigualdades da escola pública, mas nos pequenos gestos buscaremos afirmar a humanidade. Sendo assim, reconhecer essas tensões e limites torna-se condição para fortalecer a Etnomatemática e construir possibilidades de transformação da Educação Matemática nas escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever este trabalho foi realmente um exercício. Um exercício epistemológico, de memória docente e de reflexão sobre o que significa vivenciar a Matemática na escola pública. A cada parágrafo tentei tornar evidente o quanto a Matemática não pode

ser considerada um campo neutro e universal, pois é permeada por histórias, corpos, silêncios e disputas que se entrelaçam cotidianamente no espaço escolar.

Reconhecer isso amplia as possibilidades de buscar dialogar a Matemática com a realidade dos estudantes. E ao manter esse diálogo ativo, as vozes historicamente silenciadas começam a ganhar destaque de valorização e de reconhecimento.

Utilizar a escrevivência para compor este texto mostrou-se mais do que uma escolha metodológica, constituiu-se como um gesto político. Ao narrar experiências vividas, cenas de sala de aula, tensões e resistências, tornou-se possível romper com a tradição acadêmica que separa sujeito e objeto, teoria e prática, emoção e racionalidade. A escrita, amparada na experiência, permitiu mostrar as marcas deixadas no corpo, as dúvidas que se relacionam à prática e as inquietações que não estão presentes nos currículos oficiais.

Por meio da articulação entre Etnomatemática e interseccionalidade, foi possível compreender como as desigualdades se materializam no ensino de Matemática. Gênero, sexualidade, raça, classe e território não operam de forma isolada, entrelaçam-se e produzem experiências específicas de exclusão e de pertencimento. Seja para os estudantes ou para os docentes, a sala de aula se constitui como um território de disputas simbólicas no qual padrões hegemônicos são reiterados, mas que também devem ser tensionados.

A autoridade pedagógica é um dos exemplos de como a interseccionalidade atua ocasionando exclusão ou pertencimento de diferentes maneiras. O corpo docente, em muitos casos, além de transmitir conteúdo, precisa provar legitimidades, vencer expectativas e derrubar estereótipos, como é o caso de mulheres, corpos negros, pessoas LGBTQIAPN+ e povos tradicionais.

Esses indivíduos vivenciam contextos marcados por silêncios curriculares, violências sutis e limitações institucionais. No entanto, são esses mesmos povos que devem resistir ao sistema, ainda que em pequenos gestos, como em diálogos contra-hegemônicos, práticas pedagógicas situadas ou valorização de saberes historicamente invisibilizados.

O Projeto “Semeando a Etnomatemática” foi um desses gestos. Concretizou-se em um espaço de construção coletiva e de reconhecimento de saberes africanos e indígenas como conhecimentos matemáticos legítimos. Além disso, conseguiu instigar a curiosidade de vários estudantes.

No entanto, é importante reconhecer as tensões e limites de uma proposta de Etnomatemática interseccional na escola pública. As tensões com o currículo, a pressão por resultados padronizados, a falta de formação continuada e a presença de uma gestão conservadora são alguns dos desafios. Reconhecer esses limites não significa abandonar os projetos, as ideias, mas enxergá-los como um processo em constante construção.

Por fim, este trabalho não pretende oferecer respostas prontas, mas tensionar reflexões. Pensar a Matemática a partir dos corpos, territórios, afetos e histórias implica assumir uma postura ética e política diante do conhecimento. E é condição necessária para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, com a pluralidade de existências e com a democratização do conhecimento. Que este texto possa contribuir para ampliar o debate sobre a utilização da Etnomatemática interseccional como forma de construir uma escola pública que não apenas ensine conteúdos, mas que reconheça, acolha e valorize vidas e histórias.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosana Maria de Souza. A produção do fracasso escolar nos discursos das reformas educacionais. **Educ. Real.**, v. 49, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236129615vs01>.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CALHAU, Josiane Silva; MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas. Literatura e ensino de Matemática: uma análise da obra *Cacau* (1933) de Jorge Amado, com base na Etnomatemática. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v. 30, n. 63, 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n. 1, 2002.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e história da Matemática. IN: FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da UFF, 2009. p. 17-28.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **O Programa Etnomatemática: uma síntese**. Acta Scientiae, v. 10, n.1 p.7-16, jan./jun. 2008.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (orgs.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-212.

FELISBERTO, Fernanda. Escrevivência como rota de escrita acadêmica. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 164-181.

FERNANDES, Filipe Santos; GIRALDO, Victor; MATOS, Diego. The decolonial stance in mathematics education: pointing out actions for the construction of a political agenda. **The Mathematics Enthusiast**, Missoula, USA, v. 19, n. 1, p. 6-27, 2022. DOI: DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1543>. Disponível em: <https://scholarworks.umn.edu/tme/vol19/iss1/3>. Acesso em: 08 fev. 2026.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrevivência: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019. DOI: <https://doi.org/gxtr>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9620>. Acesso em: 08 fev. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, jul./dez., 2000. p. 59-76.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOLINIER, P.; WELZER-LANG, D. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, H. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 101-102.

NUNES, Isabella Rosado. Sobre o que nos move, sobre a vida. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 10-25.

NUNES, Pâmela Vieira; RIBEIRO, Simone dos Santos; GIRALDI, Patricia Montanari. Escrevivência: um olhar decolonial com recorte de gênero a partir da educação de jovens, adultos e idosos. **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 1, 2021. DOI: 10.18554/cimeac.v11i1.5273.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

ROSA, Milton. **A mixed-methods study to understand the perceptions of high school leaders about English Language Learners (ELL) students**: the case of mathematics. Tese de Doutorado. College of Education. Sacramento, CA: California State University, Sacramento - CSUS, 2010.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Entre brinquedo de menino e de menina: papéis de gênero, bullying e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Anais de Encontro diálogos sobre dificuldades de aprendizagem**: definições e possibilidades de intervenção, 2016, Marília: FFC-Unesp, 2016. p. 132-145.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? **Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 3, p. 127-140, 2016.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SOUSA, José Felipe Alves de; SOUZA, Elaine de Jesus; XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. “Matemática atraía mais os homens!”: olhares docentes sobre gênero e masculinidades. **Revista Campos**, v. 25, n. 1, p. 222-247, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v24i2.87164>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MEDINA, P. **Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y diyuntivas políticas**. México: Plaza y Valdés, 2009. p. 25-42.

HISTÓRICO

Submetido: 09 de Mar. de 2026.

Aprovado: 10 de Ago. de 2026.

Publicado: 05 de Set. de 2026

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

RODRIGUES¹, J. O.; ESPÍRITO-SANTO², G. do. Etnomatemática: escrituras de uma professora. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V. 30, N. 63, 2026.