



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO POSTOS EM FUNCIONAMENTO  
PELO DISCURSO DA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) ESCOLAR  
QUILOMBOLA**

Feira de Santana - BA

2025

AYRTON PEREIRA SUZARTE

**PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO POSTOS EM FUNCIONAMENTO  
PELO DISCURSO DA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) ESCOLAR  
QUILOMBOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Jaqueline de Souza Pereira Grilo

Feira de Santana – BA

2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carneado - UEFS

S971p

Suzarte, Ayrton Pereira

Processos de subjetivação postos em funcionamento pelo discurso da educação (matemática) escolar quilombola / Ayrton Pereira Suzarte. – 2025. 117 f.: il.

Orientadora: Jaqueline de Souza Pereira Grilo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2025.

1.Educação. 2.Etnomatemática . 3.Educação escolar quilombola.  
4. Comunidade Quilombola de Lagoa Grande. I. Grilo, Jaqueline de Souza Pereira. orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 376.6:51(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

## AYRTON PEREIRA SUZARTE

### “PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO POSTOS EM FUNCIONAMENTO PELO DISCURSO DA EDUCAÇÃO (MATEMÁTICA) ESCOLAR QUILOMBOLA”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 26 de março de 2025

Documento assinado digitalmente

gov.br

JAQUELINE DE SOUZA PEREIRA GRILO

Data: 28/03/2025 09:40:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Jaqueline de Souza Pereira Grilo Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARCIO ANTONIO DA SILVA

Data: 06/04/2025 10:23:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marcio Antônio da Silva Primeiro/a Examinador/a – UFMS

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARCO ANTONIO LEANDRO BARZANO

Data: 25/04/2025 10:56:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marco Antônio Leandro Barzano Segundo/a Examinador/a – UEFS

## RESULTADO: APROVADO

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: [ppge@uefs.br](mailto:ppge@uefs.br) / Telefone: (75) 3161-8871

Dedico a todos os quilombolas, cuja resistência e preservação cultural são fontes de inspiração. Que esta pesquisa homenageie a nossa luta por justiça, dignidade e igualdade.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais por suas lutas e sacrifícios que abriram caminhos para que a educação fosse uma realidade em minha vida. Foram suas resistências e esperanças que plantaram as sementes do conhecimento que hoje colho. Honro suas histórias, muitas vezes silenciadas, mas que ecoam em cada conquista alcançada.

Agradeço à Deus, fonte de toda força e sabedoria, por guiar meus passos e iluminar meu caminho durante esta jornada. Sou grato por Suas bênçãos, por me sustentar nos momentos de dificuldade e por renovar minha fé em cada conquista. Sem Sua presença, nada disso seria possível. Que minha trajetória seja um reflexo do Seu amor e da Sua graça. A Ele, toda honra, glória e gratidão.

Aos meus pais, Maria e José, pelo amor, apoio e ensinamentos que me guiaram até aqui. Obrigado por acreditarem em mim, mesmo nos momentos de dúvida, por seus sacrifícios silenciosos e por serem minha base em todos os desafios. Cada conquista minha carrega a força e a dedicação de vocês. Sou o reflexo do cuidado e da coragem que sempre demonstraram. Este momento é, acima de tudo, uma vitória nossa.

Às minhas irmãs, Juliana, Joilma e Julia, minha gratidão por serem minhas companheiras de vida, apoio nos momentos difíceis e motivo constante de alegria. Obrigado por cada gesto de incentivo, pelas palavras de força e pela presença carinhosa em cada etapa desta jornada. Vocês são minha inspiração e meu porto seguro. Cada conquista minha é também de vocês. Amo vocês profundamente e levo sempre comigo a força da nossa união.

As minhas sobrinhas, Rafaelly e Gabrielly, e ao meu sobrinho Henrique, minha sincera gratidão por serem fontes de alegria, leveza e inspiração em minha vida. Vocês me ensinam, com sua energia e curiosidade, a enxergar o mundo com novos olhos e a valorizar as pequenas coisas. Cada passo que dou é também para ser exemplo e deixar um legado para vocês. Obrigado por tornarem meus dias mais felizes e cheios de propósito. Que este momento inspire vocês a sonharem e conquistarem o mundo.

À comunidade quilombola de Lagoa Grande, meu mais profundo agradecimento pela força, resistência e sabedoria que são fontes de inspiração para mim. Obrigado por preservarem nossa história, nossa cultura e nossos valores, mantendo vivas as raízes que nos conectam. Cada conquista minha é um reflexo do legado de luta e união que vocês representam. Sou grato por fazer parte dessa história tão rica e transformadora. Que nossas tradições continuem a iluminar o caminho das próximas gerações.

Aos membros do Grupo de Pesquisa GPM, pelas contribuições valiosas e pelo ambiente acolhedor e inspirador que construímos juntos. Cada diálogo, orientação e

troca de ideias foram fundamentais para o meu aprendizado e desenvolvimento ao longo desta jornada.

À minha orientadora, Professora Doutora Jaqueline Grilo, expresso minha mais sincera gratidão pela orientação, paciência e dedicação ao longo de toda esta caminhada. Sua expertise, comprometimento e generosidade em compartilhar seu conhecimento foram essenciais para meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço pela confiança, pelos ensinamentos e por me incentivar a sempre buscar a excelência.

Agradeço também aos membros da banca examinadora pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelo compromisso em enriquecer este trabalho. Suas considerações e sugestões foram fundamentais para ampliar minhas reflexões e fortalecer esta pesquisa.

Não existe uma relação de poder sem uma resistência, pois o poder se  
exerce sobre o que é capaz de resistir.

Michel Foucault

## RESUMO

O foco desta dissertação está no processo de constituição do sujeito quilombola no contexto da educação escolar (quilombola), com ênfase na matemática, a partir das teorizações foucaultianas. O objetivo principal é compreender os processos de subjetivação postos em funcionamento pelo discurso da educação (matemática) escolar quilombola. Adotando uma abordagem qualitativa baseada em pressupostos pós-estruturalistas, a pesquisa foi conduzida por meio de uma análise documental, utilizando como fonte os documentos curriculares oficiais referentes à EEQ e os livros didáticos de Matemática aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024-2027. Para isso, foram examinadas a Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2008, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e a Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) nº 68, de 30 de julho de 2013, que regulamenta a implementação e o funcionamento das DCNEEQ no Sistema Estadual de Ensino da Bahia (DCEEQ-BA). A análise dessas diretrizes curriculares possibilitou a identificação de nove posições de sujeito quilombola articuladas pelo discurso da EEQ. Tais posições demandam um sujeito quilombola que afirme sua identidade, valorize suas memórias, reconheça seus territórios e se engaje na luta por direitos e na resistência contra o apagamento histórico. Essas posições demanda um sujeito quilombola protagonista, consciente de sua história e de seu papel político e social. A análise do livro didático buscou entender como esse material didático opera com as normas hegemônicas quando se está em perspectiva a formação de sujeitos quilombolas, ou seja, críticos e conscientes de seu pertencimento cultural e histórico, em consonância com os princípios das DCNEEQ. Por fim, este estudo aponta que contribuir para uma compreensão crítica das dinâmicas de poder na educação escolar quilombola, questionando discursos hegemônicos e fomentando formas mais autênticas de expressão e resistência no contexto educacional, demanda o reconhecimento da diversidade e da complexidade das experiências quilombolas, a escuta atenta dessas comunidades e a valorização dos seus saberes, memórias e práticas culturais e, além disso, exige a construção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a representatividade e a insurgência desses sujeitos no espaço educacional.

**Palavras-chave:** Subjetivação; Educação Escolar Quilombola; Educação Matemática.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on the process of constituting the quilombola subject in the context of quilombola school education, with an emphasis on mathematics, based on Foucauldian theories. The main objective is to understand the processes of subjectivation put into operation by the discourse of quilombola school (mathematics) education. Adopting a qualitative approach based on post-structuralist assumptions, the research was conducted through a documentary analysis, using as sources the official curricular documents related to quilombola school education and the mathematics textbooks approved in the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024–2027. For this purpose, the study examined the Resolutions which establishes the Curricular Guidelines for Quilombola School Education. The analysis of these curricular guidelines enabled the identification of nine quilombola subject positions articulated by the discourse of quilombola school education. These positions demand a quilombola subject who affirms their identity, values their memories, recognizes their territories, and engages in the struggle for rights and resistance against historical erasure. These positions construct an image of a quilombola subject as a protagonist, aware of their history and their political and social role. The analysis of the textbook aimed to understand how this educational material operates with hegemonic norms when considering the formation of quilombola subjects — that is, critical individuals conscious of their cultural and historical belonging, in alignment with the principles of the Curricular Guidelines. Finally, this study points out that contributing to a critical understanding of power dynamics in quilombola school education, questioning hegemonic discourses, and fostering more authentic forms of expression and resistance in the educational context requires recognizing the diversity and complexity of quilombola experiences, attentively listening to these communities, and valuing their knowledge, memories, and cultural practices. Moreover, it demands the construction of pedagogical practices that promote the autonomy, representativeness, and insurgency of these subjects in the educational space.

**Keywords:** Subjectivation; Quilombola School Education; Mathematics Education.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b> – Relação de dissertações e teses identificadas.....	36
<b>Quadro 2</b> – Relação de artigos identificados.....	36
<b>Quadro 3</b> – Posições de sujeito demandas pelas DCNEEQ.....	66

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mulher debulhando açaí.....	70
<b>Figura 2</b> – Exercício sobre artesanato quilombola.....	71
<b>Figura 3</b> – Encontro da economia solidária.....	72
<b>Figura 4</b> – Cestos artesanais.....	73
<b>Figura 5A</b> – Reflorestamento.....	77
<b>Figura 5B</b> – Desmatamento Mata Atlântica.....	78
<b>Figura 6</b> – Jovem negra fotografando.....	79
<b>Figura 7A</b> – Alisson dos Santos.....	80
<b>Figura 7B</b> – Atleta negro realizando um salto.....	81
<b>Figura 8</b> – Mulher negra identificando padrões matemáticos.....	82
<b>Figura 9</b> – Homem negro na poltrona de avião.....	83
<b>Figura 10</b> – Parque na África.....	84
<b>Figura 11</b> – Jovem negro em última posição.....	85
<b>Figura 12</b> – Jovem negra versus homem branco.....	86
<b>Figura 13</b> – Jovens negras fazendo compras.....	87
<b>Figura 14</b> – Crianças dialogando.....	88
<b>Figura 15A</b> – Garota negra pensando na resolução de um problema.....	88
<b>Figura 15B</b> – Mulher negra fazendo compras.....	89
<b>Figura 16</b> – Seção ampliando horizontes.....	90
<b>Figura 17</b> – Família interagindo.....	91
<b>Figura 18</b> – Mulher na corda bamba.....	92
<b>Figura 19A</b> – Questões abordando taxa de analfabetismo entre crianças.....	93
<b>Figura 19B</b> – Gráfico apresentando informações sobre desigualdade racial.....	93
<b>Figura 20</b> – Pirâmide de Quéops.....	94
<b>Figura 21</b> – Sistema de Numeração.....	96
<b>Figura 22</b> – Sistema de Numeração Egípcio.....	97
<b>Figura 23</b> – Representações de pessoas negras descontextualizadas.....	98
<b>Figura 24</b> – Seção Matemática tem História.....	99
<b>Figura 25</b> – François Viète e Pitágoras.....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOMAQ	Associação Comunitária de Maria Quitéria
AQCOMAQ	Associação Quilombola Comunitária de Maria Quitéria
BDTD	Base de Dados Teses e Dissertações
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEEQ	Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Quilombola
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EQ	Educação Quilombola
GPM	Grupo de Pesquisa em Matemática
LBA	Legião Baiana de Assistência
MEC	Ministério da Educação
MOC	Movimento de Organização Comunitária
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1: “EU SOU A CONTINUAÇÃO DE UM SONHO”: SOU MUITOS E CONTINUAREI SENDO</b> .....	20
1.1 LAGOA GRANDE: MINHA TERRA QUILOMBOLA.....	27
<b>CAPÍTULO 2: AJUNTANDO LENHAS PARA FORMAR UM FEIXE</b> .....	31
<b>CAPÍTULO 3: QUANDO AS TEIAS DE ARANHA SE JUNTAM, ELAS PODEM AMARRAR UM LEÃO</b> .....	35
3.1 CONHECIMENTO SEM SABEDORIA É COMO ÁGUA NA AREIA.....	38
3.2 O CONHECIMENTO É COMO UM JARDIM: SE NÃO FOR CULTIVADO, NÃO PODE SER COLHIDO!.....	44
<b>CAPÍTULO 4: GENTE SIMPLES, FAZENDO COISAS PEQUENAS, EM LUGARES POUCO IMPORTANTES, CONSEGUE MUDANÇAS EXTRAORDINÁRIAS</b> .....	50
4.1 AS POSIÇÕES DE SUJEITOS DISPONIBILIZADAS PELAS DCNEEQ E DCEEQ-BA.....	54
4.1.1 Sujeito Resistente à Opressão Histórica.....	55
4.1.2 Sujeito que Valoriza seus Antepassados (Ancestrais).....	56
4.1.3 Sujeito Detentor de Conhecimento transmitido pela Tradição Oral.....	58
4.1.4 Sujeito cooperativo e solidário.....	59
4.1.5 Sujeito que respeita a diversidade religiosa.....	60
4.1.6 Sujeito que valoriza a soberania alimentar.....	62
4.1.7 Sujeito protagonista.....	63
4.1.8 Sujeito dialógico e emancipatório.....	64
4.1.9 Sujeito que reconhece a cultura quilombola.....	65
4.2 SÍNTESE DAS POSIÇÕES.....	66
<b>CAPÍTULO 5: ATÉ QUE OS LEÕES INVENTEM AS SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS, OS CAÇADORES SERÃO SEMPRE OS HERÓIS DAS NARRATIVAS DE CAÇA</b> .....	68
5.1 AQUELE QUE USA A LANÇA COMO CANETA SEMPRE ESCREVERÁ A HISTÓRIA A SEU FAVOR.....	69
5.2 AQUELE QUE TEM O TAMBOR TAMBÉM TEM O PODER DE ESCOLHER A MÚSICA.....	79

5.3	O TAMBOR SOA DIFERENTE EM CADA VILA, MAS TODOS DANÇAM AO MESMO RITMO .....	85
5.4	ATÉ QUE O LEÃO APRENDA A ESCREVER, A HISTÓRIA SEMPRE GLORIFICARÁ O CAÇADOR.....	94
5.5	SÍNTESE DA ANÁLISE.....	101
6.	<b>SE QUER IR RÁPIDO, VÁ SOZINHO. SE QUER IR LONGE, VÁ EM GRUPO..</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	

## INTRODUÇÃO

O foco de investigação desta dissertação se volta para a constituição do sujeito quilombola no seio da educação (matemática) escolar sob as lentes das teorizações foucaultianas. Foucault (1996a, p. 231), rompendo com uma perspectiva essencialista do sujeito, interessou-se por investigar os “diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos”, ou seja, as diferentes posições que um sujeito pode ocupar em relação aos diferentes discursos. Para Foucault (2008), o discurso é mais que um conjunto de signos, é irreduzível à língua e ao ato de fala, é um conjunto de práticas que constitui as coisas. Dada a nossa aceção teórica, o discurso da educação (matemática) escolar quilombola disponibiliza posições de sujeito quilombola e se materializa nas práticas pedagógicas escolares por meio de regulamentações curriculares, materiais didáticos, dentre outros.

Ao se tratar de processos educacionais em comunidades quilombolas é importante ressaltarmos que o conceito de Educação Escolar Quilombola (EEQ) e Educação Quilombola (EQ) estão relacionados, porém são definições distintas uma vez que a educação quilombola é aquela que se baseia na transmissão de conhecimentos simbólicos. Geralmente, essa educação acontece em uma roda de conversa feita nos finais de tarde no quintal da casa de um dos griôs<sup>1</sup> da comunidade, existindo, naquele momento, a troca de conhecimento entre os mais velhos e os mais novos. Ou seja, os conhecimentos ancestrais que são passados de geração para geração, contemplando todas as dimensões sociais e históricas que estão inseridas no cotidiano da sociedade.

A EQ inclui práticas educacionais que valorizam a cultura, a história e as tradições das comunidades quilombolas, integrando esses elementos ao processo de ensino e aprendizagem, refere-se então ao conjunto de práticas educacionais e saberes tradicionais que são desenvolvidos e valorizados dentro das comunidades quilombolas. Essa forma de educação é profundamente enraizada na cultura, história e modos de vida específicos dessas comunidades. Envolve, por exemplo, o ensino de

---

<sup>1</sup> Griô ou Mestre(a) é todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo. Disponível em: <https://graosdeluzegrio.org.br/acao-griacional/o-que-e-grio/>.

conhecimentos tradicionais, histórias e práticas culturais, com um foco na valorização da identidade quilombola e no fortalecimento da autonomia comunitária. Em vista disso, a EQ é desenvolvida pelos sujeitos dentro das “suas práticas cotidianas, seja, na família, no trabalho, na comunidade, nas lutas sociais, nas manifestações das tradições culturais, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo” (Neto *et. al* , 2007, p. 9).

Já a EEQ diz respeito à educação que acontece dentro dos processos escolares, visando garantir uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares compartilhados na instituição escolar (Miranda, 2018). Refere-se especificamente ao aspecto formal da educação nas comunidades quilombolas, ou seja, aos processos educativos que ocorrem dentro das escolas quilombolas reconhecidos pelo Estado. De acordo com Brasil (2012), a EEQ tem como objetivo principal garantir o acesso à educação de qualidade para os quilombolas, respeitando sua identidade cultural e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais. Tal modalidade de educação está amparada pela Resolução de nº 08, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

O processo de escolarização quando se apropria do discurso da EQ envolve a institucionalização e formalização dos saberes e práticas quilombolas dentro do sistema educacional oficial, assumindo o discurso da EEQ. Nesse sentido, essa transição da EQ para a EEQ envolve mudanças significativas que podem resultar na perda de vários aspectos importantes da EQ, visto que esta tradicionalmente valoriza e transmite conhecimentos específicos das comunidades quilombolas, como práticas agrícolas, saberes medicinais, artesanato e histórias orais. O processo de escolarização desse discurso pode não dar a devida importância a esses conhecimentos, priorizando currículos padronizados, que negam, por exemplo, dialetos específicos ou variações do português que refletem a história e a cultura local. A educação escolar tende a enfatizar o português padrão, tido como culto, o que pode levar à erosão dessas formas linguísticas únicas.

A EQ frequentemente utiliza pedagogias adaptadas às necessidades e contextos específicos das comunidades, fortalecendo a identidade e a resistência cultural contra a opressão histórica e contemporânea. No entanto, a transição para uma educação escolar padronizada pode desconsiderar essas metodologias, impondo métodos de ensino que podem não ser tão eficazes para os alunos

quilombolas. Esse processo pode resultar na falta de ênfase nas questões culturais e identitárias, levando à perda da consciência crítica e da valorização da identidade quilombola. Na EQ, a comunidade tem um papel ativo na tomada de decisões sobre o processo educativo. A educação escolar, com suas estruturas mais centralizadas e burocráticas, pode diminuir a autonomia e a participação comunitária na educação.

Para diminuir essas perdas, é crucial que a EEQ seja desenvolvida de forma a integrar e valorizar os saberes, práticas e culturas quilombolas, respeitando a identidade e as necessidades específicas dessas comunidades. Isso pode envolver a formação de professores que compreendam e respeitem a cultura quilombola, a inclusão de conteúdos específicos no currículo escolar e a promoção de uma pedagogia que valorize a participação comunitária e a aprendizagem coletiva.

Face ao exposto, consideramos que tais discursos estão em disputa no processo de constituição do sujeito quilombola. Assim, enquanto sujeito professor de matemática quilombola, voltamos a nossa atenção para as diferentes posições configuradas pelo discurso da educação (matemática) escolar quilombola que podem ser ocupadas pelo sujeito quilombola.

Crestani (2021), em sua dissertação, buscou examinar se e de que maneira o conteúdo matemático é tratado nos materiais para a EEQ disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Dos materiais que foram analisados, a autora destacou como pontos relevantes a ênfase atribuída às contribuições da população africana e afro-brasileira para a formação da sociedade brasileira, bem como a observação de que a Matemática abordada na maioria dos textos está intimamente ligada aos aspectos culturais das comunidades. Também com ênfase aos aspectos culturais, especialmente nos pressupostos da Etnomatemática, os estudos de Silva (2022) e Guerra (2022) compartilham o foco na formação e prática dos professores de Matemática em escolas quilombolas. Ambos também destacam a importância de compreender como a identidade e a cultura quilombola influenciam os processos educacionais.

Identificamos que os materiais didáticos adotados são analisados em termos do uso de jogos e de livros didáticos. Almeida (2017), realizou uma pesquisa com o propósito de examinar como o jogo *Oware* pode ser empregado para aprimorar o ensino de Matemática, considerando sua conexão com aspectos socioculturais nos primeiros anos de uma escola quilombola. Este estudo foi fundamentado em discussões que destacam a importância do uso de jogos africanos como recursos

pedagógicos relevantes para o ensino de Matemática, ao mesmo tempo em que promovem as identidades dos povos afrodescendentes. Nesse contexto, a Afroetnomatemática fornece uma base para investigar os jogos originários da África, pois eles possibilitam uma visão transcultural da Matemática, permitindo o resgate de elementos antropológicos das diversas culturas africanas.

Silva (2023), por sua vez, a partir da análise de livros didáticos de Matemática do Ensino Médio, aborda a questão da interseccionalidade na educação matemática como forma de evidenciar a presença do racismo epistêmico. Através da análise de excertos dos livros didáticos, especialmente das seções que abordam a história da Matemática, o autor argumenta que a Matemática retratada é eurocêntrica, masculina e branca. Isso ocorre porque a narrativa construída pelos autores dos livros analisado negligenciam outras narrativas históricas e promovem uma visão específica sobre a formação do conhecimento humano.

Diante desse contexto, percebe-se que na literatura as discussões voltadas para como o ensino de Matemática atua na constituição do sujeito quilombola ainda é incipiente. Assim, propomos um estudo sobre como a matemática escolar, em diálogo com a educação escolar quilombola, atua na constituição do sujeito quilombola. Nesse sentido, elencou-se o seguinte objetivo geral: compreender os processos de subjetivação postos em funcionamento pelo discurso da educação (matemática) escolar quilombola. E como objetivos específicos: i) sistematizar como o discurso da educação (matemática) escolar quilombola tem circulado na área; ii) identificar posições de sujeito disponibilizadas pelas DCNEEQ; iii) discutir o processo de subjetivação veiculado em livros didáticos de Matemática aprovados na seleção do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2024-2027.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo documental, na qual inicialmente analisamos como a literatura da área de Educação Matemática tem abordado a temática, posteriormente, buscamos identificar o sujeito quilombola desejado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e, por fim, discutimos o processo de subjetivação veiculado em uma coleção de livros didáticos de matemática que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2024-2027. Para a análise dos dados essa pesquisa teve como fundamento o referencial aqui delineado, segundo a perspectiva da análise de discurso de Michel Foucault.

Para a organização do texto dissertativo optamos por nomear cada capítulo com um provérbio africano. No primeiro capítulo intitulado: Eu Sou a Continuação de Um Sonho: Sou Muitos e Continuarei Sendo, aborda a minha trajetória enquanto sujeito multifacetado, quilombola, professor (de Matemática), católico, filho, irmão, acadêmico mostrando como esse conjunto me fez chegar até esse objeto de estudo. O segundo capítulo: “Ajuntando Lenhas para Formar um Feixe”, abordamos o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos. O terceiro capítulo “Quando As Teias De Aranha Se Juntam, elas Podem Amarrar um Leão”, aborda a luta dos movimentos sociais para a constituição de uma educação voltada para o povo quilombola. O quarto capítulo intitulado: “Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, consegue mudanças extraordinárias” apresenta as posições de sujeitos através dos discursos disponibilizados em documentos oficiais que norteiam a Educação Escolar Quilombola. No quinto capítulo intitulado: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça” foi feita uma discussão sobre o processo de subjetivação veiculado em livros didáticos de Matemática adotados no PNLD 2024-2027. E, por fim, as considerações finais, intitulada: “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo” .

## CAPÍTULO 1

### “EU SOU A CONTINUAÇÃO DE UM SONHO”: SOU MUITOS E CONTINUAREI SENDO

*Sei também que me olharão com olhar de pena  
Mas olhares não são tudo,  
Sou preto, mulato, negro, moreno  
Carrego comigo esses lábios carnudos,  
Caminhando eu vou com minha alma serena  
E com um sorriso...Eu hipnotizo o mundo!*

Júlia Suzarte

Sou preto, sou negro, sou Quilombola. Venho de um lugar de resistência, de lutas, de reconhecimento. Carrego no corpo as marcas das pessoas que lutaram para que eu conquistasse lugares onde hoje eu me encontro, carrego dentro de mim o sangue de pessoas que morreram lutando para que hoje eu alcance sonhos e essa luta ainda continua. Lugar cheio de histórias e estórias. Meu lugar, minha Comunidade, Minha terra Quilombola: Lagoa Grande.

Filho de agricultores, terceiro filho de um total de quatro, minha lida na roça iniciou desde os sete anos de idade, onde eu e minha família aguardávamos ansiosos pelo inverno para que pudéssemos dar início ao plantio. Preparávamos a terra, plantávamos e esperávamos pela colheita. Lembro-me que no período da colheita da mandioca e do preparo dos seus derivados passávamos a noite contando histórias enquanto raspávamos a mandioca ou produzíamos a farinha. Era dessa forma que acontecia todos os anos, até que um dia, despertou em mim a vontade de buscar novos conhecimentos, novos horizontes, ou seja, era necessário tecer novos caminhos para que um dia pudesse conquistar o meu espaço dentro de uma instituição pública de ensino superior.

Durante minha caminhada na educação básica, que se deu inicialmente em uma escola municipal dentro da minha comunidade até o ano de 2005, sempre fui muito dedicado, mesmo com todas as dificuldades advindas para quem é morador da roça. Toda essa dedicação, principalmente nas disciplinas de exatas, despertou em mim, ainda no ensino fundamental no Colégio Estadual Professora Maria José de Lima Silveira, atualmente chamada de Colégio Estadual do Campo Maria Quitéria, localizada na sede do Distrito de Maria Quitéria, mais precisamente na 7ª série, hoje conhecida como 8º ano do ensino fundamental, a vontade de ser professor.

Passado todo o processo formativo na educação básica, encontrei professores que marcaram toda essa trajetória. Cada professor pelos quais passei deixou um pouco de si, me inspirando a ser como eles/elas ou até mesmo para que pudesse ser diferente. Alguns/algumas deles/delas me mostraram que existem coisas que não devo fazer em durante minha atuação enquanto professor, isso fez com que eu amadurecesse a ideia de tornar-me professor de matemática.

Findada a educação básica, em 2012, prestei vestibular na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS para o curso de Licenciatura em Matemática e assim fui aprovado. Um menino preto, da roça, inicia seu processo de formação para se tornar professor, carregando nas costas uma mochila com um caderno, mas também sonhos, expectativas e medos. Como seria viver o universo de uma universidade, sabendo que eu teria dificuldades? Bom, toda caminhada para a realização de um sonho traz consigo dificuldades e desafios, mas é caminhando que vamos construindo o nosso caminho.

Durante a minha passagem no curso de licenciatura em matemática ingressei no Grupo de Pesquisa em Matemática (GPM), onde pude pesquisar e investigar a forma como o homem do campo, em sua prática de medição de terras, faz uso de medidas agrárias não convencionais. Importante salientar que, apesar dessa pesquisa ter investigado a prática de um cubador de terra da minha comunidade, não aprofundei a discussão sobre a minha comunidade.

Ainda durante a graduação, nas discussões no GPM, tive a oportunidade de ter o primeiro contato com as teorizações de Michel Foucault. Essas teorizações me ajudaram a compreender que, naquele momento, os discursos que me atravessavam não permitiam que eu me enxergasse como quilombola. Numa perspectiva foucaultiana, o discurso constitui as coisas, sendo “irredutíveis à língua e ao ato de fala” (Foucault, 2016, p. 60). O discurso não apenas utiliza signos para designar coisas, é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (Foucault, 2016, p. 143). Para Foucault (2016, p. 96), apesar de um enunciado poder ser representado por uma frase, não deve ser confundido com ela, pois “aparece como elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; (...) como um átomo do discurso”.

Sousa (2020a), ao problematizar os conceitos atuais de quilombo e quilombola, analisa enunciados sobre o sujeito quilombola que circulam na mídia. A sua análise

incidiu sobre os enunciados: “No Dia do Negro o preconceito é o grande tema” e “Zumbi: a verdadeira história de Palmares”, evidenciando que o discurso da mídia acerca do sujeito quilombola se pauta em

uma disputa pela manipulação da memória social desse sujeito, que gira em torno da sua liberdade como resultante de um ato da classe senhorial (...) ou como resultado das lutas por liberdade travadas ao longo de muitos anos, resultando na fuga de muitos escravizados para zonas de matas, onde se constituíram quilombos (Sousa, 2020a, p. 133).

Numa perspectiva foucaultiana, os sujeitos são constituídos e/ou produzidos pelos discursos, ou seja, em meio a enunciados considerados como verdadeiros, construídos historicamente para atender a interesses de um determinado período. Não se trata, de uma noção de sujeito substancial, mas sim mutável, constituído em meio a relações de poder, pois, para Foucault (2004), o sujeito não é preexistente ao discurso. Sousa (2020b) analisa enunciados sobre o sujeito quilombola presentes em diferentes discursos que circulam na mídia, no meio cinematográfico, político, entre militantes negros e entre os próprios quilombolas e conclui que o discurso da mídia mobiliza saberes que não são do próprio quilombola, dando ênfase aos saberes científicos ditos por pessoas “autorizadas” a falar sobre o quilombola, desprezando o saber do próprio sujeito. O discurso quilombola “faz irromper para falar sobre a sua experiência na história recente do Brasil, inclusive com recurso ao saber científico que é valorizado socialmente, expondo sua luta por reconhecimento e direitos sociais”. (Sousa, 2020b, p. 165).

Apesar de ser morador de uma Comunidade Quilombola, o discurso quilombola ainda era desconhecido por mim e, talvez, pela maioria das pessoas que nela residem. Apenas em 2007 a minha Comunidade foi oficialmente reconhecida como Quilombola e, até então, os sentidos de constituir-se quilombola ainda eram ausentes na Comunidade. Segundo Tio Cassiano<sup>2</sup>, um dos *griôs* da Comunidade, após a certificação, algumas pessoas que estavam envolvidas na então Associação de moradores não receberam com bons olhos o termo quilombola por diversos fatores. Dentre eles, a questão religiosa, pois para essas pessoas o termo quilombola estava atrelado a coisas ruins. Então, através de lideranças de outras comunidades e com apoio de alguns órgãos governamentais, ele conseguiu fazer com que essas

---

<sup>2</sup> Tio Cassiano é tio de sangue por laços de ancestralidade familiar direta.

impressões ultrapassassem as barreiras do preconceito e chegasse até as rodas de conversa na Comunidade.

Em 2012, iniciou-se o processo de discussão do termo “quilombo” com a aproximação da professora pesquisadora Livia de Carvalho Mendonça que defendeu sua tese sobre a escrita de estudantes remanescentes de quilombos situados em uma Comunidade da cidade de Feira de Santana-BA, a Lagoa Grande. Além dela, outras pessoas têm contribuído para que os residentes na comunidade se inserissem nas discussões sobre o que é ser quilombola, promovendo assim a reafirmação de nossa identidade e de nossa forma de ser e de viver. Neste ínterim, algumas formações foram feitas e a associação que até então era chamada de Associação Comunitária de Maria Quitéria (ACOMAQ) passou a chamar-se Associação Quilombola Comunitária de Maria Quitéria (AQCOMAQ). Essa mudança de nome da associação foi um passo importante no processo de autorreconhecimento da comunidade. Nesse ano, foi realizado o I Novembro Negro da Comunidade. Juntamente com essa discussão iniciou-se também o processo de reconhecimento por parte dos moradores e moradoras sobre o “ser quilombola” e essa construção vem sendo discutida até hoje em nosso território.

Vale ressaltar aqui a necessidade de diferenciar a definição no sentido histórico e atual do termo Quilombo e Quilombola. Segundo Munanga (1996), o termo "quilombo", utilizado para descrever essas comunidades, é uma adaptação da palavra "*kilombo*". Originária dos povos de língua *bantu*, que se estendiam entre Zaire e Angola, esses termos foram trazidos para o Brasil junto com os membros dessas comunidades, em decorrência da escravidão. Para os africanos, a designação "quilombo" evoluiu para representar não apenas uma comunidade, mas também uma instituição de natureza política e militar. Dessa forma, ao longo da história, o quilombo brasileiro é caracterizado por

uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política, na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécies de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar. (Munanga, 1996, p. 63).

Em razão dos eventos mencionados, aliados ao preconceito e racismo enraizados na maior parte da sociedade, os quilombos foram frequentemente vistos de maneira desfavorável ao longo da história. Conforme aponta Cunha Junior (2012), tais comunidades eram estigmatizadas como locais perigosos, associados a criminosos e pessoas ociosas, especialmente negras.

Nesse sentido, historicamente, o termo "quilombola" refere-se aos habitantes dos quilombos, que eram os assentamentos formados por pessoas escravizadas que fugiram da escravidão no Brasil colonial e pós-colonial. Esses quilombos eram comunidades autônomas que surgiram em áreas remotas e muitas vezes de difícil acesso, onde os fugitivos podiam viver livres da opressão dos senhores de escravos Leite (2008).

Assim, os quilombolas eram os membros dessas comunidades, que muitas vezes se organizavam em torno de princípios de cooperação, autossuficiência e resistência contra as incursões das autoridades coloniais. Eles desenvolviam estratégias de sobrevivência, muitas vezes baseadas na agricultura de subsistência e na solidariedade comunitária.

Atualmente, o termo "quilombola" é usado para descrever os descendentes dos habitantes originais dos quilombos históricos. Essas comunidades quilombolas, reconhecidas pelo Estado brasileiro, lutam por direitos territoriais, reconhecimento cultural e social, bem como por políticas públicas que promovam o desenvolvimento sustentável e a preservação de suas tradições e modo de vida.

Partindo de uma noção foucaultiana do sujeito, é possível afirmar que "um indivíduo se torna sujeito à medida que os discursos o atravessam disponibilizando diferentes modos de subjetivação" (Grilo, 2020, p. 22). A subjetivação, para Foucault (1987), é um processo complexo e dinâmico que envolve a interação entre práticas sociais, discursos e formas de poder. A subjetivação nos convida a repensar as maneiras pelas quais somos constituídos como sujeitos dentro de contextos específicos e a considerar as relações de poder que moldam nossas identidades e experiências individuais. O poder, segundo Foucault (1996), não é simplesmente algo que se possui, mas algo que se exerce; não se encontra apenas em um único lugar, está disseminado por todos os lados, não por abranger tudo, mas por surgir de várias fontes. Ele não é uma entidade ou uma organização, nem uma força exclusiva de quem a detém; é, na verdade, uma expressão de uma rede de relações complexas em uma sociedade específica, ou seja, o poder está em toda parte, não porque domina

tudo, mas porque surge de múltiplas relações sociais. Nesse sentido, a subjetivação é um processo histórico que emerge das práticas discursivas que operam em determinados contextos sociais.

Desse modo, se alguém me questionar há quanto tempo eu me vejo e me aceito como um sujeito quilombola, eu responderia, sem dúvida alguma: desde 2019, quando passei a acompanhar de perto a luta do meu povo em relação a problemas sociais e políticos dentro da Comunidade. Por meio da Associação Quilombola Comunitária de Maria Quitéria (AQCOMAQ) um novo Ayrton emerge a fim de unir forças com a Associação em busca de nossos direitos. Para Foucault (1996, p. 142), “Na vida e no trabalho, o mais interessante é converter-se em algo que não se era no princípio. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar”.

Nessa luta incessante por nossos direitos está incluso o projeto e execução de uma escola dentro do nosso território. Como fruto da luta da comunidade, a Escola Municipal Vasco da Gama passa a se chamar Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos. A nova escola além de ter em seu nome o termo “Quilombola” carrega também o nome de um dos primeiros moradores da Comunidade, vale salientar que a Escola é a primeira do Município de Feira de Santana a receber oficialmente o título de Escola Quilombola. Importante destacar que antes da fundação da Escola Municipal na comunidade, as aulas aconteciam na casa dos pais de Seu Eduardo, conhecido como Tio Du<sup>3</sup>, que é filho de Luiz Pereira, em seguida, as aulas passaram a acontecer no quintal de sua casa.

De acordo com Santos (2019, p. 26), “tudo começou dentro de um galinheiro da sua casa (Tio Du), em meados dos anos 1973, onde as crianças não tinham cadeiras para sentar, mas as professoras que ali estavam possuíam grande força de vontade para desenvolver um trabalho de formação com aquelas crianças.” Com isso, os cidadãos presentes tinham como objetivo formar indivíduos que fossem educados de acordo com o ambiente em que viviam, integrando suas práticas e costumes.

Ainda segundo a autora, a partir de 1988, a escola passou a funcionar na ACOMAQ, que já contava com uma sede própria, a construção da escola foi possível graças à parceria entre o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e a Legião Baiana de Assistência (LBA). A colaboração dessas entidades também possibilitou mobiliar do espaço para o início das aulas. É importante destacar que o primeiro prédio

---

<sup>3</sup> Tio Du é tio de sangue por laços de ancestralidade familiar direta.

foi construído pelos próprios moradores da comunidade e pais de alunos, que aplicaram os conhecimentos do curso de pedreiro obtidos através da formação oferecida pelo MOC.

Durante esse período, a educação na comunidade de Lagoa Grande começou a se fortalecer. A contribuição das professoras leigas da comunidade, que continuaram seu trabalho após a transferência da escola para o espaço da ACOMAQ, desempenhou um papel crucial na consolidação e oficialização da educação na região.

As professoras leigas eram: Gracinha, Roxinha, Edna, Cristina e Marizete. Vale destacar que essas professoras leigas eram acompanhadas por Silveria e Lourdes que na época eram formadas e tinham um vínculo de emprego com o município de Feira de Santana. Sendo que os alunos eram os filhos dos moradores e também algumas pessoas adultas tiveram interesse de aprender a escrever seu nome (Santos, 2019, p. 27).

Assim, os educadores leigos da própria comunidade, de forma voluntária, eram capazes de alfabetizar jovens, crianças e adultos utilizando uma metodologia de ensino adaptada às práticas locais. Eles incorporavam diversos elementos do cotidiano da comunidade, como as práticas de plantio, a alimentação, o cuidado e respeito pelos mais velhos, a valorização da família, o compartilhamento dos recursos limitados, como a merenda escolar, e as celebrações culturais, muitas vezes realizadas no ambiente escolar, como o folclore, festas juninas. A abordagem dessas professoras leigas ajudava a construir uma educação baseada no respeito às diferenças e isenta de discriminação. Mesmo sem a existência de uma legislação específica, essas educadoras já praticavam métodos que se assemelham ao que é hoje conhecido como educação escolar quilombola na comunidade remanescente Quilombola de Lagoa Grande.

Durante a graduação pude fazer estágio na, então, Escola Municipal Vasco da Gama, hoje Escola Quilombola. Retornei como monitor do Programa Mais Educação para a escola onde estudei desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Nesse contexto, observei o comportamento dos meus alunos durante a realização das oficinas, enquanto eu voltava a memória ao tempo em que fui estudante.

Ao finalizar a graduação em Licenciatura em Matemática vislumbrei a possibilidade de ingressar no Mestrado em Educação da UEFS. Um desejo que eu

possuía desde meados da graduação, pois além de abrir portas para novas oportunidades profissionais, pude ver no mestrado a possibilidade de desenvolver ainda mais o meu pensamento crítico. Nesse sentido, o interesse em investigar a produção do sujeito quilombola por meio do discurso da matemática escolar decorre da minha condição de sujeito quilombola professor de matemática e das minhas inquietações enquanto morador da Comunidade Quilombola de Lagoa Grande.

### 1.1 LAGOA GRANDE: MINHA TERRA QUILOMBOLA

Falar da Comunidade Quilombola de Lagoa Grande é também falar de homens e mulheres que deram os primeiros passos para que hoje a Comunidade fosse não só reconhecida enquanto quilombola, mas também, para que a cultura do nosso povo permanecesse viva. Nesse sentido, cito aqui um provérbio africano “nossos passos vêm de longe” e assim mergulho um pouco na história para compreendermos como se construiu a comunidade de Lagoa Grande.

A Comunidade Quilombola de Lagoa Grande refere-se a uma comunidade quilombola situada na região norte de Feira de Santana conhecida por sua história e tradições culturais únicas. Essa comunidade é reconhecida por sua luta pela preservação de sua identidade e pela promoção de seus direitos territoriais.

Segundo tio Cassiano, um dos moradores mais velhos da comunidade, seu avô Luiz Pereira dos Santos juntamente com seus dois irmãos Feliciano Pereira e João Pereira foram os três primeiros escravizados que chegaram à comunidade. Após a vinda desses vieram outros três: José Pereira, Cândido Pereira e Martins Pereira. Todos esses moradores vieram da região da Matinha. Como afirma Souza (2016),

Segundo a memória de moradores/as das comunidades de Matinha dos Pretos, Candeal e Lagoa Grande, esta teria sido formada a partir da migração de egressos do cativeiro na região de Matinha. A comunidade possui muitos laços de parentesco entre os seus moradores e os moradores da região de Matinha e Candeal. (Souza, 2016, p. 39).

Corroborando com Souza (2016), tio Cassiano complementa dizendo que os seis irmãos vieram da Matinha, mais especificamente da Fazenda Cerrado. Sobre isso, Fonseca (2021) enfatiza que o Cerrado foi o primeiro grande quilombo de Feira

de Santana, pois foi a primeira localidade formada e organizada por uma população de negros.

Ainda na literatura, Mendonça (2014) enfatiza que entre 1971 e 1972, surgiram conflitos entre fazendeiros e os chamados rendeiros devido à disputa pela posse de terras, que hoje pertencem ao território de Lagoa Grande. Os rendeiros eram famílias que viviam nas propriedades dos fazendeiros, pagando arrendamento e oferecendo trabalho aos domingos para garantir o direito de posse de um pedaço de terra. Diante da ameaça de serem expulsos das terras que conquistaram com muito esforço, por não possuírem documentos que comprovassem seu direito de posse, os rendeiros perceberam a necessidade de se unirem em prol de um objetivo comum: garantir o direito de posse de suas terras. Naquele período, a comunidade de Lagoa Grande e o Povoado de Matinha se unificaram em um único território.

Na literatura existe uma outra versão para a vinda desses irmãos para a comunidade. Segundo a Biblioteca Virtual Consuelo Pondé (2007), a vinda desses irmãos para a comunidade se deu por volta do ano de 1900, quando um determinado fazendeiro que havia se apoderado das terras da Lagoa e solicitou que viessem famílias da Matinha para então tomar conta dessas terras.

Apesar da literatura trazer como uma outra versão, Tio Cassiano, afirmou que os três primeiros irmãos ao chegarem na comunidade encontraram terra boa e uma Lagoa de aproximadamente 6 km, e então esses irmãos foram trabalhar como rendeiros para fazendeiros que se apossaram das terras que poderiam ser da Igreja Católica de São José. Com isso, esses três irmãos auxiliavam na vinda dos outros para cá. Como os primeiros quilombolas encontraram terra e água em abundância, outros moradores de Cerrado e de Candeal vieram se instalar na comunidade e construíram suas famílias.

A Comunidade Quilombola de Lagoa Grande é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares através da Portaria nº 51/2007, de 16/05/2007 e as seguintes comunidades compõem o território: Lagoa da Camisa, Carro Quebrado, Jenipapo, Lagoa Suja, Fazenda Rumo e Casa Nova.

De acordo com Santos (2019), de 1971 a 1973, a igreja promoveu algumas reuniões na comunidade através de círculos bíblicos, em colaboração com as Comunidades Eclesiais de Base, o que resultou na criação do MOC. Segundo Tio Cassiano, as reuniões iniciais, liderados por representantes da comunidade de Lagoa Grande, ocorreram na Fazenda Candeal, com o apoio da Igreja Católica

(Comunidades Eclesiais de Base) e do MOC. As reuniões, voltadas para a defesa dos direitos coletivos, foram realizadas na casa de Luiz Pereira, fundador da comunidade, dando início às primeiras movimentações que culminaram na formação da primeira Associação Comunitária da região.

O MOC iniciou um trabalho de organização de base comunitária, focado no capital social, produção e comercialização. Em 1974, foi fundada a ACOMAQ. Apesar da criação da associação, a comunidade ainda necessitava de melhorias e entendia que ter uma área para produção seria um bom começo. Dessa forma, o MOC realizou um empréstimo para adquirir 10 tarefas de terra na área da antiga Fazenda Lagoa Grande, que foram utilizadas para o cultivo de culturas anuais, farmácia viva e produção de hortaliças Santos (2019). Ainda segundo a autora, durante a criação da associação, a comunidade de Lagoa Grande esteve fortemente envolvida na luta por melhores preços para alguns produtos, especialmente a farinha, além de exigir menor pressão nas fiscalizações dos postos fiscais para a apresentação de notas fiscais das mercadorias produzidas pelos agricultores. Esse engajamento levou à formação de uma caravana que pressionou o governo estadual da época, que acabou recebendo o grupo.

As histórias de Tio Cassiano contam que, entre 1973 e 1974, a ACOMAQ foi oficialmente registrada e, desde então, tornou-se um modelo para a fundação de outras associações na região. Com a criação da ACOMAQ, os agricultores de Lagoa Grande perceberam a necessidade de se sindicalizarem. O MOC foi fundamental nesse processo de conquista de direitos, auxiliando na filiação dessas famílias ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Feira de Santana. Desse modo, a ACOMAQ foi a primeira associação a comercializar os produtos da agricultura familiar para merenda escolar. Essa ação continuou com a criação da cooperativa de beneficiamento da agricultura familiar do Município de Feira de Santana.

A ACOMAQ representa um marco histórico no desenvolvimento de vários processos de construção política na luta por direitos que antes eram desconhecidos e manipulados pela classe dominante. Essa influência despertou um desejo de justiça em outras comunidades, promovendo uma noção de cidadania por toda a região. Durante os anos de 2003 e 2004, a juventude tornou-se o principal foco dos trabalhos na associação, com uma diretoria predominantemente composta por jovens. Esses jovens buscaram parcerias com outras entidades, oferecendo cursos de capacitação para os diretores e associados.

Vale salientar a importância da Associação Comunitária de Moradores no processo de certificação da Comunidade e, também, no mapeamento do território. A ACOMAQ, hoje denominada como Associação Quilombola Comunitária de Maria Quitéria (AQCOMAQ), tem como objetivo buscar melhores condições socioeconômicas não só para a comunidade, mas, também, para as circunvizinhanças.

Atualmente, a principal fonte de subsistência das famílias da comunidade é a Agricultura Familiar, que envolve pequenas plantações de milho, feijão e mandioca, além da criação de animais como porcos, galinhas e ovelhas. Além disso, muitas famílias se dedicam à fabricação de produtos derivados da mandioca, que são produzidos em casas de farinha dentro da própria comunidade.

A vida nas comunidades quilombolas é marcada por uma forte conexão com a terra, tradições culturais ancestrais e um forte senso de comunidade. Essas comunidades valorizam e preservam suas raízes históricas, lutando pela manutenção de seus territórios e pela preservação de suas práticas culturais, a resiliência e a solidariedade são características distintivas dessas comunidades, que continuam a resistir e a lutar pela sua autonomia e reconhecimento.

## CAPÍTULO 2

### AJUNTANDO LENHAS PARA FORMAR UM FEIXE

Ajuntar lenhas é uma prática cotidiana de nós quilombolas. Ajuntamos cada pedaço de lenha para ao final formarmos um feixe e carregamos esse feixe na cabeça para a labuta do dia a dia. Nesse sentido, as lenhas constituem-se nos procedimentos metodológicos recolhidos no caminho da pesquisa. Ao ajuntá-los, constituímos um feixe metodológico.

O nosso feixe metodológico ancorou-se em pressupostos pós-estruturalistas no intuito de problematizar as metanarrativas em torno do sujeito quilombola. Tido como um estilo de filosofar, o pós-estruturalismo tem ênfase no caráter histórico e contextual, e tem Michel Foucault como um de seus principais expoentes. Os estudos pós-estruturalistas, tem como uma das suas características provocar “substituições, rupturas e mudanças de ênfase” (Paraíso, 2004, p. 284).

Segundo o entendimento pós-estruturalista, assim como o ajuntar das lenhas, os passos metodológicos devem ser dados no decorrer da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa (Tedeschi; Pavan, 2017). Nesse sentido, entende-se que fazer uma pesquisa com base nos pressupostos pós-estruturalista é sentir-se livre para construir um caminho metodológico próprio. Para Veiga-Neto (2003, p. 20), trata-se de “um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos.”

Com este fim, o processo de ajuntar as lenhas iniciou com a realização de uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Portal de Periódicos da Capes, a fim de constituir a lacuna teórica a partir da síntese das produções científicas que dialogam com o objeto de estudo, levando em consideração a constituição do sujeito quilombola a fim de sistematizar como o discurso da educação (matemática) escolar quilombola tem circulado na área, conforme delineado no primeiro objetivo específico. Foram utilizados os seguintes descritores: “educação quilombola”+“educação matemática”, “educação quilombola”+“ensino de matemática”, “educação escolar quilombola”+“educação matemática”, “educação escolar quilombola”+“ensino de matemática”. Na BDTD, retornaram 16 trabalhos, após retiradas as repetições e os trabalhos que não tratavam do ensino de Matemática especificamente, foram selecionados 07 trabalhos para

serem analisados. No periódico Capes, optamos por “buscar assunto” utilizando os mesmos descritores da BDTD e retornaram 59 artigos. Após utilizar os mesmos critérios de exclusão citados anteriormente foram analisados 17 artigos.

Após a revisão bibliográfica, recorrendo a uma análise documental, voltamos para os documentos oficiais que tratam da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Assim, foram analisadas a Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2008, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) (Brasil, 2012), disponível no portal oficial do Ministério da Educação-MEC e a Resolução do Conselho Estadual de Educação-CEE/BA, Nº 68, de 30 de julho de 2013, que estabelece normas para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia (DCEEQ-BA) (Bahia, 2013).

O olhar sobre as diretrizes curriculares objetivou identificar posições de sujeito disponibilizadas pelo discurso da EEQ que circula nas DCNEEQ e DCEEQ-BA. A análise do discurso empreendida buscou evidenciar os “saberes que disciplinam, regulam e produzem sujeitos” (Carvalho, 2016). Para isso, analisamos os artigos, parágrafos e incisos no intuito de identificar posições de sujeitos disponibilizadas pelo discurso da EEQ presente nesses documentos. Inicialmente, essa análise se deu mediante uma leitura das Diretrizes Nacionais e, em seguida, as Diretrizes Estaduais a fim de ver possíveis semelhanças entre esses dois documentos. Posteriormente, foi feita uma segunda leitura de forma mais minuciosa com o intuito de ir destacando as posições de sujeitos encontradas. Ao identificarmos uma dada posição, fizemos o exercício de nomeá-las e descrevê-las.

Num exercício de ajuntar as lenhas mais próximas das minhas redondezas, desejávamos analisar os livros didáticos de matemática utilizados no Ensino Fundamental – Anos Finais adotados pela Escola Municipal Quilombola Luiz Pereira dos Santos, localizada na Comunidade Quilombola de Lagoa Grande. Contudo, fomos informados que a escola não havia recebido livros didáticos para serem distribuídos aos estudantes e que os professores adotavam os livros que utilizavam em outras instituições de ensino, usavam sobra de livros de anos anteriores que havia na escola, mesmo quando a quantidade não era suficiente para distribuir aos estudantes. Ou seja, eram livros desatualizados, que não atendiam as orientações mais atualizadas do PNLD. Diante desse contexto, consideramos analisar o livro didático que seria adotado pela escola para o ano letivo de 2025, porém, de acordo com a direção da

escola, não havia uma previsão de quando aconteceria a seleção. Com isso, a produção de dados nesta etapa da pesquisa considerou analisar as coleções aprovadas no PNLD 2024 que concorreram ao edital de convocação 01/2022<sup>4</sup>.

Diante desse contexto, optamos em acessar o Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático 2024 – PNLD 2024<sup>5</sup> a fim de conhecer as coleções didáticas submetidas ao programa. Ao acessar o site do governo federal na aba específica sobre o PNLD, pudemos averiguar quais e quantas coleções foram avaliadas. Nesse sentido, identificamos 13 (treze) coleções de livros didáticos de matemática aprovadas no PNLD. Para selecionarmos a(s) coleção(ões) a ser(em) analisada(s), realizamos uma busca com o termo “quilombola” na resenha completa dos livros, que também está disponibilizada no guia, e duas coleções nos chamaram a atenção: a coleção Geração Alpha e a coleção Matemática em Cena. Na primeira coleção foi possível observar no resumo que a coleção busca promover a cultura afro-brasileira, quilombola, indígena e das populações do campo, com isso, foi feita o download da coleção no site da editora<sup>6</sup>. Entretanto, na segunda coleção o resumo deixou explícito que a diversidade étnica da população brasileira e a riqueza social e cultural do país estão presentes nos textos e ilustrações. No entanto, a coleção não aborda as comunidades quilombolas nem os conhecimentos matemáticos por elas desenvolvidos, tornando essencial a atuação do(a) professor(a) para complementar esses conteúdos, além disso, essa coleção não possui versão digital disponível na internet.

Segundo Silva e Santos (2024) analisar um livro didático de matemática enquanto discurso significa explorar como os conteúdos, exemplos e atividades sugeridos constituem formas de subjetivação que influenciam a constituição do sujeito aluno. De acordo com Foucault (2016, p. 56), o discurso é uma "prática que forma sistematicamente os objetos de que fala", ou seja, o que se diz e como se diz molda as realidades e as identidades dos indivíduos inseridos nesse contexto.

De acordo com Silva e Santos (2024), a avaliação dos livros didáticos aprovados pelo PNLD também oferece uma visão detalhada da matemática oficial

---

<sup>4</sup> Disponível em: BRASIL. Edital de Convocação 01/2022-CGPLI. Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2024-2027. Brasília: MEC, 2022.

<sup>5</sup>[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas/componente-curricular/pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas\\_matematica](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/componente-curricular/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_matematica)

<sup>6</sup> <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/pnld-2024-geracao-alpha-matematica/>

definida como objeto de ensino na educação básica. Além disso, possibilita a identificação tanto dos conteúdos específicos que integram o currículo de matemática quanto das formas como esses conteúdos são contextualizados, dos temas emergentes que são incluídos ou deixados de lado e da maneira como diferentes grupos sociais são representados ou marginalizados.

A escolha pelos livros didáticos se dá pela sua natureza na prática pedagógica estabelecida nas instituições escolares. De acordo com Marpica e Logarezzi (2010), o livro didático tem um papel de grande importância na prática pedagógica, pois está presente no contexto escolar e apoia o planejamento das atividades, além de fundamentar o seu desdobramento em aprendizagem.

Com esse feixe de lenhas formado pretendemos problematizar como a matemática escolar, em diálogo com a educação escolar quilombola, atua na constituição do sujeito quilombola. Para isso, optamos em utilizar a abordagem foucaultiana da análise do discurso, uma vez que para Foucault as coisas são constituídas de maneira histórica, em meio a relações de saber e poder, no intuito de produzirem “realidades”.

A análise de discurso foucaultiana não se baseia em um conjunto de regras ou numa receita a ser seguida para analisar os discursos. Conforme Carneiro (2000, p. 186), na análise de discurso foucaultiana a importância do texto está em realizar um deslocamento com relação a forma contemporânea de pensar, ou seja, existe uma renúncia à verdade absoluta e poder dominante, por exemplo.

Concordando com Neto (1995, p. 41), a análise de discurso foucaultiana se apresenta “como um horizonte aberto de possibilidades”. Assim, podemos nos questionar: Por que isso é dito aqui agora e não em outro lugar ou tempo? Nesse sentido, segundo (Fischer, 2001, p. 198) “analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações”, pois analisar o discurso em Foucault é também analisar uma extensa produção coletiva e histórica de uma realidade social e não somente um aglomerado de enunciados linguísticos em um procedimento de fala ou de escrita. Dessa forma, o discurso para Foucault é “uma prática sócio-histórica que só emerge ou se explicita mediante o exercício da análise” (Passos, 2018, p. 2). Portanto, é através do exercício da análise que podemos compreender como o discurso opera como uma prática sócio-histórica, revelando suas funções, efeitos e implicações dentro de uma determinada sociedade e período histórico.

### CAPÍTULO 3

## QUANDO AS TEIAS DE ARANHA SE JUNTAM, ELAS PODEM AMARRAR UM LEÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados da Revisão Sistemática de Literatura que foi desenvolvida com o objetivo de sistematizar como o discurso da educação (matemática) escolar quilombola tem circulado na área de Educação Matemática. Livre da perspectiva teórica adotada na dissertação, essa sistematização buscou constituir a lacuna teórica a partir da síntese das produções científicas que dialogam com o objeto de estudo, levando em consideração se algum dos estudos estariam interessados na constituição do sujeito quilombola.

O provérbio africano que intitula esse capítulo representada a rede de conexões e colaborações entre pesquisadores interessados na educação escolar quilombola envolvendo o reconhecimento das lutas do movimento negro, comunidade, professores e alunos que podem se unir no intuito de "amarrar um leão", ou seja, superar grandes desafios e alcançar resultados significativos na promoção de uma educação de qualidade e do empoderamento das comunidades quilombolas - "amarrar" o seu direito à educação.

Na busca, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódico CAPES, neste último optamos por "Buscar assunto". Em nenhuma das bases foi utilizado o critério de tempo, sendo realizada uma busca sem delimitar um período específico. Em ambas, foram utilizados os seguintes descritores: "educação quilombola"+"educação matemática", "educação quilombola"+"ensino de matemática", "educação escolar quilombola"+"educação matemática", "educação escolar quilombola"+"ensino de matemática".

Na BDTD, inicialmente, foram identificados 16 trabalhos. Após retirarmos as repetições e os trabalhos que não tratavam especificamente do ensino de Matemática especificamente, 07 (sete) trabalhos compuseram o *corpus* da pesquisa, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 – Relação de dissertações e teses identificadas**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR / ANO DE DEFESA</b>	<b>ORIENTADOR(A)</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>TIPO DA PRODUÇÃO</b>
O uso do jogo oware para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola	ALMEIDA, Ana Quele Gomes de./ 2017	MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira	UFPE	(D)
Os foregrounds de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática	DINIZ, Amanda Maria Rodrigues./ 2019	MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira	UFPE	(D)
Educação escolar quilombola: a matemática presente em materiais publicados no site do Ministério da Educação	CRESTANI, Maiéli Masteloto./ 2020	RICARDO, Farjado	UFSM	(D)
Etnomatemática na educação escolar quilombola: perspectivas decoloniais para o ensino da matemática nos quilombos Mata Cavalo e Abolição em Mato Grosso	SILVA, Maria do Socorro Lucinio da Cruz./ 2022	CASTILHO, Suely Dulce de	UFMT	(T)
Práticas socioetnoculturais e o ensino de Matemática na perspectiva da etnomatemática em uma escola quilombola: possibilidades e desafios	SANTOS, Hélio Rodrigues dos./ 2022	MOREIRA, Geraldo Eustáquio	UNB	(D)
O ensino de matemática na escola quilombola de Nilópolis/GO: enfoques e reflexões sob a perspectiva da etnomatemática	GUERRA, Jesibias Oliveira Pacheco./ 2022	MOREIRA, Geraldo Eustáquio	UFG	(D)
Diversidade, diferença e currículo de matemática: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola	CONRADO, Andréia Lunks./ 2019	SANTOS, Vinícius de Macedo	USP	(T)

\*(D) – Dissertação / (T) Teses

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No Portal de Periódico CAPES, retornaram 59 artigos. Desses, após retirada as repetições, apresentações de revistas e outros artigos que não tinham relação com a Matemática, selecionamos 16 artigos considerados relevantes para a pesquisa, conforme Quadro 2.

**Quadro 2 – Relação de artigos identificados**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES) / ANO</b>	<b>REVISTA</b>
A educação matemática no contexto da educação escolar quilombola em dois levantamentos bibliográficos.	VALLE, Júlio César. (2023)	TANGRAM-Revista de Educação Matemática
Matemática Escolar Quilombola Para Justiça Social	TEIXEIRA, Maria Joseane Santos. CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de.	Revista Eletrônica de Educação Matemática

	MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. 2023	
Encontros com a Etnomatemática em uma Escola Quilombola	DIÓGENES, Adriana Lúcia Brandão. 2023 ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro.	Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática
O Papel do Agente Socioetnocultural Frente a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Matemática	SANTOS, Hélio Rodrigues dos. FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus. MOREIRA, Geraldo Eustáquio. 2023	Revista Eletrônica de Educação Matemática
Educação Escolar Quilombola em Licenciaturas de Educação do Campo que formam professores de Matemática	LIMA, Aldinete Silvino de. KHIDIR, Kaled Sulaiman. FERNANDES, Fernando Luís Pereira.2023	UFCG/UFT/UFTM
Reflexões Sobre A Importância da Aprendizagem de Matemática Para Estudantes Quilombolas	DINIZ, Amanda Maria Rodrigues. MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. 2020	Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática
Matemática E Africanidades no Cotidiano e na Escola: Um Estudo na Comunidade Quilombola Mussuca, em Sergipe	FRANÇA, Evanilson Tavares de. LIMA, Maria Batista. 2020	UNICAMP/UFS
Por uma Política do Ínfimo: Relações Étnico-Raciais em suas Interfaces com a Educação Matemática	DUARTE, Cláudia Glavan. MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. ALMEIDA, Ana Quele Gomes de. 2018	La Salle: revista de educação, ciência e cultura.
Tirar azeite de coco babaçu: Educação Matemática em comunidades quilombolas	OLIVEIRA, Kelly Almeida de. REBOUÇAS, Ana Priscila Sampaio. OLIVEIRA, Ritianne de Fátima Silva de. VIZZOLLI, Idemar. 2023	Bolema: Boletim de Educação Matemática
Uso do jogo mancala kalah no ensino de matemática	PORTO, Klayton Santana. ALMEIDA, Patrícia Das Virgens. CHAGAS, Rita de Cácia Santos. 2023	Revista Eletrônica de Educação Matemática
A Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento e sua contribuição na preservação dos fazeres e dos saberes dos habitantes do Território Quilombola Vão Grande	SALES, Madalena Santana de. FILHO, João Severino. 2020	RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade
A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola	SANTOS, Jailson Gomes dos. SILVA, Jonson Ney Dias da. 2016	Bolema: Boletim de Educação Matemática
O Ensino de Geometria Plana na perspectiva do Programa Etnomatemática em uma escola quilombola: possibilidades e desafios	SANTOS, Hélio Rodrigues dos. LIMA, Paulo Vinícius Pereira de. MOREIRA, Geraldo Eustáquio.2022	Ensino da Matemática em Debate,
O Programa Escola da Terra na formação continuada de professores e professoras de escolas do campo e quilombolas: práticas socioculturais como temas geradores no ensino da matemática escolar	CARVALHO, Raquel Alves de. KHIDIR, Kaled Sulaiman. COELHO, Robson Rogério Pessoa. 2022	Revista Brasileira de Educação do Campo
Formação de professores quilombolas e o Programa Etnomatemática: repensando processos de ensino da Matemática	JESUS, Érika Lúcia Ferreira de. SOUZA, Roberto Barcelos. 2018	Revista Brasileira de Educação do Campo

Um estudo de unidades de medidas no contexto da comunidade quilombola de São Félix em Cantagalo – MG	SILVA, José Fernandes. NASCIMENTO, Leila Maria Monteiro do. CARVALHO, Renato José Alves da Costa de. CARVALHO, Ronise Aparecida. PIETROPAOLO, Ruy César. 2016	Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Para fins de interpretação dos dados, definimos duas categorias analíticas não excludentes. Nomeadas por provérbios africanos, a primeira delas reúne pesquisas que advogam sobre a necessidade de a formação de professores promover discussões que possibilitem a implementação de uma EEQ. A segunda categoria trata dos estudos que envolvem os estudantes no processo de colheita dos saberes ancestrais e defendem a importância da valorização dos saberes.

### 3.1 CONHECIMENTO SEM SABEDORIA É COMO ÁGUA NA AREIA

Nesta categoria são apresentados 18 estudos, sendo 02 teses, 03 dissertações e 13 artigos que apontam a necessidade de implementar na formação de professores que ensinam Matemática discussões que possibilitem a implementação de uma EEQ. A EEQ se manifesta como uma medida afirmativa que visa garantir o acesso à escola e a permanência dos estudantes nas instituições educacionais. Além disso, reconhece a importância de um ambiente onde os alunos se sintam integrados e pertencentes àquele espaço, permitindo o conhecimento da história de resistência e dos direitos conquistados pelos grupos sociais que frequentam a escola.

Crestani (2020), com o objetivo de examinar a abordagem e a presença de conteúdo matemático nos materiais disponíveis no site do Ministério da Educação, aponta o livro didático como um dos instrumentos mais empregados pela maioria dos professores no dia a dia escolar. Contudo, “esses livros, em alguns casos, contêm trechos preconceituosos embutidos em seus discursos” (Crestani, 2020, p. 89), o que pode ser agravado pela falta de formação adequada da maioria dos professores. Essa ausência de formação específica sobre EEQ, faz com que alguns deles não consigam fazer uma análise crítica desses materiais, os quais são tomados como verdade, validando discursos discriminatórios. Ainda segundo a autora, esses livros frequentemente propagam visões negativas e estereotipadas da população que reside

em áreas rurais, o que inclui as comunidades quilombolas, tornando esses grupos sociais invisíveis.

Para Crestani (2020), é fundamental garantir a presença e a distribuição adequada de materiais de apoio pedagógico que sirvam de base para a implementação das novas abordagens sobre a população afro-brasileira. Além disso, é importante disponibilizar instrumentos didáticos cujos conteúdos estejam alinhados a essa nova estrutura e considerem o contexto cultural. Os resultados encontrados por Crestani (2020) apontam para a necessidade da desconstrução de uma narrativa enraizada em ideologias racistas.

Vale *et. al* (2023), a fim de identificar as convergências e as singularidades no âmbito das produções acadêmicas no Brasil referente a EEQ e a educação matemática, realizaram duas pesquisas bibliográficas na BDTD e no banco de periódico CAPES. Entre os resultados dos levantamentos mencionados ao longo do texto, os autores destacaram a intensificação do número de produções científicas influenciadas pela Lei 10.639/03, porém há um número considerado baixo de produções relacionadas à prática pedagógica. Além disso, apontam o fato de a “etnomatemática parece subsidiar trabalhos que estão mais dedicados a pensar/realizar propostas pedagógicas, sobretudo em sala de aula” (Vale *et al*, 2023). O estudo realizado também destacou, de forma significativa, a existência de uma demanda especializada por relatos de experiências e pesquisas que abordem a matemática no contexto da educação escolar quilombola. O objetivo é construir um repertório e repositório de possibilidades que garantam o direito a uma educação territorialmente referenciada, por exemplo.

Os estudos de Silva (2022), Guerra; Santos (2022), Diógenes; Almeida, (2023), Jesus; Souza (2018), Santos *et.al*, (2022) e Silva *et.al*, (2016) se concentram na formação e na prática pedagógica dos professores de Matemática em escolas quilombolas, fundamentados nos princípios da Etnomatemática. Ao reconhecer que cada grupo compartilha os conhecimentos inerentes à cultura e que os conhecimentos e práticas de cada cultura são distintos e singulares, os autores ressaltam a importância de compreender como a identidade e a cultura quilombola impactam esses processos educacionais e reconhecer a conexão entre a matemática e as diversas expressões culturais. Nesse contexto, consideram fundamental a abordagem da Etnomatemática “para valorizar a cultura, identidade e os traços desta sociedade multicultural, plural e diversa, (...) a Matemática tem de conseguir assegurar os direitos

à aprendizagem de qualidade” (Santos, 2022, p.113). Os autores argumentam que a etnomatemática oferece uma perspectiva valiosa para conectar os conteúdos matemáticos com a realidade cultural e social dos alunos, promovendo uma educação mais relevante e engajada, os estudos revelam que, quando bem aplicada, a etnomatemática pode não apenas melhorar a compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos, mas também fortalecer sua identidade cultural e promover uma educação mais inclusiva.

Porém, embora a etnomatemática tenha o potencial de enriquecer o ensino, a sua implementação enfrenta desafios significativos. Estes incluem a necessidade de formação adequada para os professores e a resistência a mudanças no currículo tradicional. Além disso, a etnomatemática não deve ser vista como uma solução universal, mas sim como uma ferramenta que deve ser adaptada ao contexto específico de cada comunidade. Em suma, os artigos contribuem para a discussão sobre a importância da etnomatemática na educação escolar quilombola, destacando tanto seus benefícios quanto às dificuldades enfrentadas na sua implementação

Em seu estudo Guerra (2022) é enfático ao abordar decolonização do poder, do ser e do saber referindo-se a um processo multifacetado de desmantelamento das estruturas de dominação, opressão e hierarquia impostas pelo colonialismo. Essa decolonização envolve uma reconfiguração das relações de poder, uma reconstrução das identidades individuais e coletivas e uma revisão dos sistemas de conhecimento e epistemologias dominantes. Isso inclui a descentralização do poder, o empoderamento das comunidades marginalizadas, a valorização das formas de ser e de conhecer não eurocêntricas, e o reconhecimento das múltiplas maneiras de ser e de conhecer presentes nas culturas indígenas, africanas e outras não ocidentais.

França e Lima (2020) exploram como a Matemática se entrelaça com as práticas culturais e cotidianas dos moradores da Comunidade Quilombola Mussuca, em Sergipe. O estudo investiga a integração das "africanidades" — elementos culturais e conhecimentos tradicionais oriundos da herança africana — no ensino da Matemática na escola local.

O artigo destaca que, na comunidade de Mussuca, as práticas matemáticas estão presentes no cotidiano, através de atividades como o artesanato e a agricultura, que envolvem conceitos matemáticos de maneira prática e contextualizada. O estudo propõe que a Matemática deve ser ensinada de forma que reflita e respeite essas

práticas culturais, incorporando conhecimentos e métodos tradicionais no currículo escolar.

A pesquisa sugere que a integração das africanidades no ensino da Matemática pode tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os estudantes quilombolas, promovendo uma educação que valorize e preserve suas tradições culturais. Assim, os autores defendem uma abordagem pedagógica que reconheça e utilize os saberes locais como parte do processo educativo, contribuindo para uma educação matemática mais inclusiva e culturalmente rica.

Duarte *et al* (2018) examinam como as questões étnico-raciais se interrelacionam com a educação matemática e propõem uma abordagem crítica para melhorar a inclusão e a equidade nesse campo. O termo "ínfimo" sugere uma reflexão sobre o movimento e as dinâmicas dentro da política educacional e racial.

O texto analisa como as desigualdades raciais e étnicas impactam o ensino e a aprendizagem da Matemática, apontando a necessidade de uma política educacional que aborde essas questões de forma mais consciente e efetiva. O artigo discute a importância de reconhecer e enfrentar as barreiras que alunos de diferentes origens étnicas e raciais enfrentam no contexto da Matemática, e como essas barreiras podem ser superadas por meio de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às diversidades culturais.

Além disso, o estudo sugere que as políticas educacionais devem incorporar uma abordagem mais sensível às relações étnico-raciais, promovendo um ensino da Matemática que não apenas ensine conceitos matemáticos, mas que também contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o artigo defende uma transformação na educação matemática que considere as complexas dimensões das relações raciais e étnicas, visando uma educação equitativa.

Lima *et.al* (2023) examinam a necessidade de uma abordagem pedagógica que una o ensino da Matemática com a realidade cultural e histórica das comunidades quilombolas. Os autores destacam a importância de ajustar a formação inicial de professores de Matemática nas Licenciaturas em Educação do Campo para refletir e valorizar o contexto quilombola. Para isso, o artigo discute a necessidade de reconhecer e incorporar a rica tradição cultural e os conhecimentos matemáticos tradicionais das comunidades quilombolas no currículo das licenciaturas, além da importância de integrar a história, as práticas e o conhecimento local das comunidades quilombolas para criar uma educação matemática mais relevante e significativa em

colaboração dos membros das comunidades quilombolas para garantir que o currículo e as práticas pedagógicas atendam às suas necessidades e expectativas.

Conrado (2019) investigou a interseção entre políticas educacionais, diversidade, e o tempo e experiências dos estudantes na sala de aula de matemática. O foco da pesquisa esteve em como as políticas educacionais afetam a forma como a diversidade é abordada no currículo de matemática, e como isso se manifesta no tempo e nas experiências dos alunos na escola. Segundo a autora, apesar da vasta produção de documentos curriculares que tratam de processo mais inclusivos e acolhedores da diversidade, “há pouca produção específica destinada para a formação e ação do professor de matemática” (Conrado, 2019, p. 158).

Dentro desse enfoque, é crucial que o conhecimento produzido pelos povos africanos escravizados seja reconhecido como relevante no processo de formação docente, especialmente dos professores de Matemática. Isso se deve à necessidade dos professores, descendentes ou não desses povos, considerarem os saberes ancestrais como válidos. É importante também que reconheçam que esses conhecimentos foram adaptados ao chegarem ao território brasileiro e que continuam a influenciar os modos de vida de suas comunidades até os dias atuais.

Nesse cenário, é importante considerar como as escolas, especialmente as escolas quilombolas ou aquelas que atendem alunos dessas comunidades, podem desenvolver estratégias para criar um currículo de matemática que leve em conta suas particularidades, incorporando os conhecimentos matemáticos presentes na cultura e nas tradições dessas comunidades. Ou seja, a formação de professores precisa considerar as "matemáticas" que se manifestam nas salas de aula de uma escola quilombola ou de uma escola localizada em uma comunidade quilombola.

Teixeira *et.al* (2023) e Santos *et.al* (2023), buscam formas de integrar o ensino de matemática com a educação escolar quilombola, levando em conta as relações étnico-raciais, ambos os artigos abordam a educação escolar quilombola sob diferentes perspectivas, mas convergem na importância de uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as especificidades culturais e históricas das comunidades quilombolas. Nesse contexto, Teixeira *et.al* (2023) foca em abordagens críticas da educação matemática e estatística voltadas para a justiça social. Para isso, os autores analisaram a proposta curricular de ensino de matemática em uma escola quilombola situada em Cabo de Santo Agostinho - PE, identificando temas, objetos de conhecimento e habilidades com potencial para a valorização da cultura daquela

comunidade. Com isso, os autores notaram a ausência de atividades que permitissem às crianças desenvolver uma compreensão crítica de seu contexto sociocultural, além disso, identificou-se que os docentes não tiveram acesso à formação continuada em educação escolar quilombola. A partir das análises feitas, os autores discutem a viabilidade de uma proposta de educação matemática e estatística que promova a leitura crítica do contexto, com a participação ativa dos estudantes e em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Sales; Filho (2020) e Santos; Silva (2022) examinam como a cultura e os saberes tradicionais de uma comunidade quilombola impactam o ensino e a aprendizagem da matemática, destacando como a escola atua como um espaço de resistência cultural, onde os saberes e fazeres tradicionais dos habitantes do território são incorporados ao currículo escolar. A escola promove práticas educativas que respeitam e fortalecem a identidade cultural dos estudantes, através de atividades que envolvem a oralidade, a história, a música, e as práticas agrícolas tradicionais da comunidade.

Além disso, os autores enfatizam a importância da escola na formação de uma consciência crítica nos alunos, ajudando-os a compreender e valorizar sua herança cultural e a enfrentar os desafios da modernidade sem perder suas raízes. A integração dos saberes tradicionais no ambiente escolar também contribui para a manutenção da memória coletiva e para a transmissão de conhecimentos de geração em geração.

De acordo com Santos e Silva (2022), ao incorporar elementos da cultura local, como práticas agrícolas, tradições orais e jogos tradicionais, o ensino de matemática se torna mais contextualizado. Isso facilita a compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos, que conseguem relacionar o conteúdo acadêmico com suas experiências diárias e conhecimentos ancestrais. As pesquisas também enfatizam a importância de reconhecer e valorizar o contexto cultural dos estudantes, argumentando que o ensino de matemática deve ser adaptado às realidades e necessidades da comunidade. Quando os conteúdos matemáticos são ensinados de forma que ressoem com a vida cotidiana dos alunos, há um aumento no engajamento e na motivação para aprender.

Vizolli e Castro (2013) exploram como o conhecimento matemático é intrinsecamente utilizado na construção de casas na comunidade quilombola de

Lagoa da Pedra, localizada em Arraias, Tocantins. A pesquisa destaca que, apesar de os moradores não utilizarem formalmente os conceitos matemáticos, eles aplicam conhecimentos geométricos e aritméticos de maneira intuitiva durante o processo de construção. As práticas abordam o uso de medidas, proporções e formas geométricas na criação das estruturas das casas, revelando uma matemática prática que surge da experiência e da tradição cultural da comunidade.

O artigo oferece uma valiosa contribuição ao evidenciar como saberes tradicionais, muitas vezes desvalorizados ou ignorados em contextos formais, estão profundamente conectados com a matemática. No entanto, uma crítica possível é a falta de uma abordagem mais ampla que inclua comparações com outras comunidades quilombolas ou rurais, o que poderia enriquecer o entendimento sobre a relação entre matemática e construção em diferentes contextos culturais. Além disso, a pesquisa poderia ter se beneficiado de uma análise mais detalhada sobre como esses conhecimentos poderiam ser formalmente integrados ao currículo escolar, promovendo uma educação que valorize e respeite os saberes tradicionais.

### 3.2 O CONHECIMENTO É COMO UM JARDIM: SE NÃO FOR CULTIVADO, NÃO PODE SER COLHIDO!

Nesta categoria são apresentados 05 estudos, sendo 02 dissertações, 3 artigos e nenhuma tese. Tais estudos reconhecem que os estudantes precisam ser envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de saberes ancestrais, destacando a importância da valorização desses saberes.

Articulando os aspectos culturais de uma escola quilombola com o ensino de Matemática, Almeida (2017) investigou a utilização do jogo *oware* como uma das possibilidades para essa articulação. Para a autora, o jogo tem o potencial de colaborar com o resgate e a valorização da identidade dos estudantes dessa comunidade como afrodescendentes, pois, nos jogos, encontram-se elementos significativos dos artefatos dos povos africanos, pois, enquanto formas de representação e expressão cultural, incorporam vestígios de seus conhecimentos matemáticos. Segundo a autora, Jogos como o *yoté*, de grande importância na África, assim como os jogos de *mancala*, envolvem conhecimentos matemáticos que podem ser explorados de forma lúdica. Assim, a dimensão histórica e filosófica desses jogos os posiciona como recursos de grande potencial para promover a aprendizagem

matemática, especialmente dentro do contexto da cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

Podemos inferir que a inclusão desses jogos no currículo escolar não só promove a aprendizagem matemática, mas também contribui para o desenvolvimento da identidade e autoestima dos alunos afrodescendentes, oferecendo uma forma de reconhecimento e valorização de suas origens e conhecimentos culturais.

Tendo os estudantes quilombolas na centralidade do seu estudo, Diniz (2022) buscou compreender a luz da Matemática Crítica como os *foregrounds* desses se relacionam com as suas intenções de aprender Matemática. Tais *foregrounds* referem-se aos contextos, experiências e perspectivas específicas que eles trazem consigo ao ambiente educacional. Esses elementos podem incluir sua cultura, história, identidade, língua, valores e desafios enfrentados em suas comunidades quilombolas. De acordo com Diniz (2022), a pesquisa gerou reflexões sobre a relevância da Educação Matemática na integração social de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, fica evidente a importância do ensino de Matemática que leve em consideração as particularidades do povo quilombola.

Nessa mesma perspectiva, Porto *et al* (2023) exploram como o jogo tradicional africano *Mancala Kalah* pode ser utilizado como ferramenta pedagógica no ensino de matemática. O estudo foi realizado com alunos do 7º ano, visando analisar as contribuições do jogo para o desenvolvimento do raciocínio lógico. O artigo destaca que o *Mancala Kalah*, ao envolver estratégias e tomada de decisões, auxilia no aprimoramento de habilidades cognitivas essenciais, como a lógica, a capacidade de antecipar movimentos e a resolução de problemas. Os resultados indicam que os alunos que participaram das atividades com o jogo apresentaram melhor desempenho em tarefas que exigem raciocínio lógico-matemático. Além disso, o uso do jogo promoveu maior engajamento dos estudantes nas aulas de matemática, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo.

Por fim, o artigo conclui que integrar jogos como o *Mancala Kalah* no currículo escolar pode ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências matemáticas, especialmente em turmas do ensino fundamental, como o 7º ano. O jogo *Mancala* tem uma importância significativa para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) devido a sua rica conexão com a cultura africana e suas tradições. Ele serve como uma ferramenta pedagógica que valoriza e resgata saberes ancestrais,

promovendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento dos estudantes quilombolas.

Os estudos apontam que o progresso da EEQ deve ser analisado levando em conta os estudantes, reconhecendo e apreciando a história das comunidades de origem, as experiências e as práticas culturais. Essa educação deve priorizar o resgate da identidade histórica e cultural de uma comunidade, proporcionando assim um significado mais profundo à aprendizagem de conhecimentos de Matemática a partir da identificação dos *foregrounds*.

Para alcançar esse objetivo, é crucial que os professores de matemática que trabalham em escolas quilombolas ou que atendem alunos dessas comunidades tenham um entendimento profundo da comunidade em que esses alunos vivem. Além disso, é essencial que eles ofereçam aos alunos oportunidades para contribuir com seus próprios conhecimentos no processo de ensino da matemática.

Diniz e Monteiro (2020), aborda a relevância do ensino de Matemática no contexto das comunidades quilombolas. Ele destaca que, para esses estudantes, a Matemática não deve ser apenas uma disciplina acadêmica, mas uma ferramenta que pode contribuir para a valorização e preservação de suas culturas e práticas tradicionais.

O texto explora como a educação matemática pode ser ajustada para melhor atender às necessidades e realidades desses estudantes, integrando seus saberes e práticas culturais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, discute a importância de contextualizar o ensino de Matemática, de modo que ele esteja alinhado com a vida cotidiana e as experiências dos alunos quilombolas.

Oliveira *et. al* (2023) exploram a aplicação da Matemática no contexto das práticas tradicionais de comunidades quilombolas, focando especificamente na extração de azeite de coco babaçu. O estudo destaca como essa prática cultural é uma oportunidade para integrar conceitos matemáticos de forma contextualizada e significativa para os membros dessas comunidades.

O texto examina como os conhecimentos matemáticos são utilizados na produção do azeite, como medições, cálculos de proporções e gerenciamento de recursos. A pesquisa mostra que, embora essas práticas estejam profundamente enraizadas na cultura local, elas envolvem conhecimentos matemáticos que não são tradicionalmente reconhecidos ou valorizados no ensino formal da Matemática.

O artigo propõe que a Educação Matemática deve ser adaptada para reconhecer e integrar essas práticas culturais, tornando o ensino mais relevante e acessível para os estudantes quilombolas. Ao fazer isso, a educação matemática não apenas melhora o entendimento dos conceitos matemáticos, mas também valoriza e preserva as práticas culturais locais.

Nesse sentido, o estudo sugere que uma abordagem educacional que conecte a Matemática às atividades e conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas pode fortalecer a aprendizagem e a identidade cultural dos alunos, promovendo uma educação contextualizada.

### 3.4 APONTAMENTOS DA LITERATURA

A análise transversal sobre os estudos identificados evidencia que as pesquisas ainda abordam a EEQ de forma multifacetada, ou seja, o foco central não é EEQ, mas sim as questões culturais, étnicas, identitárias, ambientais e curriculares dos quilombos. No que diz respeito aos aspectos relacionados ao Componente Curricular Matemática, as pesquisas defendem a necessidade dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas serem integrados aos conhecimentos matemáticos presentes no currículo da Educação Básica.

A síntese apontou que há uma lacuna significativa na literatura em relação à investigação da constituição do sujeito quilombola nas aulas de matemática e no que diz respeito aos livros didáticos de matemática utilizados nas escolas quilombolas. Esta lacuna revela uma falta de pesquisa sobre como a constituição dos estudantes enquanto quilombolas influenciam e são influenciadas pelo ensino de matemática por meio dos materiais curriculares utilizados. Isso envolve não apenas adaptar o currículo e os métodos de ensino para atender às necessidades específicas desses estudantes, mas também valorizar e respeitar suas formas de conhecimento e maneiras de aprender. A constituição do sujeito quilombola nas aulas de matemática requer uma abordagem pedagógica sensível à diversidade cultural, que reconheça e valorize as contribuições únicas das comunidades quilombolas para o campo da matemática e promova o empoderamento dos estudantes por meio da educação.

Para isso, com o intuito de desenvolver uma abordagem pedagógica sensível à diversidade matemática e que promova o empoderamento dos estudantes quilombolas por meio dos livros didáticos de matemática, é importante considerar

diversos elementos que respeitem e valorizem a cultura e os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas, é necessário incluir problemas e exemplos matemáticos que se relacionem diretamente com as práticas e o cotidiano das comunidades quilombolas, como a agricultura, a pesca, o artesanato e as tradições culturais, usar narrativas e histórias locais para ilustrar conceitos matemáticos, conectando a matemática aos conhecimentos e vivências dos alunos. Projetos matemáticos que envolvam a comunidade, como a criação de hortas comunitárias ou a construção de infraestruturas simples, usando princípios matemáticos podem ser desenvolvidos, além de propor atividades que comparem métodos matemáticos tradicionais e contemporâneos, promovendo uma compreensão intercultural da matemática e a criação de espaços para o diálogo e a reflexão sobre as diferentes formas de conhecimento matemático, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão.

A matemática tradicional também pode ser abordada de forma integrada aos métodos tradicionais de medição, contagem e resolução de problemas utilizados pelas comunidades quilombolas, além disso, os saberes quilombolas podem ser incluídos em capítulos ou seções dos livros didáticos que apresentem e discutam os conhecimentos matemáticos presentes nas práticas culturais, como a organização comunitária, as festividades, os jogos tradicionais e a inclusão de problemas matemáticos que abordem questões sociais e econômicas relevantes para as comunidades quilombolas, incentivando os alunos a pensar criticamente sobre a realidade em que vivem, tais como, problemas sobre a organização de plantios, cálculo de áreas cultiváveis e estimativas de colheitas, integrando conhecimentos tradicionais de agricultura, uso do calendário agrícola quilombola para ensinar conceitos de tempo, ciclos e sequências. Problemas relacionados à organização de feiras comunitárias, cálculo de preços e lucros, e divisão de recursos, refletindo a economia local e atividades que envolvem a criação e gestão de orçamentos domésticos e comunitários, promovendo a educação financeira.

Por fim, projetos de construção que utilizem técnicas tradicionais de arquitetura quilombola, ensinando conceitos de geometria e medidas e atividade de mapeamento que envolvem a criação de mapas da comunidade, ensinando coordenadas, escalas e proporções. Essas abordagens visam criar um ambiente educacional que não apenas ensine matemática, mas também valorize e fortaleça a identidade cultural dos alunos quilombolas, promovendo o empoderamento e a inclusão social.

A ausência de investigação nessa área ressalta a importância de pesquisas que examinem mais profundamente como as identidades quilombolas são constituídas e expressas no contexto da matemática escolar, e como os livros didáticos podem ser desenvolvidos ou adaptados para atender às necessidades desses estudantes de forma mais eficaz e inclusiva, conforme preconizado pelas diretrizes curriculares.

Essa constatação destaca a necessidade urgente de pesquisas que explorem como as identidades quilombolas são moldadas e influenciadas pelo ensino de matemática, bem como como os livros didáticos de matemática representam e abordam essas identidades. Além disso, examinar como os livros didáticos de matemática retratam as identidades quilombolas pode revelar lacunas na forma como essas comunidades são representadas, ajudando a promover uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

## **CAPÍTULO 4**

### **GENTE SIMPLES, FAZENDO COISAS PEQUENAS, EM LUGARES POUCO IMPORTANTES, CONSEGUE MUDANÇAS EXTRAORDINÁRIOS**

Em janeiro de 2003, o Brasil deu um passo importante para a luta antirracista no país com a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos sistemas de ensino de todo território nacional (Brasil, 2004). Antes dela, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não era obrigatório nas escolas, o que contribuía para a invisibilidade e marginalização da contribuição dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Com a promulgação da Lei 10.639/03, as escolas brasileiras passaram a ser obrigadas a incluir em seus currículos conteúdos que abordem a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Isso foi um passo crucial para reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural do Brasil, além de contribuir para o combate ao racismo estrutural e para a promoção da igualdade racial.

Como apontado no capítulo anterior, é importante ressaltar que a implementação efetiva dessa lei ainda enfrenta desafios, como a formação de professores capacitados para abordar esses conteúdos de forma adequada e a produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial do país. No entanto, a Lei 10.639/03 representa um avanço significativo na construção de uma educação mais inclusiva e igualitária no Brasil. A promulgação de tal lei, além de ser uma estratégia de reparação social e busca por equidade étnico-racial, é resultado da luta histórica da militância negra no Brasil, das mudanças de paradigmas na educação e historiografia brasileira (Sampaio, 2023).

Segundo Domingues (2007), o Movimento Social Negro é a luta dos negros com o intuito de resolver vários problemas na sociedade como o preconceito e a discriminação racial que fizeram e fazem com que os negros sejam marginalizados em vários espaços sociais. Esse movimento se fortaleceu com o objetivo de lutar pelos direitos da população negra no que se refere à exclusão que os negros tinham (e tem) na sociedade brasileira e destacou como uma das pautas centrais de suas lutas o direito à educação escolar para a população que historicamente é excluída dos espaços escolares (Brasil, 2012). É nesse sentido que o provérbio africano que intitula este capítulo se coloca, pois, as DCNEEQ são um reflexo direto das lutas e

reivindicações dos movimentos sociais, especialmente daqueles que defendem os direitos das comunidades quilombolas. Esses movimentos têm historicamente buscado o reconhecimento e a valorização da cultura, dos saberes e das práticas educacionais próprias dessas comunidades, lutando contra a invisibilização e a exclusão no sistema educacional.

A elaboração das diretrizes representa uma conquista dessas mobilizações, garantindo que a educação quilombola seja pautada pelo respeito à identidade, à ancestralidade e às especificidades desses povos. Assim, elas são fruto do engajamento social e político que visa assegurar uma educação diferenciada, contextualizada e voltada para a autonomia e o fortalecimento das comunidades quilombolas.

Vale destacar alguns marcos temporais que contribuíram para o surgimento do que se denominou como Educação Escolar Quilombola. Em 1995, em Brasília, aconteceu a Marcha “300 anos da Imortalidade de Zumbi dos Palmares”, um movimento que reuniu cerca de 30 mil pessoas pretas para, segundo Barbosa (2022, p. 51), “reivindicar ações concretas desdobradas em políticas públicas que pudessem combater na prática as denúncias feitas ao longo dos anos pelo movimento negro contra o racismo e o mito da democracia racial”.

Durante a Marcha aconteceu o “I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas” que teve como objetivo discutir as principais reivindicações das comunidades negras rurais de modo a cobrar ações específicas do governo brasileiro. As discussões ocorridas durante o encontro culminaram na construção de uma Carta onde foi registrada algumas reivindicações pela necessidade de uma educação específica voltada para as comunidades quilombolas. Assim, algumas das reivindicações foram

- Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores;
- Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras;
- Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (Carta do I Encontro Nacional de Quilombos, Brasília 1995).

Essas reivindicações marcam uma nova fase no processo de luta pela educação e implementação de uma educação específica que tivesse como foco as comunidades negras rurais. De acordo com Arruti (2017), algumas discussões que aconteceram na Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) gerou a criação de um grupo de trabalho voltado para a consolidação de uma Educação Escolar Quilombola. Este grupo de trabalho chegou até a propor a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Contudo, foi através do Parecer nº 16/2012 do CNE/CEB aprovada em junho de 2012, tendo como relatora a professora Nilma Lino Gomes, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) foram elaboradas, com a participação de professores quilombolas, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), representantes da sociedade e do governo federal (Silva, 2020).

Outro marco legal importante para a concretização do processo educacional quilombola foi a Resolução CEB/CNE n. 08/2012 que teve a intenção de aproximar as comunidades quilombolas com as escolas localizadas em seu Território e escolas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades. Tal documento acentua que o ensino voltado para os quilombolas “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Brasil, 2012, p. 3).

De acordo com as prerrogativas, percebe-se que as Diretrizes visam aproximar a escola das realidades socioculturais da comunidade na qual está inserida. Com efeito, as Diretrizes têm a escola como um espaço de atravessamentos onde é possível a (re)construção das subjetividades étnicas através da ressignificação das relações de saber e poder. Contudo, como destaca Silva (2017, p. 75), mais que Diretrizes, é “a emergência por uma educação escolar que venha olhar/colocar as comunidades para dentro da escola, não pelo simples fator de ter um documento, mas por haver algo que corporifique a vida e história dessas populações”.

Nesse sentido, pensar em uma educação escolar que seja organizada de acordo com as especificidades das comunidades quilombolas é também pensar nas particularidades de cada comunidade. Ou seja, é necessário pensar na organização dessa educação de forma que atendam às suas peculiaridades, uma educação que liberte e faça com que os sujeitos inseridos nesse contexto sejam protagonistas e capazes de, através da educação escolar, lutarem por seus direitos e por melhorias

do seu povo e do seu território: a educação como um instrumento de transformação das pessoas e do mundo.

Diante desse contexto, analisar as DCNEEQ é também pensar além do que está escrito e proposto por essas Diretrizes, pois um dos principais papéis desse documento é orientar as formas de como a educação escolar deve ser organizada para os alunos e alunas quilombolas. Porém, simultaneamente os documentos mostram a necessidade de buscar mecanismos para que as influências das tradições do passado e do presente do povo quilombola sejam garantidas.

Com isso, pensar em uma proposta curricular que seja para todos é (re)pensar questões sociais, é pensar e repensar o processo de colonização que ainda é vivenciado dentro das escolas. Nesse sentido, problematizar as identidades que nos constituem e pensar na relação do eu com o outro nos auxiliam a pensar modos de vida que fazem com que os estudantes quilombolas saiam da invisibilidade. A forma como nos relacionamos com os outros e como percebemos a nós mesmos em relação a eles é influenciada por uma série de fatores, incluindo nossa identidade cultural, social, econômica e política. Esses fatores moldam as posições de sujeito que ocupamos em diferentes contextos e interações sociais.

Ao investigar as DCNEEQ, Silva (2012) enfatiza que a EEQ deve ser feita com os quilombos e não para os quilombos, pois deve, especialmente, estimular nas crianças, jovens e adultos o sentimento de pertencimento e de orgulho de sua história e da história daqueles e daquelas que vieram antes deles. Para Silva (2012, p. 77), “as formas como as comunidades quilombolas se relacionam com seu passado, suas crenças, seus mitos de origem e suas visões de mundo são elementos que devem estar presentes na construção de um currículo de forma positiva para os quilombolas”.

De acordo com a autora, o sistema educacional brasileiro, durante um longo período, promoveu uma ideologia que marginalizou os quilombolas, negligenciando suas experiências e vivências ao longo da história. Sem oportunidades para influenciar sua própria educação escolar, foram obrigados a lidar com a imposição de experiências que não refletiam suas identidades éticas e culturais, especialmente no que se refere às suas características identitárias. Buscando superar esse contexto, a EEQ foi planejada com os povos negros, a partir de “elementos de suas identidades, raízes ancestrais, recuperando e valorizando saberes tradicionais” [...] (Brasil, 2012, p.03).

Ao examinar a perspectiva histórica do surgimento da EEQ é essencial reconhecer os desafios e as oportunidades enfrentadas pelas comunidades quilombolas. Neste contexto, o discurso da educação (matemática) escolar quilombola pode desempenhar um papel crucial na constituição do sujeito quilombola. Neste capítulo exploraremos as representações e possibilidades de posições de sujeitos oferecidas pelos documentos curriculares oficiais relacionados à Educação Escolar Quilombola, destacando como essas posições moldam as representações da identidade e experiência quilombola no contexto educacional.

#### 4.1 AS POSIÇÕES DE SUJEITOS DISPONIBILIZADAS PELAS DCNEEQ E DCEEQ-BA

Para Foucault (1987, p. 59), “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”, ou seja, uma posição de sujeito não é preexistente ao discurso, porém se produz e se materializa nele, a posição de sujeito para o autor é definida como um lugar determinado por condições de individualização do sujeito (Foucault, 2008). O autor argumenta que nossas identidades e comportamentos não são fixos, mas são moldados pelas diferentes posições que ocupamos em relação aos discursos e práticas sociais. Essas posições podem ser influenciadas por fatores como classe social, gênero, etnia, sexualidade e outros aspectos de nossa identidade.

Em resumo, Foucault nos convida a pensar nas posições de sujeito como sendo fluidas e contextualizadas, moldadas pelas relações de poder e pelos discursos presentes em nossa sociedade. Essa abordagem nos ajuda a compreender como as identidades individuais são constituídas e contestadas dentro de contextos sociais específicos.

A seguir, tomando as DCNEEQ e as DCEEQ-BA como discurso da EEQ identificamos posições de sujeitos disponibilizadas por esses documentos. Assim, enquanto discursos, não existe distinção entre um documento e outro em relação àquilo que eles se propõem. Para a apresentação de cada posição de sujeito identificada foram utilizados excertos dos documentos que nos ajudaram a nomeá-las.

#### 4.1.1 Sujeito Resistente à Opressão Histórica

Ambos os documentos (Brasil, 2012; Bahia, 2013) disponibilizam a posição de sujeito identificada como *sujeito resistente à opressão histórica*, como se lê no Art. 3º das DCNEEQ.

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;  
II - Comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; (Brasil, 2012, p. 04).

Podemos verificar que essa posição está relacionada ao sujeito de resistência e de luta contra a exploração. Essa resistência ocasiona um movimento que, apesar de estar imerso dentro de um sistema opressor e explorador, garante a produção de conhecimentos, de saberes, de afetos e de lutas pela liberdade. Contudo, apesar da referência histórica do sujeito quilombola ser marcada pela opressão de um passado colonial, o espaço de pertencimento enquanto sujeito quilombola também será marcado por significados relacionados ao presente.

De acordo com Foucault, “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder”, ou seja, “tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele e que como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente” (Foucault, 2000, p. 241). Além disso, o autor a define como resistências, no plural, como “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” e só podem existir “no campo estratégico das relações de poder” (Foucault, 1999, p. 91). No contexto das comunidades quilombolas podemos destacar como estratégias de resistência a organização comunitária, uma vez que a organização comunitária permite que os quilombolas se unam, compartilhem recursos, protejam seus territórios e identidades culturais e enfrentem desafios comuns de maneira solidária. A luta pela titulação e demarcação dos territórios quilombolas é uma forma importante de resistência contra a opressão histórica. Ao reivindicar o reconhecimento legal de seus territórios ancestrais, os quilombolas buscam proteger suas formas de vida tradicionais, garantir acesso à terra e recursos naturais e resistir à exploração e degradação ambiental.

Em outros termos, o ato de resistir na perspectiva de Foucault não representa uma libertação em relação ao poder a partir dos aspectos desse poder. Para o autor, as práticas de resistência ocorrem no mesmo local onde ocorre a relação de poder, nesse sentido, podemos compreender que as resistências podem gerar relações de poder e as relações de poder podem gerar novas formas de resistência. O poder, segundo Foucault (1999a), não está concentrado em mãos específicas, mas sim circula através de uma rede complexa de relações sociais. Nessa perspectiva, o poder não é uma entidade fixa que pode ser possuída por alguns indivíduos, mas sim uma força que opera de forma dispersa e difusa em toda a sociedade. “O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários” (Foucault, 1999a, p. 35).

No caso das comunidades quilombolas a resistência se manifesta na preservação e valorização de sua memória histórica e práticas culturais, que são estratégias contra os dispositivos de poder que tentam apagá-las ou subordiná-las. O reconhecimento dessas comunidades como sujeitos resistentes à opressão histórica é, portanto, uma forma de resistência que subverte os discursos coloniais que os marginalizaram. Essa resistência é performada coletivamente, reforçando a identidade cultural e política dessas comunidades.

Essa visão de poder como uma rede em constante movimento desafia concepções tradicionais que o consideram como algo estático e concentrado em certas instituições ou indivíduos. Em vez disso, Foucault destaca a natureza fluida e relacional do poder, destacando sua influência em todas as esferas da vida social e a capacidade dos indivíduos de resistir, negociar e transformar as relações de poder em que estão inseridos.

#### **4.1.2 Valoriza seus Antepassados (Ancestrais)**

A partir das DCNEEQ (Brasil, 2012), identificamos a posição de sujeito que *valoriza seus antepassados (ancestrais)*. A posição de sujeito que valoriza seus antepassados, ou ancestrais, é caracterizada por um profundo respeito e reconhecimento pela história, cultura e tradições transmitidas ao longo das gerações. Nessa posição, os indivíduos reconhecem a importância dos legados deixados por seus antepassados e buscam honrar e preservar essas heranças. Essa posição está relacionada ao sujeito que tem seus antepassados como referência, tendo em vista

que, grande parte dos saberes quilombolas acontecem de geração em geração, onde os pais passam para os filhos e assim vai gerando essa transmissão cultural de conhecimentos por várias gerações. Podemos perceber essa posição ao olharmos para o Artigo 5º, Inciso XX das Diretrizes.

XX - Cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afrobrasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos “mais velhos” como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2013, p. 14).

Nas comunidades quilombolas, os mais velhos transmitem conhecimentos e valores de uma geração para outra. Essa transmissão pode ocorrer por meio de histórias, ensinamentos, música, dança, artesanato e outras formas de expressão cultural que conectam as gerações passadas, presentes e futuras. Essa prática é rotineira nas rodas de conversa entre quilombolas que acontecem, geralmente, aos finais de tarde na casa dos avós, bisavós que são as pessoas mais velhas da comunidade, chamadas também de *griôs*. É através dessa prática que a história da comunidade é contada e aspectos relativos a ela como sua origem, os primeiros moradores, as tradições que foram mantidas e as quais foram se perdendo no tempo, festas, costumes, as lutas e até a própria organização da comunidade.

Além disso, os indivíduos que valorizam seus antepassados expressam gratidão e reconhecimento pelas contribuições que fizeram para sua existência e bem-estar. Eles reconhecem que são herdeiros de um legado cultural e histórico e se sentem responsáveis por honrar e preservar esse legado para as gerações futuras.

Tal posição é reforçada em (Brasil 2012) quando trata dos Objetivos da EEQ em seu artigo 6º e destaca o respeito à ancestralidade e aos conhecimentos tradicionais.

VI - Zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (p. 05).

Vale ressaltar também que o sujeito que valoriza seus antepassados dá relevância aos laços de parentescos, esses laços reforçam a ideia de que somos pertencentes ao lugar que herdamos de nossos antepassados e que, além disso, estamos onde permanecem as nossas raízes.

Nesse sentido, ao valorizar seus antepassados, as comunidades quilombolas estão se colocando como sujeitos que resistem ao apagamento histórico e à marginalização. A memória coletiva e a ancestralidade, nesse contexto, funcionam como formas de resistência ao dispositivo de poder que, historicamente, tem tentado negar ou subordinar as comunidades quilombolas. Pois a EEQ, ao valorizar a memória e a ancestralidade, está criando um dispositivo de saber que reconfigura o sujeito quilombola. Este sujeito não é mais o resultado do discurso colonial que apagou sua história, mas sim um sujeito ativo, que ressignifica e reivindica seu lugar no mundo a partir do reconhecimento de sua ancestralidade.

A valorização dos antepassados, portanto, não é apenas uma reverência ao passado, mas uma prática de resistência que reconfigura a identidade do sujeito quilombola, ao mesmo tempo em que reflete uma ação no presente contra as estruturas de poder que buscam mantê-lo marginalizado.

#### **4.1.3 Detentor de Conhecimento transmitido pela Tradição Oral**

Das diretrizes, vimos também a posição de sujeito *detentor de conhecimento transmitido pela tradição oral*, esta posição está relacionada ao sujeito que busca através da oralidade manter o conhecimento e transmiti-lo. Podemos perceber, que essa posição de sujeito está interligada a posição anterior, uma vez que a ancestralidade juntamente com a oralidade da comunidade são características culturais moldadas pela memória dos seus antepassados.

De acordo com Brasil (2013, p. 14) toda essa tradição oral pode ser fonte de “cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos “mais velhos” como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola.”

I-o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;  
II-a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas. (Brasil, 2012, p.14).

Além disso, (Brasil, 2012, p. 3) aborda que na EEQ deve-se “garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas

de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.”

Não obstante, essa tradição oral e a apropriação dos conhecimentos tradicionais que foi e é passada de geração em geração é um ponto importante para a manutenção das histórias e da estrutura familiar, pois na comunidade, muitas vezes a casa dos avós servem como um instrumento de construção da história e da constituição do sujeito enquanto quilombola, fazendo com que o quilombo se constitui também através da tradição oral. Esses conhecimentos são preservados e transmitidos de maneira não escrita, sendo compartilhados através de narrativas, mitos, lendas, canções, provérbios e outras formas de expressão verbal. O artigo 41 das Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia para a EEQ aborda que

a) os conteúdos e organização curricular próprios da formação de educadores e o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como saberes e parte da cosmovisão construídos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural (Brasil, 2013, p.35).

É importante destacar que a tradição oral é “uma característica herdada dos povos africanos tradicionais, os quais não possuem registros escritos sobre suas histórias, lendas, mitos. Tudo é repassado pela oralidade, através da fala” (Filho, 2021, p. 296). Sendo assim, a transmissão de conhecimento passada através da oralidade por gerações é importante para a consolidação da história da comunidade e, além disso, a moradia dos avós pode funcionar também como um instrumento na constituição do sujeito enquanto quilombola.

Por fim, ao transmitir conhecimentos pela tradição oral, esse sujeito desempenha um papel importante na promoção da continuidade cultural de sua comunidade. Ele ajuda a manter vivas as tradições, valores e identidades culturais, fortalecendo o senso de pertencimento e coesão social dentro da comunidade.

#### **4.1.4 Sujeito cooperativo e solidário**

Outra posição de sujeito encontrada é a de *sujeito cooperativo e solidário*. Essa posição está relacionada àquele sujeito que se caracteriza por uma forte identidade comunitária e um compromisso com o bem-estar coletivo de sua comunidade quilombola. Essa posição de sujeito é moldada pelas tradições, valores e práticas

sociais que enfatizam a cooperação, solidariedade e apoio mútuo dentro da comunidade.

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; (Brasil, 2012, p. 5).

Nesse sentido, podemos destacar dentro das comunidades quilombolas rurais a adoção de práticas de cultivo ligadas à Agricultura Familiar<sup>7</sup> são regidas pelos princípios da Agroecologia<sup>8</sup>. Tais práticas, além do cuidado consigo mesmo e com o outro, estende-se ao cuidado com o planeta e com o território. Sendo assim, nessa rede de colaboração podemos entender que o sujeito quilombola não é único, mas a sua constituição enquanto esse sujeito se forma de forma coletiva, ou seja, é formada através da interseção de vários significados resultando em várias faces da história.

#### **4.1.5 Sujeito que respeita a diversidade religiosa**

Uma das abordagens trazidas nos documentos curriculares é a diversidade religiosa que há em todo o meio social, inclusive, nas comunidades quilombolas. Nesse sentido, outra posição de sujeito trazida pelos documentos é a posição de *sujeito que respeita a diversidade religiosa*, o sujeito que respeita a diversidade religiosa nas comunidades quilombolas é caracterizado por uma atitude de tolerância, respeito e aceitação das diferentes crenças, práticas e tradições religiosas presentes na comunidade.

A diversidade religiosa é um elemento central na identidade cultural quilombola, e as DCNEEQ destacam a importância de uma educação que respeite as crenças e práticas religiosas das comunidades. Muitas dessas comunidades praticam religiões

---

<sup>7</sup> Na prática da agricultura familiar, caracteriza-se essencialmente o trabalho de pequenos produtores rurais, tendo como mão de obra majoritária, o núcleo familiar, recebendo apoio através de Programas sociais e políticas públicas, algumas destas de incentivo e apoio ao pequeno produtor. (Lucena; Lima; Pereira, 2016, p.51)

<sup>8</sup> Agroecologia pode ser considerado uma abordagem para a produção agrícola que busca integrar os princípios ecológicos, sociais e econômicos na agricultura, promovendo sistemas agrícolas sustentáveis e resilientes. Já no contexto quilombola, Nego Bispo questiona o termo utilizado e refere-se a agricultura quilombola, ou roça indígena, ou agricultura de aldeia, de quebradeira de coco, então ela busca promover sistemas agrícolas sustentáveis que sejam socialmente justos, ambientalmente responsáveis e economicamente viáveis, ao mesmo tempo em que respeita e valoriza as tradições e modos de vida das comunidades tradicionais. <https://arvoreagua.org/ambientalistas/nego-bispo>

de matriz africana, que carregam um forte componente de resistência histórica contra a imposição religiosa europeia.

Nesse sentido, uma educação que respeita a diversidade religiosa cria um sujeito que não apenas convive com diferentes religiões, mas que internaliza esses valores de respeito e valorização das diferenças, recusando-se a reproduzir as relações de poder que buscam impor uma única verdade religiosa. Esse sujeito, por sua vez, se torna um agente ativo na construção de uma sociedade mais plural e inclusiva, onde as práticas religiosas de todas as comunidades são respeitadas e preservadas.

Essa posição de sujeito reconhece a importância da diversidade religiosa como parte integrante da identidade e cultura quilombola, e valoriza a liberdade de expressão religiosa de todos os membros da comunidade. O artigo 4º das DCNEEQ aborda que quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. (Brasil, 2012, p. 4).

De maneira complementar, o artigo 30 das Diretrizes Curriculares Estaduais para a EEQ enfatiza que

VI – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, político e pedagógico atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas; (Brasil, 2013, p. 29).

Tendo em vista que as comunidades quilombolas são caracterizadas por uma grande diversidade religiosa, que reflete a pluralidade de experiências, histórias e tradições presentes nessas comunidades podemos considerar que a diversidade religiosa nas comunidades quilombolas pode incluir uma variedade de crenças, práticas e rituais, muitas vezes influenciados pela história, cultura e experiências de vida dos seus membros, assim a diversidade religiosa, ao ser respeitada e valorizada, pode ser vista como uma prática **de resistência** contra as formas de poder que buscam uniformizar e silenciar as identidades culturais e religiosas. Ela permite a constituição de um sujeito **plural, autônomo e respeitoso**, em constante

transformação, que se articula com a história, a memória e a resistência das comunidades quilombolas.

Nesse sentido, esse sujeito respeitoso é aquele que mesmo não fazendo parte de uma determinada religião, ele respeita essa diversidade.

#### **4.1.6 Sujeito que valoriza a soberania alimentar**

Outra posição de sujeito verificada nos documentos Brasil (2012) e Brasil (2013) é a posição de *sujeito que valoriza a soberania alimentar* está relacionada a alimentação escolar, ou seja, é o sujeito quilombola que busca valorizar as especificidades socioculturais da comunidade buscando produtos da agricultura familiar quilombola, esses produtos que são produzidos de forma natural pelos quilombos e deve ser adquirido pelo poder público para serem implementados na alimentação escolar da escola quilombola. De acordo com o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Estaduais para a EEQ enfatiza que um dos seus princípios que deve ser através da

VI – garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; (Brasil, 2013, p. 15).

Nesse sentido, os hábitos alimentares devem ser respeitados nesse espaço para “garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada” (Brasil, 2013, p. 17). Além disso, garantir a qualidade biológica, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como o seu aproveitamento e o estímulo de práticas alimentares e estilo de vida saudáveis respeitando a diversidade cultural e étnico racial da comunidade (Brasil, 2013) e, além disso, respeitando os hábitos alimentares dentro do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades (Brasil, 2012). Ainda nesse contexto, o documento menciona que de acordo com essa diversidade cultural, o Estado poderá incentivar a contratação de profissionais de apoio escolar “oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades” (Brasil, 2012, p. 17). Além disso, o artigo 10 das Diretrizes Curriculares Estaduais para a EEQ aponta a necessidade de

I – garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas,

preferencialmente com aquisição de produtos da agricultura familiar quilombola;

II – respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural tradicional das comunidades quilombolas;

III – garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada; (Brasil, 2013, p.17).

A implementação dessa prática tem como objetivo garantir a qualidade nutricional e cultural dos alimentos oferecidos nas escolas quilombolas, respeitando os hábitos alimentares locais e assegurando o direito à alimentação adequada.

As diretrizes ressaltam que, ao garantir a alimentação escolar voltada para as especificidades culturais, é fundamental promover a soberania alimentar, respeitar as tradições alimentares e incentivar a contratação de profissionais oriundos das próprias comunidades para a produção de alimentos, reforçando a relação entre educação, cultura e autonomia territorial. Dessa forma, a alimentação escolar se torna um elemento de resistência e fortalecimento da identidade quilombola, promovendo, ao mesmo tempo, a sustentabilidade e o desenvolvimento das comunidades.

#### **4.1.7 Sujeito protagonista**

Ao analisarmos os documentos nacional e estadual podemos perceber duas outras posições de sujeito, a primeira é a de *sujeito protagonista*, ou seja, os documentos abordam que o sujeito quilombola deve ser o protagonista da sua própria história, aquele que busca através das lutas a valorização dos saberes presentes na comunidade, a implementação de políticas públicas e a desafiadora missão de cuidado do território e do seu povo. Além disso, o sujeito protagonista desempenha um papel ativo e central na defesa dos direitos, na promoção da cultura e no desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas. Esse sujeito não apenas é afetado pelas circunstâncias em que vive, mas também busca liderar iniciativas para promover mudanças positivas em sua comunidade e além dela.

VI -garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; (Brasil, 2012, p. 6).

Além disso, os documentos mencionam a importância do quilombola em atuarem em atividades socioeconômicas e culturais a fim de fortalecer esse

protagonismo. Assim, as Diretrizes Curriculares Estadual para EEQ no artigo 18, especifica que

§ 2º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios. (Brasil, 2013, p. 22).

Dessa forma, o protagonismo quilombola se revela como um processo de fortalecimento contínuo, que envolve não apenas a preservação cultural, mas também a conquista de espaços de poder e desenvolvimento dentro e fora das comunidades.

#### **4.1.8 Sujeito dialógico e emancipatório**

Pudemos verificar também, a posição de *sujeito dialógico e emancipatório* essa posição diz respeito ao sujeito que através do processo educativo onde as pessoas da comunidade possam ser ouvidas e participantes desse processo, principalmente na construção do projeto político e pedagógico, para que daí esse sujeito torne-se crítico a fim de sair do estado de dominação. O sujeito quilombola dialógico e emancipatório é aquele que busca a transformação de sua realidade por meio do diálogo, da participação ativa e da busca pela emancipação coletiva. Essa posição destaca a importância do diálogo interno e externo na construção de relações mais justas e na promoção da autonomia e do empoderamento das comunidades quilombolas. Segundo o artigo 17 das DCNEEQ

II- a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório; (Brasil, 2012, p. 9).

Para Foucault, a emancipação está relacionada à transformação do estado de dominação em um campo móvel, reversível e instável da relação de poder de modo que a liberdade pode ser praticada. Estado de dominação para Foucault consiste relações de poder que se tornaram “bloqueadas ou congeladas”, uma condição que ocorre “quando um indivíduo ou grupo social tem sucesso em bloquear um campo das relações de poder, imobilizando-as e prevenindo qualquer movimento de reversibilidade” (Foucault, 1997b, p. 283). Ainda de acordo com o autor “a liberação enquanto tal ou esta ou aquela forma de liberação não existam: quando um povo

colonizado tenta se liberar de seus colonizadores, essa é de fato uma prática de liberação em sentido estrito” (Foucault, 1997b, p. 282).

A emancipação, então, não é uma liberação preexistente, mas uma prática de liberdade que surge a partir da luta contra a opressão, como no caso de um povo colonizado buscando se libertar de seus colonizadores. Essa perspectiva revela que a verdadeira liberdade emerge quando se desafiam as estruturas de poder congeladas, abrindo espaço para a possibilidade de mudança e para o exercício de novas formas de subjetividade e autonomia.

#### **4.1.9 Sujeito que reconhece a cultura quilombola**

Nas DCNEEQ essa posição de sujeito pode ser identificada quando especifica que é importante a garantia de um calendário escolar que contemple as particularidades da comunidade.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB (Brasil, 2012, p. 7).

Nesse sentido, o calendário deve garantir a vivência das datas comemorativas que são significativas para as particularidades da comunidade e também para o povo negro.

Essa posição de sujeito pode ser compreendida como uma subversão das estruturas de poder que historicamente marginalizaram as comunidades quilombolas. Ao garantir que o calendário escolar seja adaptado às peculiaridades das comunidades, incluindo aspectos culturais e comemorativos, a educação quilombola propõe um deslocamento do padrão hegemônico que usualmente se impõe nas escolas. Essa prática não só reconhece a cultura quilombola, mas também reflete um processo de resistência e afirmação frente às narrativas dominantes que frequentemente excluem ou invisibilizam as realidades dessas populações.

De acordo com Foucault (2000), a educação é, antes de tudo, um dispositivo de poder, no qual os saberes e as normas se entrelaçam para moldar os corpos e as subjetividades, criando uma disciplinaridade que se insere nos hábitos e comportamentos da sociedade. Assim, no contexto da EEQ, a ação de inserir as

especificidades quilombolas no currículo pode ser vista como uma forma de subverter esse dispositivo, oferecendo uma nova maneira de constituição do sujeito que se baseia nas experiências, saberes e práticas das próprias comunidades. Dessa forma, ao respeitar as particularidades culturais e comemorativas, as DCEEQ operam no sentido de afirmar a autonomia cultural das comunidades quilombolas, ao mesmo tempo em que contestam as estruturas de poder que tentam apagar ou reduzir a importância dessa identidade dentro do sistema educacional.

#### 4.2 SÍNTESE DAS POSIÇÕES

Ao identificarmos as posições de sujeito demandadas pelos documentos curriculares que se voltam para a constituição de uma EEQ foi possível ter uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e das relações interpessoais envolvidas na educação escolar quilombola. Isso pode contribuir para promover uma abordagem mais participativa, inclusiva e socialmente justa para a EEQ, alinhada com os princípios de reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnica das comunidades quilombolas.

Foram identificadas 9 (nove) posições, sinteticamente apresentadas no Quadro 3.

**Quadro 3 – Posições de sujeito demandadas pelas DCNEEQ**

<b>POSIÇÃO</b>	<b>SÍNTESE</b>
Sujeito resistente à opressão histórica	Sujeito de resistência e de luta contra a exploração.
Sujeito que valoriza seus antepassados (ancestrais)	Sujeito que respeita e reconhece sua história, cultura e tradição transmitida ao longo das gerações.
Sujeito detentor de conhecimento transmitido pela tradição oral	Sujeito que busca através da oralidade manter o conhecimento e transmiti-lo.
Sujeito cooperativo e solidário	Sujeito que caracteriza por uma forte identidade comunitária e um compromisso com o bem-estar coletivo de sua comunidade quilombola.
Sujeito que respeita a diversidade religiosa	Sujeito que respeita a diversidade religiosa nas comunidades quilombolas, tem como característica uma atitude de tolerância, respeito e aceitação das diferentes crenças.
Sujeito que valoriza a soberania alimentar	Sujeito quilombola que busca valorizar as especificidades socioculturais da comunidade da comunidade buscando produtos da agricultura familiar quilombola.
Sujeito protagonista	Essa posição aborda que o sujeito quilombola deve ser protagonista da sua própria história.
Sujeito dialógico e emancipatório	Sujeito que busca a transformação de sua realidade por meio do diálogo, da participação ativa e da busca pela emancipação coletiva.
Sujeito que reconhece a cultura quilombola.	Sujeito que busca a garantia de um calendário escolar que contemple as particularidades da comunidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Tais diretrizes consolidam a convicção de que os povos tradicionais estão intrinsecamente relacionados com as questões históricas, sociais, culturais, políticas e educacionais e que, além disso, esses povos têm direito a uma educação escolar que venha a ser ofertada com uma identidade própria em todo território brasileiro considerando todos os contextos da realidade do seu povo. Assim, as questões históricas, raciais e de classes influenciam na criação, implementação e efetivação de direitos fundamentais para pessoas negras e quilombolas no Brasil.

Além disso, a partir da identificação das posições de sujeito disponibilizadas pelas DCNEEQ podemos inferir que a constituição desse sujeito é multifacetada, sendo um processo dinâmico e contínuo, marcado por um conjunto de valores, resistências e práticas que refletem tanto a preservação quanto a transformação cultural. As posições identificadas indicam que o sujeito quilombola não é passivo ou isolado, mas sim um agente ativo na luta pela autonomia, reconhecimento e emancipação que se fortalece na comunidade, através da solidariedade e do respeito aos saberes dos mais velhos e da cooperação, sem perder de vista a necessidade de se afirmar no cenário social, político e educacional mais amplo.

A EEQ, nesse sentido, deve ser entendida não apenas como um meio de transmissão de conhecimento formal, mas como um processo que se articula com a luta pela permanência e valorização da cultura quilombola, pela garantia de direitos e pela transformação das condições sociais e políticas de vida nas comunidades. Assim, o sujeito quilombola se configura como um sujeito múltiplo, de forte identidade cultural, que, ao mesmo tempo, busca se afirmar e lutar por um espaço de igualdade e respeito nas sociedades em que está inserido.

Portanto, a constituição do sujeito quilombola revela-se como uma ação de resistência e transformação, onde educação, memória, identidade e protagonismo político se entrelaçam para garantir a perpetuação e o fortalecimento das culturas quilombolas em um mundo em constante mudança.

## CAPÍTULO 5

### ATÉ QUE OS LEÕES INVENTEM AS SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS, OS CAÇADORES SERÃO SEMPRE OS HERÓIS DAS NARRATIVAS DE CAÇA

Neste capítulo, apresentamos a análise de uma coleção de livro didático de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental com objetivo de discutir o processo de subjetivação veiculado em tais livros. Dessa maneira, examina-se como o livro didático pode atuar como uma tecnologia de poder, exercendo influência sobre a construção de identidades e de saberes que envolvem a história, a cultura e as práticas das comunidades quilombolas, pois de acordo com Foucault (1979), as tecnologias de poder não se aplicam diretamente aos indivíduos como tais, mas atuam sobre os aspectos que os definem como seres vivos, influenciando as condições que sustentam suas vidas, dessa forma, o poder opera de maneira descentralizada, moldando condutas e produzindo subjetividades.

Em um livro didático de matemática, essas tecnologias estão presentes nos exercícios, nas instruções e nas abordagens de problemas, que frequentemente orientam o aluno a seguir certos passos e métodos como formas de controle do pensamento. Assim, ao investigar os discursos matemáticos no livro didático, não apenas identificamos os conteúdos explícitos, mas também as formas de controle implícitas que moldam os modos de pensar e ser do aluno, conforme as relações de saber-poder destacadas por Michel Foucault.

A análise buscou entender *se e como* o material didático reforça ou questiona normas hegemônicas, promovendo ou limitando a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu pertencimento cultural e histórico, em consonância com os princípios das DCNEEQ. A coleção escolhida para a análise, foi a “Geração Alpha” da editora SM.

A apresentação e discussão dos dados foi organizada em três categorias também nomeadas com provérbios africanos. A primeira categoria “Aquele que usa a lança como caneta sempre escreverá a história a seu favor”, aponta para a ideia de que o poder de contar e moldar a história está nas mãos daqueles que detêm o controle sobre os meios de comunicação e os recursos simbólicos, como a escrita e a publicação de livros didáticos, de modo que questionamos como as comunidades quilombolas estão sendo representadas nos livros da coleção. Ou seja, como aquilo que se convencionou chamar de contextualização no ensino de Matemática, que visa

aproximar os conhecimentos matemáticos do cotidiano dos estudantes, é mobilizado em termos de saberes tradicionais quilombolas.

A segunda categoria intitulada: “Aquele que tem o tambor também tem o poder de escolher a música”, aborda a ideia de que, quem opera com o poder simbólico, como o controle sobre a narrativa e a representação, tem a capacidade de definir como a história será contada. Assim como quem toca o tambor escolhe a música, os responsáveis pela criação e difusão dos materiais educacionais acabam por construir e (in)visibilizar a identidade quilombola, desafiando o apagamento histórico e promovendo a insurgência e afirmação dessas comunidades.

A terceira categoria intitulada: “Até que o leão aprenda a escrever, a história sempre glorificará o caçador”, analisamos as ausências ou omissões das contribuições africanas para a matemática em uma abordagem pedagógica que normalmente privilegia outras narrativas. Assim, o provérbio que intitula essa categoria sugere que a história, muitas vezes, é contada a partir da perspectiva daqueles que escrevem a narrativa.

A quarta categoria intitulada “Até Que o Leão Aprenda a Escrever, a História Sempre Glorificará o Caçador”, analisamos as ausências ou omissões das contribuições africanas para a matemática em uma abordagem pedagógica que normalmente privilegia outras narrativas. Desse modo, as contribuições dos povos africanos e suas influências no desenvolvimento da ciência, da matemática e de outras áreas do saber, muitas vezes ficam à margem ou são minimizadas em narrativas que privilegiam a visão eurocêntrica.

## 5.1 AQUELE QUE USA A LANÇA COMO CANETA SEMPRE ESCREVERÁ A HISTÓRIA A SEU FAVOR

Numa perspectiva foucaultiana, a "verdade" é um dado não absoluto, mas sim uma construção contingente, continuamente produzida e reproduzida por relações de poder e saber. Como não se apresenta como um campo neutro e transparente, ao contrário, é atravessada por discursos que a constituem, delimitando o que pode ser dito, conhecido e experimentado em determinado momento histórico, Foucault (2000) trata dos regimes de verdade.

Nesse sentido, analisar a “realidade” nos livros didáticos implica desvelar os regimes de verdade que a sustentam, as práticas discursivas que a legitimam e os

mecanismos de poder que a regulam. É, portanto, uma investigação crítica sobre como o real é fabricado, normatizado e incorporado pelos sujeitos no interior de redes de saber-poder.

Diante desse contexto, como forma de introdução da unidade e a fim de atender a competência geral 1<sup>o</sup> da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro didático ilustra uma mulher debulhando açaí na comunidade quilombola Mangabeira, localizada em Mocajuba (PA), com informações no espaço reservado a “Primeiras Ideias” que tratam da altura dos açaizeiros e da sua produção.

Figura 1 – Mulher debulhando açaí

**SISTEMAS DE NUMERAÇÃO E NÚMEROS NATURAIS**

**SISTEMAS DE NUMERAÇÃO**

Além disso, de criaturas e do material genético que envolve diferentes sistemas, apresentam características significativas para a organização de sistemas, notadamente, inteligência, decisão, percepção e reatuação.

**PRIMEIRAS IDEIAS**

Observe os açaizeiros que apresentam altura. Você sabe o que eles influenciam em cada caso?

Se que sabe a altura da árvore e a altura do sistema radicular?

Se que sabe a altura da árvore e a altura do sistema radicular?

Se que sabe a altura da árvore e a altura do sistema radicular?

**PRIMEIRAS IDEIAS**

1. Resposta possível: Espeto de que os açaizeiros tenham o sistema radicular entre suas raízes.

2. Resposta possível: Em regiões de declive, para melhorar o crescimento entre suas raízes.

3. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

4. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

5. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

6. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

7. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

8. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

9. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

10. Resposta possível: Melhorar o crescimento entre suas raízes.

Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 8-9).

A ideia de mencionar uma comunidade quilombola na introdução de um capítulo, ainda que de forma superficial, permite ao professor aprofundar as discussões sobre como as comunidades quilombolas dependem diretamente da terra para garantir sua alimentação e sustento financeiro. Os recursos extraídos de seus territórios também são fundamentais para a construção de suas casas, a fabricação de utensílios e para fins terapêuticos.

No entanto, essa abordagem pode ser crítica caso não seja seguida de um aprofundamento adequado. Mencionar brevemente a dependência da terra para a alimentação e o sustento financeiro, e o uso dos recursos naturais para a construção

<sup>9</sup> O aluno deve ser capaz de exercer a cidadania de forma crítica e participativa, por meio da leitura, da escrita, da oralidade e da expressão corporal, em diferentes contextos sociais e culturais. (Brasil, 2018)

de casas e utensílios, pode acabar simplificando a complexidade das práticas e desafios vividos por essas comunidades. Sem um aprofundamento, a menção corre o risco de reduzir a riqueza cultural, histórica e social dos quilombos a aspectos puramente utilitários. Chama-nos a atenção que ao professor é oferecida “Outras Fontes” de leitura sobre o tema, porém a resposta sugerida à questão 2 abandona completamente o contexto de produção do açaí e sugere respostas genéricas, possíveis de servir a qualquer contexto. Nesse sentido, o livro deposita no professor a responsabilidade de promover uma reflexão mais ampla e profunda sobre as questões de território, identidade, direitos e resistência das comunidades quilombolas, visto que a maior parte das informações fornecidas estão restritas ao livro destinado ao professor.

De acordo com Foucault (2016), é fundamental ir além da compreensão superficial ou das ideias preconcebidas, e examinar as relações de forma mais profunda e detalhada, ou seja, o estudo mais aprofundado exige uma análise crítica das relações sociais, econômicas e políticas que estruturam as comunidades quilombolas, bem como das interações entre elas e as forças externas, como o Estado, o mercado e outras instituições sociais. Esse aprofundamento permite compreender as diversas camadas de opressão, resistência e construção identitária que marcam a história e a vida cotidiana dos quilombos.

Em um outro contexto, a coleção aborda uma outra realidade das comunidades quilombolas, conforme figura 2.

**Figura 2** – Exercício sobre artesanato quilombola

17. Carol é artesã de uma comunidade quilombola e produz 15 peças iguais de cerâmica a cada semana trabalhada. Com base nessas informações e sabendo que a produção se manteve constante, faça o que se pede em cada item.

a) Copie e complete o quadro no caderno.

	Quantidade de semanas trabalhadas	Quantidade de peças produzidas
	1	15
30	2	
45	3	
60	4	
75	5	
105	7	

- b) As grandezas representadas nesse quadro são direta ou inversamente proporcionais? **Diretamente proporcionais.**
- c) Quantas semanas serão necessárias para Carol produzir 300 peças?
- d) Quantas peças Carol consegue produzir em 12 semanas? **180 peças.**

• Aproveite a atividade 17, para comentar sobre o termo "quilombola". Pergunte aos estudantes se eles sabem a que se refere esse termo. A palavra "quilombola" se refere a pessoas negras escravizadas que fugiram de fazendas e de engenhos de cana-de-açúcar na época colonial. Essa população organizou-se em comunidades, lutou por liberdade e por direitos civis igualitários como maneira de resistência ao preconceito racial. Atualmente, os descendentes desses povos mantêm algumas tradições e continuam a batalhar por seus direitos. Enfatize que ao longo do tempo as comunidades quilombolas tiveram as ancestralidades indígena e branca também. Se possível, para ampliar o debate do tema com a turma e promover positivamente a cultura e a história de povos quilombolas, apresente alguns trechos desde leis até o contexto histórico, acessando o site da Coordenação Nacional da Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), disponível em: <http://conaq.org.br/quem-somos/>, bem como o *Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas*, disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/guia-de-politicas-publicas-para-comunidades-quilombolas> (acessos em: 14 abr. 2022).

Fonte: Oliveira e Fugita (2022b, p. 190).

O exercício apresentado utiliza a figura de Carol, uma artesã quilombola, para desenvolver uma atividade matemática voltada à Proporcionalidade. No entanto, a forma como a questão aborda o contexto quilombola revela uma perspectiva limitada. Embora mencione a identidade de Carol como quilombola, não contextualiza ou explora o significado social, cultural e histórico dessa condição. Reduz a complexidade da vivência quilombola a uma atividade produtiva genérica e individualista: Carol sozinha terá que produzir 300 peças, negando a possibilidade do trabalho colaborativo na comunidade. Assim, a proposta do exercício apresenta-se descontextualizada, onde a identidade quilombola aparece apenas como um dado superficial e não como um elemento fundamental para que o estudante quilombola se sinta representado.

Podemos observar, na figura 3 a construção da economia solidária é apresentada como uma prática alternativa, voltada para a cooperação, sustentabilidade e produção coletiva, mas sem qualquer menção às experiências de comunidades quilombolas. Esse apagamento é um efeito de poder que define quais sujeitos e práticas econômicas são reconhecidas como legítimas.

Comunidades quilombolas, historicamente alicerçadas na cooperação, no trabalho coletivo e na partilha, desenvolvem há séculos princípios que hoje são associados à economia solidária. No entanto, essas práticas são silenciadas, sendo substituídas por representações genéricas de feiras, pequenos empreendedores urbanos e iniciativas desvinculadas de uma ancestralidade política e cultural, assim,



UNIDADE 5

## SEQUÊNCIAS E PROPORCIONALIDADE



- Promova, de maneira recorrente, rodas de conversa que possibilitem aos estudantes sentir que o ambiente escolar é um espaço livre de quaisquer atos violentos (verbais ou não verbais), em que o respeito a diferentes opiniões e posicionamentos seja constantemente desenvolvido. Aproveite esses momentos para buscar soluções coletivas e democráticas, de maneira que seja possível identificar, prevenir e reverter situações de conflito no ambiente escolar. Desse modo, os estudantes podem ter sentimentos de pertencimento à escola e reconhecê-la como um espaço saudável de convivência.
- Nos dias atuais, é de suma importância conscientizar os estudantes sobre o combate à violência contra negros, povos indígenas, imigrantes e refugiados e qualquer atitude racista presente em diversas áreas da sociedade. O ambiente escolar é um dos núcleos sociais onde se promovem ações que visam à informação e à prevenção de tais comportamentos, garantindo aos estudantes o direito e o respeito às suas singularidades de acordo com suas vivências geográficas e sociais, para que não sejam alvo de preconceito e/ou de atitudes discriminatórias e percebam a riqueza da pluralidade na sociedade em que estão inseridos. É importante garantir que todos os estudantes se sintam pertencentes à comunidade escolar, de modo que sejam igualmente acolhidos e possam estabelecer vínculos sociais e gerenciar emoções de maneira intra e interpessoal.

O racismo e seus desdobramentos, presentes na sociedade, habitam também o ambiente escolar, reproduzindo-se por ação ou omissão. Ciente disso, a escola deve não apenas adotar medidas de prevenção e combate ao preconceito e à discriminação racial, como precisa estar sempre atenta às manifestações diárias de cunho racista no sentido de intervir, mediar e, portanto, nunca ignorar. Importante considerar ainda que se trata de situações sobre as quais pode incidir responsabilidade penal ao serem tipificadas como crime de racismo ou injúria racial.

Fonte: *Convivência escolar e cultura de paz*. Brasília: SEDDF/Subeb, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-Conviv%C3%Aancia-Escolar-e-Cultura-de-Paz.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 132).

A imagem dos cestos artesanais apresentada como uma prática de povos indígenas é um exemplo de como os discursos pedagógicos constroem e regulam as representações da realidade das comunidades tradicionais. Ao retirar o artesanato de seu contexto cultural e histórico e utilizá-lo apenas como recurso visual para ilustrar conceitos matemáticos, nesse caso de Sequência, o exercício insere essas práticas em um regime de saber que as reduz a elementos funcionais ou estéticos. Podemos nos questionar quais os efeitos de poder que emergem dessa descontextualização, visto que ao apagar os significados culturais e históricos do artesanato, o discurso pedagógico contribui para uma prática de silenciamento que normatiza e limita as múltiplas camadas de significação do fazer quilombola.

Ademais, o livro toma tais imagens como pretexto para satisfazer as competências gerais 3<sup>10</sup> e 9<sup>11</sup> da BNCC ao orientar o professor a promover rodas de

<sup>10</sup> Competência Geral 3: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”

<sup>11</sup> Competência Geral 9: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.”

conversas de modo que todos os estudantes se sintam acolhidos no espaço escolar. Consideramos que essa temática poderia ser melhor explorada a partir de dados sobre o racismo estrutural, à violência contra negros, povos indígenas, imigrantes e refugiados, inclusive dentro dos espaços escolares. Apresentar discursivamente a escola como um ambiente livre dessas mazelas, é negar o dia a dia da convivência escolar que meninos e meninas negras enfrentam cotidianamente.

Nesse sentido, tais abordagens contextuais não se alinham às lutas discursivas que visam promover a constituição do sujeito enquanto quilombola. O artesanato, ao ser tratado apenas como um pretexto matemático, é deslocado de seu papel como prática de resistência cultural e histórica. Para reverter esse processo, o exercício precisaria inserir o artesanato em seu contexto de saber-poder, abordando como ele é uma expressão de identidade, resistência e agência das comunidades indígenas e quilombolas frente a séculos de exclusão e marginalização. Isso abriria espaço para um diálogo mais crítico e libertador, permitindo que os estudantes reconhecessem o artesanato como um ato político e cultural que transcende sua utilidade matemática.

As figuras 01, 02, 03 e 04 apresentam uma abordagem limitada e instrumentalizada da cultura quilombola, inserindo-a em um regime discursivo que descontextualiza suas práticas e saberes, ao se apropriarem de elementos da cultura quilombola sem contextualizá-los, perpetuam um silenciamento das narrativas que constituem a realidade vivida dessas comunidades, pois o foco visual está desconectado das condições históricas, sociais e culturais que constituem essa prática.

A atividade artesanal, que poderia ser um ponto de partida para discutir a luta por autonomia das comunidades quilombolas e seus modos de preservação cultural, é descontextualizada e apresentada como uma tarefa isolada e funcional. Dessa forma, as três figuras refletem um apagamento discursivo das dinâmicas de poder que atravessam a produção cultural quilombola, reduzindo-a a um pano de fundo para fins didáticos.

As imagens funcionam como parte de um discurso pedagógico que constrói uma visão limitada das comunidades quilombolas. A ênfase no artesanato e na produção material como aspectos isolados esconde os processos históricos que tornaram as comunidades quilombolas espaços de resistência e reprodução cultural. Ao normatizar essas práticas como meros exemplos de proporcionalidade ou

numerais, as imagens reforçam os regimes de verdade, ou seja, sistemas que determinam o que é visível e reconhecível como válido.

Para mudar essas relações de poder e criar um discurso mais emancipador, as imagens deveriam ser utilizadas de forma a incorporar a complexidade das práticas quilombolas, abordando as condições de produção de suas realidades e seus enfrentamentos históricos contra o racismo estrutural. Ao situar o trabalho, a produção cultural e o artesanato como formas de luta e afirmação identitária, seria possível ressignificar o uso pedagógico das imagens, transformando-as em instrumentos para questionar as desigualdades sociais e valorizar as narrativas quilombolas. Segundo Foucault (2000) onde existe poder, também existem formas de resistência, e nesse sentido, as práticas culturais dessas comunidades devem ser apresentadas como expressões de resistência ativa frente à opressão histórica. Tal abordagem permitiria transcender a função didática limitada das imagens e promover uma educação crítica que reconheça as comunidades quilombolas em sua totalidade histórica e cultural.

Por fim, a presença de poucas figuras que representam o contexto das comunidades quilombolas na coleção analisada reflete uma lacuna significativa na abordagem crítica e culturalmente contextualizada da educação. Embora imagens como as analisadas sejam incluídas com a intenção de aproximar os conteúdos matemáticos da realidade dos estudantes, elas frequentemente recaem em representações superficiais e descontextualizadas. Ao limitar a presença e a complexidade das representações quilombolas, os livros didáticos acabam reforçando regimes de verdade que tornam invisíveis as histórias de resistência, as lutas por território e as práticas culturais dessas comunidades.

Para Foucault (2000), o discurso não se limita a refletir as lutas ou os sistemas de poder, mas é também o meio pelo qual essas lutas acontecem e o objeto em torno do qual elas se organizam. Assim, as figuras presentes, mesmo que limitada, no material didático poderiam ser uma oportunidade de luta discursiva, promovendo um diálogo mais crítico sobre as condições de vida, a riqueza cultural e os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas, em vez de apenas ilustrar conceitos abstratos. Essa inclusão limitada e desarticulada de figuras relacionadas à realidade quilombola nos livros didáticos não contribui para uma educação emancipadora, alinhada às DCNEEQ e de uma pedagogia crítica e antirracista.

Nesse sentido, para superar essa limitação, seria necessário ampliar o espaço destinado a essas comunidades, abordando suas contribuições culturais e sociais de

maneira mais profunda e integrada ao conteúdo matemático. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também possibilita a valorização das comunidades quilombolas como agentes históricos e culturais. Como aponta Foucault (2000), resistir aos silenciamentos é essencial para desnaturalizar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização de certos grupos e para promover uma educação que, de fato, valorize a diversidade e a justiça social.

As comunidades quilombolas desenvolvem práticas de cuidado com a terra que não se restringem à lógica produtivista do capitalismo, mas envolvem saberes ancestrais, coletivos e sustentáveis. Esse modo de produção e relação com a natureza contraria o modelo hegemônico do agronegócio, que busca o controle sobre a terra e os corpos que nela trabalham. Destacamos nas Figuras 5A e 5B duas situações em que o livro didático aborda a questão da necessidade de preservação ambiental, mas a ausência de um contexto mais amplo sobre a luta quilombola e como a pressão do agronegócio transforma a agroecologia em uma prática isolada, compromete o desenvolvimento de discussões que destaquem o conflito subjacente ao direito à terra. O acesso à terra, os incentivos financeiros e a própria visibilidade midiática são regulados de forma a reforçar o modelo do agronegócio como o mais legítimo, enquanto as práticas agroecológicas são tratadas como alternativas secundárias.

**Figura 5A** – Reflorestamento

### RAIZ QUADRADA DE UM NÚMERO RACIONAL

- A ideia de raiz quadrada como operação inversa da potenciação pode ser trabalhada com base no conceito de área de um quadrado e a medida de seu lado, conforme apresentado no Livro do Estudante.
- Comente com os estudantes que o símbolo que denota a operação da radiciação é chamado radical. Verifique se eles já conhecem os demais termos, como índice, radicando e raiz.
- Aproveite o tema apresentado no início do capítulo e converse com os estudantes sobre reflorestamento. Se houver algum projeto de reflorestamento no município em que vivem, proponha que realizem uma pesquisa para entender como o projeto funciona e como podem colaborar para o desenvolvimento dele.
- Apresente aos estudantes o processo de recuperação ambiental da Mata Atlântica, desenvolvido pelo Instituto Terra na região do Vale do Rio Doce. Peça a eles que façam uma pesquisa sobre as grandes transformações realizadas na região no *site* do instituto, disponível em: <https://institutoterra.org/> (acesso em: 9 jun. 2022).

Capítulo  
**2** RADICIAÇÃO

**Raiz quadrada de um número racional**

Imagine que uma região quadrada de área medindo 1 hectare (1 ha), ou 10 000 m<sup>2</sup>, será reflorestada. Para determinar a medida do lado dessa região quadrada, em metro, precisamos calcular a raiz quadrada de 10 000.

A raiz quadrada de um número racional não negativo  $a$  é o número que, elevado ao quadrado, é igual a  $a$ . Nem sempre essa raiz quadrada é um número racional.

Geometricamente, a raiz quadrada de um número racional não negativo  $a$  equivale à medida  $l$  do lado de um quadrado cuja medida da área é igual a  $a$ .

Assim, a raiz quadrada de 10 000 é:

$$\sqrt[2]{10\,000} = 100$$

O sinal  $\sqrt{\quad}$  é chamado de **radical**. Quando não há índice no radical, significa que esse índice é 2, ou seja, trata-se de uma raiz quadrada.

Para desenvolver os conteúdos deste capítulo, os estudantes devem ter compreendido os conceitos de operações com números racionais.

Área de restauração de vegetação nativa do Cerrado na chapada dos Vaadinhos, Alto Paraíso de Goiás (GO). Foto de 2021.



Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 18).

Observamos na figura 5A que a discussão sobre o tema reflorestamento aparece desvinculada do conteúdo matemático abordado no capítulo. A figura 5B ao abordar o desmatamento da Mata Atlântica, omite um aspecto fundamental: quem ocupa as terras devastadas? A ausência dessa problematização reforça um discurso genérico sobre a degradação ambiental, sem revelar as relações de poder que estruturam essa devastação. O agronegócio, impulsionado por políticas estatais e pelo capital internacional, avança sobre terras tradicionalmente ocupadas por comunidades quilombolas, indígenas e camponesas, gerando conflitos fundiários e expulsões sistemáticas. Ao não explicitar quem são os agentes que promovem o desmatamento e quais populações são diretamente afetadas, o texto invisibiliza o papel das grandes corporações e do Estado na manutenção desse modelo destrutivo. Isso despolitiza a questão ambiental, tratando-a como um fenômeno natural ou uma consequência inevitável do progresso, quando, na verdade, ela é produto de escolhas políticas e econômicas.

**Figura 5B** – Desmatamento Mata Atlântica

CAPÍTULO 1  
Áreas

CAPÍTULO 2  
Volumen e capacidades

**PRIMEIRAS IDEIAS**

Entre 2019 e 2020, o desmatamento da Mata Atlântica se intensificou em 10 dos 17 estados que compreendem o bioma, atingindo uma área equivalente a 13 mil campos de futebol.

No total, foram desmatados 13 053 hectares (130 quilômetros quadrados) entre 2019 e 2020 – dado que, apesar de 9% menor que o levantado entre 2018 e 2019 (14 375 hectares), representa um crescimento de 14% em relação a 2017 e a 2018 (11 399 hectares), quando se atingiu o menor valor da série histórica.

Fonte de pesquisa: Desmatamento: Mata Atlântica perde 13 mil campos de futebol entre 2019 e 2020. *Do 5º Planeta*, 26 maio 2021. Disponível em: <https://www.planeta.globo.com/clima/noticia/2021/05/24/desmatamento-mata-atlantica-perde-13-mil-campos-de-futebol-entre-2019-e-2020.ghtml>. Acesso em: 26 abr. 2022.

1. No texto, aparecem três unidades de medida de área. Duas delas são padronizadas e a outra, não. Quais são essas unidades?
2. Como você faria para calcular a medida da área de um campo de futebol conhecendo as medidas dos seus lados?

← Área de Mata Atlântica desmatada em Aracruz (ES). Foto de 2021.

**PRIMEIRAS IDEIAS**

- Peça aos estudantes que observem atentamente a imagem de abertura desta unidade, incentivando-os a descrever o tipo da vegetação e a parte da área desmatada, e pergunte se eles reconhecem o bioma representado. Informe a eles que se trata da Mata Atlântica, um dos biomas mais devastados do país, que atualmente está fragmentada ao longo da costa brasileira, no interior das regiões Sul e Sudeste, trechos nos estados de Goiás e do Mato Grosso do Sul e no interior de estados do Nordeste. Converse com a turma sobre o desmatamento e resalte que sem as árvores se observa um desequilíbrio no planeta, o ar fica mais poluído, o ciclo das chuvas é alterado e ocorre a extinção de algumas espécies da flora e da fauna. Instigue-os a refletir também sobre o uso de tecnologias para inibir a interferência humana no meio ambiente com base no texto disponível em: <https://oeco.org.br/noticias/mata-atlantica-passa-a-ser-monitorada-com-sistema-de-alertas-de-desmatamento/> (acesso em: 2 ago. 2022). Esse trabalho desenvolve os Temas Contemporâneos Transversais Educação Ambiental e Ciência e Tecnologia, que pertencem, respectivamente, às macroáreas Meio Ambiente e Ciência e Tecnologia.

**DE OLHO NA BASE**

Discutir assuntos que abordem sobretudo questões de urgência social, como o desmatamento, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, auxilia no desenvolvimento da competência específica de Matemática 7.

**RESPOSTAS**

1. Unidades de medida de área padronizadas: quilômetro quadrado e hectare. Unidade de medida não padronizada: campo de futebol.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes se lembrem de como calcular a área de uma região retangular, que corresponde ao produto das medidas de comprimento e de largura dessa região.

Fonte: Oliveira e Fugita, (2022c, p. 227).

Nesse sentido, a agroecologia quilombola não pode ser vista apenas como uma solução técnica para problemas ambientais, mas como uma estratégia política de resistência frente ao modelo hegemônico de exploração da terra. As políticas de reflorestamento em comunidades quilombolas devem ser compreendidas dentro desse contexto mais amplo, onde a disputa por território e a negação de direitos históricos são elementos centrais.

Portanto, é fundamental que a educação ambiental alinhada com a EEQ vá além do discurso conservacionista neutro e aborde as relações de poder que determinam quem tem acesso à terra e como ela é utilizada. Se a agroecologia quilombola representa um caminho para um futuro sustentável, também deve ser vista como um ato político que desafia as estruturas de dominação impostas pelo Estado e pelo capital.

## 5.2 AQUELE QUE TEM O TAMBOR TAMBÉM TEM O PODER DE ESCOLHER A MÚSICA

Nesta categoria buscamos revelar como a coleção constrói discursivamente um sujeito quilombola que desafia as estratégias históricas de apagamento, reescrevendo sua identidade no espaço público e político onde as imagens assumem o papel de visibilizar corpos, territórios e memórias historicamente marginalizados, contribuindo para a insurgência e afirmação do sujeito quilombola. Desse modo, é possível analisar algumas figuras de acordo com tal categoria conforme a figura 6A.

**Figura 6** – Jovem negra fotografando



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 138).

A figura mostra uma pessoa negra segurando uma câmera fotográfica, aparentemente envolvida na atividade de fotografar. Essa representação coloca a pessoa negra em um contexto de protagonismo e expressão criativa, o que é relevante para a promoção da diversidade e visibilidade em materiais educacionais. Ao apresentar uma pessoa negra em uma atividade intelectual e artística, o livro reconhece e valoriza a capacidade de expressão, criatividade das pessoas negras, porém neste caso, a câmera simboliza uma barreira visual que impede a identificação da pessoa, enfatizando a ausência de individualidade e destacando apenas o ato de fotografar.

De outra maneira, a figura 7A traz a representação de um atleta negro, Alisson dos Santos, em posição de destaque e celebração, mostra um corpo que transcende a invisibilidade e assume um espaço de poder e orgulho.

**Figura 7A** – Alisson dos Santos



Fonte: (Oliveira; Fugita, 2022a, p. 204).

A imagem projeta uma identidade de conquista e superação, que pode ser vista como um contraponto à invisibilidade histórica e social das pessoas negras em diversos contextos. De outra maneira, em um contexto de resistência e afirmação, a imagem carrega um significado positivo: ela representa uma pessoa negra que conquistou seu espaço e expressa orgulho, remetendo ao empoderamento e à superação de barreiras.

No entanto, essa visibilidade também pode ser ambígua, pois, embora destaque a vitória, pode limitar o indivíduo à representação de sucesso esportivo, reforçando estereótipos sobre pessoas negras associadas ao esporte e à performance física. A representação de atletas negros frequentemente gira em torno do esforço físico, desviando a atenção de outras esferas, como a intelectualidade, e limitando a percepção de uma identidade multifacetada. Corroborando a nossa crítica, imagem 7B reforça a ideia de um estereótipo historicamente associado a corpos negros, frequentemente vinculados ao esporte e à performance física, em detrimento de outras dimensões como a intelectualidade e a produção de conhecimento.

**Figura 7B** – Atleta negro realizando um salto

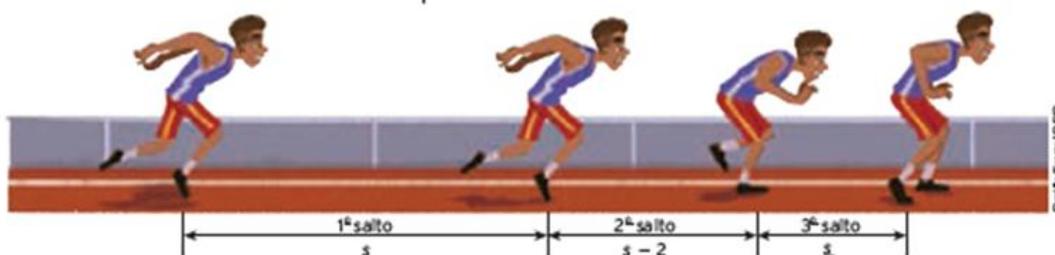
### Situação 1

André realizou um salto triplo e alcançou 12 metros no total. A medida da distância atingida no segundo salto foi 2 metros menor que a medida da distância atingida no primeiro salto; e a medida da distância atingida no terceiro salto foi um terço da medida da distância atingida no primeiro salto. Quantos metros André atingiu em cada um dos três saltos?

#### 1 Identificar o valor desconhecido (incógnita) e montar a equação

Vamos estabelecer que o valor desconhecido corresponde à medida da distância atingida por André no primeiro salto (mas poderia ser de qualquer outro salto). Vamos representá-lo pela letra  $s$ .

Para facilitar a escrita da equação que representa essa situação, podemos fazer um esquema.



Fonte: Oliveira e Fugita (2022b, p. 162).

Essa construção limita a percepção da identidade negra e, no contexto da educação quilombola, revela um desafio ainda maior: a necessidade de ampliar as representações para além do esforço corporal, valorizando memórias, territórios e saberes tradicionais.

A presença de personagens negras ilustrando um conteúdo matemático em materiais didáticos representa um gesto importante de resistência aos dispositivos históricos de apagamento da população negra e quilombola. Ao inserir esses corpos em um espaço tradicionalmente associado à produção de conhecimento formal, como a matemática, há uma reinscrição simbólica que desafia a exclusão histórica dessas identidades dos campos intelectual e científico.

Assim, a escolha de uma personagem negra como protagonista no processo de aprendizagem matemática levantando questões e participando ativamente da construção de sequências algébricas, como mostra a Figura 8, evidencia uma estratégia discursiva que promove a insurgência desse sujeito.

**Sequências e expressões algébricas**

Sequência é uma lista ordenada de elementos. Cada elemento de uma sequência é chamado de termo. Assim, por exemplo, a sequência (7, 8, 9) é diferente de sequência (9, 8, 7), pois os termos estão ordenados de maneiras diferentes.

Agora, observe a sequência a seguir.



Você consegue perceber algum padrão nessa sequência? Qual deve ser o próximo termo dessa sequência? **Responda y responde.**

Veja como Jana pensou para responder a essas perguntas.

Eu percebi que o padrão da sequência é um quadrado grande, um quadrado grande, um quadrado pequeno, ... Então, o próximo termo é .

Considerando o que Jana percebeu, podemos numerar as posições de cada quadrado. Veja.



Agora, observando novamente a sequência, como poderíamos determinar a figura do 10ª termo? E do 83ª termo?

Ah! Para saber a figura que estará na 10ª posição, basta continuar desenhando os elementos da sequência. Mas, para a 83ª posição, seriam muitos desenhos. Eu percebi que, nas posições pares, o símbolo é , nas posições ímpares, o símbolo é .

Note que, de acordo com o raciocínio de Jana, o 10ª termo seria  e o 83ª .

**LEMBRE-SE**  
As respostas (C) indicam que a sequência continua indefinidamente.

**PARA REFLETIR**  
Se olharmos novamente o par de quadrados em único termo, qual seria o 10ª termo? E o 83ª termo?  
Eu penso que se não fosse esse par de quadrados em único termo, o 10ª termo seria o 10ª termo e o 83ª termo seria o 83ª termo.

Fonte: Oliveira; Fugita (2022b, p. 147).

Assim, quando materiais didáticos representam crianças negras em posições de protagonismo intelectual, há um gesto simbólico importante de ruptura com as relações de poder que historicamente associaram a população negra apenas a capacidades físicas ou culturais, desconsiderando suas contribuições para a produção de conhecimento. No entanto, é pertinente questionar se essa representação isolada é suficiente para provocar transformações estruturais no espaço educativo ou se precisa ser acompanhada de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas para que essa insurgência se concretize de maneira duradoura.

Durante muito tempo, o corpo negro foi proibido de acessar alguns espaços, ao analisarmos a Figura 9, podemos perceber o destaque para uma figura central negra (indicada como "C"), em um espaço de convivência comum como uma cabine de avião, pode ser interpretado como um símbolo de resistência e transgressão de barreiras históricas que segregaram negros em ambientes sociais e econômicos. Essa presença sugere a luta por visibilidade e igualdade, enquanto o próprio ambiente (um avião, associado a um espaço globalizado e elitizado) representa um cenário que antes era alheio à realidade da maior parte da população quilombola.

**Figura 9** – Homem negro na poltrona de avião



Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 189).

A disposição dos sujeitos na imagem revela elementos de inclusão simbólica, embora a figura negra esteja presente e inserida nesse espaço de aparente igualdade, sua centralidade pode ser interpretada como uma construção imagética que visa reforçar narrativas de aceitação sem, necessariamente, desconstruir as relações históricas de poder que posicionam esses sujeitos em situações de exclusão. Nesse sentido, a representação funciona como um artefato discursivo que, embora busque criar um sujeito negro empoderado, também carrega as tensões de um sistema que continuamente negocia sua posição dentro das estruturas de poder dominantes.

Podemos observar também em um dos livros da coleção como a apresentação da paisagem de um parque da África (Figura 10), com zebras e gnus, no Parque Nacional do Serengeti, é um exemplo de como os discursos sobre natureza, território e preservação ambiental são construídos.

Figura 10 – Parque na África

Para compreender os conteúdos deste capítulo, é importante que os estudantes conheçam o conjunto dos números naturais, o dos números inteiros e o dos números racionais.

**Conjunto dos números naturais**

Você já estudou os números naturais e sabe que, em geral, eles estão associados à ideia de contagem de objetos, pessoas, animais, entre outros, ou seja, tudo aquilo que pode ser contado.

Com cerca de 40000 km<sup>2</sup>, o Parque Nacional do Serengeti apresenta diferentes ecossistemas. Está localizado na região que ocupa o norte da Tanzânia e o sudoeste do Quênia, na África Oriental.

O parque, que é Patrimônio Mundial da Unesco, é famoso pelas migrações anuais de gnus e zebras. O lugar abriga mais de 35 espécies de mamíferos e mais de 500 espécies de pássaros.

Para saber quantas são as espécies que vivem nesse parque e quantos são os indivíduos de cada espécie, é preciso fazer uma contagem.

Da necessidade de fazer contagens surgiram os números naturais.

↓ Gnus e zebras no Parque Nacional do Serengeti, na Tanzânia. Foto de 2021.



10

Fonte: Oliveira e Fugita (2022d, p. 10).

De acordo com Foucault (2014), o poder se manifesta não apenas pela força, mas pela produção de verdades e representações que disciplinam os corpos e os espaços. Assim, a forma como a África e suas paisagens são retratadas frequentemente reforça uma visão exotificada, naturalizando a ideia de um continente como "terra selvagem", alheia a práticas culturais complexas, como as dos povos quilombolas.

Essa exotização do ambiente africano pode ser interpretada como parte de uma estratégia discursiva que desloca as subjetividades históricas e sociais de populações negras e quilombolas para um lugar de alteridade. A ausência de narrativas que conectem diretamente os quilombolas a um contexto de diáspora africana e de resistência territorial reforça a invisibilidade de suas contribuições históricas, reduzindo-os a meras figuras periféricas diante de um cenário predominantemente

ecológico ou natural. Tal construção imagética desconsidera a agência desses sujeitos, perpetuando relações de poder que os colocam em posições subalternas.

### 5.3 O TAMBOR SOA DIFERENTE EM CADA VILA, MAS TODOS DANÇAM AO MESMO RITMO

A representação do negro pode ser visualizada em contextos de inferioridade, ou seja, a marginalização do negro pode ser vista como um processo de construção social e política em que o “outro” negro é colocado em um lugar de inferioridade e subordinação, perpetuando a ideia de que ele está “atrás” ou em um nível inferior como podemos observar na figura 11.

#### **Figura 11 – Jovem negro em última posição**

João, Marcos e Antônio estão treinando para uma competição de ciclismo. O técnico deles registrou o menor tempo de cada um. Veja.



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p.24).

Na figura acima, o jovem negro, ao ser representado como o último, pode estar sendo implicitamente associado a uma posição de desvantagem. Esse discurso contribui para a constituição do “sujeito negro” de uma forma que o coloca em uma posição subalterna. A repetição dessas representações ao longo do tempo pode afetar a percepção coletiva sobre o que significa ser negro, associando a identidade negra a posições inferiores ou marginais dentro da sociedade.

Em diálogo com a figura 11, na figura 12, o livro traz a ilustração de dois jovens, um homem branco e uma mulher negra. Embora seja uma imagem simples, ela carrega mensagens implícitas sobre a posição e a visibilidade da mulher negra em relação aos homens brancos.

Figura 12 – Jovem negra versus homem branco



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 219).

Para Foucault (1996) as representações não são neutras, elas fazem parte de discursos que estabelecem e mantêm relações de poder. A imagem nos faz questionar: por que uma mulher negra jogando futebol com um homem branco? Essa imagem coposição da mulher negra jogando futebol com um homem branco “em segundo lugar” e atrás de um homem branco, simboliza uma hierarquia de poder que reflete nas estruturas sociais.

Os discursos sociais produzem e regulam os corpos dentro de uma estrutura de poder, e a escolha de uma mulher negra competindo fisicamente com um homem branco não é neutra. Historicamente, mulheres negras foram retratadas como mais fortes, resistentes e até masculinizadas, em contraste com a feminilidade frágil associada às mulheres brancas. Esse discurso tem raízes na escravidão e na exploração da força de trabalho das mulheres negras, perpetuando a ideia de que elas são naturalmente mais aptas para atividades físicas competitivas, enquanto mulheres brancas são frequentemente associadas à delicadeza.

O futebol, historicamente dominado por homens e por uma branquitude hegemônica, reflete essa exclusão, tornando ainda mais significativo o modo como corpos negros e femininos são enquadrados visualmente. Dentro da teoria foucaultiana, os corpos são disciplinados por instituições e discursos que moldam comportamentos e identidades, e a forma como a mulher negra é retratada nesse contexto pode oscilar entre empoderamento e estereotipação. A imagem poderia ter explorado outras possibilidades para evitar reforçar a ideia de que a mulher negra é necessariamente mais forte e competitiva, como representar uma mulher branca no mesmo papel ou colocar duas mulheres, uma negra e uma branca, colaborando no jogo. Essas escolhas visuais contribuem para a manutenção de estruturas de poder

que categorizam os corpos de maneira hierárquica, legitimando desigualdades raciais e de gênero.

Além disso, o número **2** pode representar uma posição secundária, sugerindo que a mulher negra, apesar de demonstrar força e competitividade, ainda ocupa um lugar de subalternidade na estrutura social e esportiva. Isso reforça a ideia de que, mesmo quando se destaca, a mulher negra muitas vezes não é reconhecida como protagonista, sendo vista como "a segunda", "a coadjuvante" ou "a que precisa provar seu valor.

Essa posição limita a complexidade de sua identidade e reforça estereótipos que associam a mulher negra ao papel de suporte e subordinação. De acordo com Davis (2016), aborda que as mulheres negras vivenciam simultaneamente a opressão de gênero e raça, de forma indissociável, com o racismo e o sexismo atuando em conjunto para consolidar sua posição subordinada tanto em relação aos homens brancos quanto às mulheres brancas.

Contudo, essa representação pode ser vista como uma manifestação das relações de poder e controle sobre as identidades, que ainda perpetuam desigualdades e papéis hierárquicos baseados em gênero e raça. Esse tipo de representação reforça a ideia de que a mulher negra é secundária ao homem branco, contribuindo para a manutenção de uma ordem social que historicamente desvaloriza e marginaliza a mulher negra.

Em algumas partes do livro, o negro aparece em representações que podem ser lidas como parte de um discurso que busca naturalizar a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados em espaços de consumo modernos, conforme a figura 13:

**Figura 13** – Jovens negras fazendo compras



Fonte: Oliveira; Fugita (2022c, p. 241).

Analisando a figura podemos nos questionar até que ponto isso reflete ou oculta as realidades vividas por esses sujeitos, especialmente no que se refere à exclusão social e econômica.

A presença de jovens negros com roupas casuais e símbolos da cultura pop (como o logo de *Pac-Man* no blusão) pode ser interpretada como uma tentativa de construir um discurso de pertencimento cultural. Contudo, essa representação não necessariamente aborda as especificidades identitárias de sujeitos quilombolas, que muitas vezes enfrentam processos de invisibilização de suas tradições e histórias. Outro fator importante a ser observado é o local onde as meninas estão que pode ser compreendido como um processo de inclusão. Porém, é importante questionarmos quem define as regras desse espaço e que tipos de sujeitos são privilegiados ou excluídos nesse contexto. Além disso, o consumo, pode ser visto como uma prática de subjetivação que regula comportamentos. Desse modo, embora a imagem apresente jovens negros em um ambiente urbano e moderno, é relevante pensar como isso pode dialogar com as narrativas sobre quilombolas. Os discursos dominantes frequentemente associam os quilombolas a espaços rurais ou a lutas por terra, desconsiderando suas inserções em contextos urbanos e modernos.

Durante a análise, é notório observar que algumas representações de pessoas negras são comuns em diálogos aleatórios, conforme figura a seguir

**Figura 14A** – Crianças dialogando  
2. Observe as afirmações de Jorge e Lúcia e responda às questões.



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 179).

Na figura, o fato de a criança negra ter uma quantidade menor de dinheiro que a criança branca pode ser interpretado como um reflexo ou reforço de estereótipos e desigualdades raciais. Ao associar a criança negra com uma posição de menor poder

aquisitivo, mesmo que de forma sutil, o livro pode estar, consciente ou inconscientemente, perpetuando a ideia de que pessoas negras ocupam espaços de menor privilégio econômico.

Em outro contexto, podemos observar outras representações que dialogam com a figura acima:

**Figura 14B** – Garota negra pensando na resolução de um problema

2. Natália calculou mentalmente 1% de 4 000 mL.

Veja como ela pensou.



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 196).

**Figura 14C** – Mulher negra fazendo compras

27. Mariana quer comprar uma bicicleta usada, igual à do anúncio a seguir. Qual é o preço que ela vai pagar se comprá-la à vista? **R\$ 331,20**



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 235).

Nessas representações, as crianças negras são colocadas em uma posição ativa de raciocínio e resolução de problemas, o que é positivo, pois desafia estereótipos e reforça que crianças negras são capazes e protagonistas no ambiente

de aprendizagem. A figura 14a sugere que Natália ocupa um espaço de inteligência e competência matemática, o que pode incentivar a identificação positiva entre alunos negros e a confiança em suas próprias habilidades acadêmicas. Na figura 14b, Mariana é representada em uma situação de consumo e tomada de decisão financeira. Esse papel confere a ela uma posição de autonomia e de poder de escolha, uma vez que ela está avaliando o valor do desconto e calculando o custo final do produto.

Por outro lado, ainda que as figuras apresentem as crianças negras em uma posição positiva de sujeito ou seja, de um lugar de conhecimento e poder intelectual, é importante considerar que tais representações, quando isoladas, podem não ser suficientes para contrabalançar outras formas de representação desiguais que geralmente aparecem nos materiais didáticos. Foucault (2014) argumenta que

o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque vem de todos os lugares. E o poder, longe de se reduzir a uma instância que controla e proíbe, tem um papel produtivo, produziu realidade, produz domínios de objetos e rituais de verdade. (Foucault, 2014, p. 183)

Ou seja, que o poder é difuso e se manifesta através de discursos e práticas cotidianas que moldam as subjetividades. Assim, apenas uma imagem positiva em meio a um material que, em outros contextos, pode apresentar crianças negras em posições de menor privilégio ou capacidade é insuficiente para promover uma transformação verdadeira nas representações raciais.

Outro fator que chama a atenção, encontra-se na seção “Ampliando Horizontes” que tem como objetivo principal fornecer informações, dados e conhecimentos específicos que capacitem os estudantes a tomarem decisões financeiras conscientes, avaliando com clareza as possíveis consequências de suas escolhas.

**Figura 15** – Seção ampliando horizontes

**Para refletir** Responda sempre no caderno.

Reúna-se com um colega para responder às questões a seguir. **Consulte as respostas neste manual!**

- Quando seus responsáveis vão comprar algo para vocês, qual é seu poder de decisão? Vocês costumam pensar se realmente precisam do que estão comprando e se o preço está dentro da realidade financeira da família de vocês?
- Imagine que vocês viram um produto muito legal em uma propaganda, mas ele é muito caro. Se tivessem dinheiro, vocês o comprariam, independentemente do preço? Por quê?
- Vocês já tiveram o objetivo de comprar algo e, ao chegar as lojas ou acessar o site delas, ficaram perdidos com a quantidade de opções disponíveis? Como a grande quantidade de opções costuma afetar suas compras, principalmente em relação ao valor gasto no final?
- Já aconteceu de vocês planejarem gastar determinado valor em um passeio e o custo ser maior do que esperavam? Por que isso aconteceu?
- Algumas pessoas compram de maneira impulsiva, isto é, sem planejar antecipadamente. Vocês já compraram alguma coisa sem planejar? A atitude de vocês depois da compra foi de arrependimento ou de satisfação? Vocês se consideram consumidores responsáveis? Explique.
- Como cada um de vocês poderia ajudar a própria família a realizar um projeto (como uma viagem, a compra de uma casa, etc.) ou a superar um momento difícil (uma crise financeira, por exemplo)?

**AMPLIANDO HORIZONTES**

**Se eu posso, eu devo?  
E se eu devo, eu posso?**

Como você costuma tomar suas decisões financeiras? Possivelmente, você já deve ter lidado com situações no dia a dia em que precisa fazer escolhas que envolvem o uso do dinheiro. Há tanto a possibilidade de ceder às compras por impulso como a de resistir e seguir o planejamento traçado inicialmente.

Comprar por impulso é a tendência do consumidor para consumir sem reflexão, de maneira imediata, incentivado por uma propaganda, por exemplo, ou por um apelo emocional que traz uma promessa de gratificação imediata. Vejamos o que algumas pesquisas revelam sobre as atitudes das pessoas na hora das compras.

**Inflação no Brasil é 5ª maior da América Latina**

Camilla Veras Mira. Inflação no Brasil é 5ª maior da América Latina. Disponível em: <http://www.abc.com.br/compras/brasil-5ta-maior>. Acesso em: 16 fev. 2022.

**No Brasil, 44% das compras realizadas pela internet são feitas por impulso.**

Elaine Ortiz. Saiba agora: Compras por impulso: como evitar essas hábitos? Disponível em: <http://www.saiba.com.br/saiba/01log/compras-por-impulso-como-evitar-essas-habitos>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Diante dessas informações sobre a maneira como os consumidores brasileiros se comportam, existem alguns aspectos que você pode levar em consideração na hora de fazer suas escolhas. E mesmo que você dependa financeiramente de outras pessoas, isso não quer dizer que não tenha de pensar em como usa o dinheiro. Você também é responsável nessa história.



Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 124).

A exclusão de pessoas negras nas imagens é uma manifestação do poder que decide quais corpos e identidades são visíveis e legítimos em certos espaços, como o do consumo.

Com isso, elas representam uma situação de compras, um contexto que, ao invisibilizar pessoas negras, reforça a ideia de que o consumo, o poder de compra, e até mesmo o status social e econômico, são restritos a grupos privilegiados, majoritariamente brancos. Esse ato de omissão atua um silenciamento simbólico que perpetua desigualdades e exclui determinados grupos das narrativas de prosperidade e participação econômica, essa invisibilização não é neutra, pois ela influencia a construção social e a percepção sobre quem pertence ou não a certos espaços. A ausência de pessoas negras reforça uma estrutura de poder que limita e condiciona os papéis sociais a serem ocupados e internalizados.

O mesmo discurso da ausência de corpos negros em reuniões ou encontro familiares se repete no decorrer da coleção, como é possível observar na figura 16.



Fonte: Oliveira; Fugita (2022a, p. 124).

Essa invisibilidade não é meramente uma questão de ausência, mas sim de um regime de verdade que organiza o que é aceito e reconhecido como norma. A falta de diversidade racial na imagem reforça uma visão restrita de quem ocupa os espaços de aprendizado e convivência familiar. Dessa forma, a não-representação de pessoas negras pode reforçar estereótipos e limitar a noção de pertencimento desses grupos em certos, em especial, os quilombolas em contextos sociais.

Foucault nos mostra que o poder não age apenas pela repressão direta, mas pelo controle sutil dos corpos e da vida cotidiana. A mulher negra na figura 17 não está sendo forçada fisicamente a caminhar na corda bamba, mas as condições sociais e econômicas a colocam nessa posição. Esse controle se dá por meio de regras invisíveis que definem quem pode viver com estabilidade e quem precisa lutar diariamente para não cair.

**Figura 17 – Mulher na corda bamba**

**Para refletir** Responda sempre no caderno.

Reúna-se com um colega para responder às questões a seguir. Consulte as respostas desde manual.

- Observe a situação apresentada na ilustração. Na opinião de vocês, o que a expressão "andar na corda bamba" tem a ver com educação financeira?
- No Brasil, o orçamento desequilibrado pode ter consequências desastrosas na vida de muitas pessoas e famílias, como o alto nível de endividamento. Observem o quadro a seguir, com dados percentuais de 2016 a 2021.
 

PEIG (Percentual de total) – Média anual	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Famílias endividadas	60,2%	60,8%	60,3%	63,4%	66,5%	70,5%
Famílias com conta em atraso	24,2%	25,4%	26,0%	26,0%	25,5%	25,2%
Famílias sem condições de pagar as dívidas em atraso	9,2%	10,2%	9,7%	9,6%	11,0%	10,5%

O perfil do endividamento das famílias brasileiras em 2021. Pesquisa CMC. Disponível em: <https://brasil.poder360.com.br/2022/01/peic-cmc-2021.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

  - Em sua opinião, que relação pode haver entre os dados apresentados no quadro e o orçamento familiar?
  - Supondo que, em 2021, tenha havido 12 milhões de famílias endividadas, quantas famílias brasileiras estavam, nesse mesmo ano, sem condições de pagar as dívidas em atraso, segundo os dados do quadro?
- Considere que uma família tinha uma renda de R\$ 2000,00 por mês e gastava R\$ 1800,00, poupando R\$ 200,00. Em um ano, os salários aumentaram 5% e os gastos, 10%, devido a vários aumentos de preço, como o de aluguel, de alimentação, de transporte e das tarifas de energia elétrica, água, telefone e gás. Que porcentagem do salário a família conseguia poupar antes dos aumentos? E depois?



171

Fonte: Oliveira e Fugita (2022b, p. 171).

A mulher negra equilibrando-se na corda bamba simboliza a vulnerabilidade econômica imposta às famílias negras no Brasil. Essa situação pode ser entendida como parte de um sistema que regula vidas, distribuindo riscos e precariedades de maneira desigual. O Estado e o mercado criam mecanismos que mantêm certas populações em constante instabilidade, enquanto responsabilizam os próprios indivíduos por sua sobrevivência.

Romper com esse ciclo exige questionar não apenas a pobreza, mas as estruturas que a mantêm. É preciso deslocar a responsabilidade do indivíduo para o sistema que impõe essas condições, garantindo políticas públicas que assegurem dignidade e equidade. A resistência das mulheres negras não deve ser vista como uma obrigação, mas como um chamado para transformar as regras que governam suas vidas.

A figura 18A e 18B abordam como o poder se manifesta na estrutura educacional brasileira, tanto na orientação pedagógica quanto na materialização das desigualdades raciais. Enquanto a figura 18A apresenta diretrizes didáticas que propõem uma abordagem histórica e contextualizada, a figura 18b expõe a reprodução de desigualdades raciais no acesso à alfabetização. Ambas ilustram a

forma como o Estado e as instituições disciplinam corpos e subjetividades, perpetuando relações de poder que mantêm certos grupos em desvantagem.

Figura 18A – Questões abordando taxa de analfabetismo entre crianças

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Nesse seção, de maneira contextualizada, são propostas atividades que retomam os conteúdos trabalhados ao longo do capítulo.
- No item da atividade 1, os estudantes devem analisar os dados-padrão do tempo de cada piloto estivo no item 6. Quanto menor for o desvio-padrão, mais regular será o piloto em relação aos tempos de cada voo.
- Para o item a da atividade 4, se achar oportuno, sugira aos estudantes que selecionem os estudantes representados pelos números pares.
- Verifique se os estudantes compreendem que, no gráfico de linhas apresentado na atividade 6, cada linha representada corresponde a uma raça/cor.

O item 6 dessa atividade permite relacionar as habilidades de leitura de gráficos de linhas com os conhecimentos da área de Ciências Humanas, principalmente acerca do componente curricular História. Para responder à pergunta, os estudantes devem recorrer aspectos da história do Brasil, como a instituição da escravidão de pessoas – sistema no qual indígenas e africanos e seus descendentes foram comercializados e oficialmente despojados de suas identidades. Os mais de trezentos anos de regime escravocrata deixaram marcas históricas que podem ser observadas até hoje em nosso país, como o racismo estrutural. O gráfico apresenta mais uma faceta da malfuncionação do racismo: as crianças negras (grupo formado pelas crianças pardas e pretas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) apresentam os maiores percentuais de não aprendizagem no período abordado pelo gráfico. E essa situação foi agravada pela pandemia de covid-19, que levou ao fechamento das escolas em 2020 e durante boa parte de 2021. O gráfico mostra que as crianças de todas as raças/corres foram afetadas, mas o maior dano ocorreu entre aquelas que já eram as mais vulneráveis. É importante que os estudantes compreendam que o gráfico não aborda características relacionadas à capacidade de aprendizagem dos estudantes de diferentes raças/corres, mas evidencia uma problemática social e estrutural, que atingiu crianças brasileiras negras em todos os regimes do país.

**DIVERSIFICANDO**

- Uma equipe de três pilotos testes para contratar um novo piloto. Durante o teste, cada candidato deveria realizar quatro voos em uma pista. Três candidatos (A, B e C) participaram do teste e obtiveram as seguintes tempos, em segundos, em cada uma das voos.
  - Candidato A: 118,5; 108,3; 107,1; 108,5
  - Candidato B: 112,7; 101,7; 106,4; 116,2
  - Candidato C: 101,1; 108,1; 105,3; 110,0

**Atividade 1**

- Calcule a média dos tempos de cada um dos candidatos.
- Qual dos candidatos teve o tempo médio mais baixo? O candidato A.
- Qual candidato fez a melhor performance? O candidato B.
- Determine o desvio-padrão dos tempos dos três candidatos.
- Qual dos candidatos foi o mais regular em relação aos tempos de cada voo? O candidato C.

**Atividade 2**

Se o setor administrativo de certa empresa construiu um quadro com os salários, em real, de seus 48 funcionários, veja.

2000	1800	2200	1700
1400	1700	1800	1500
3000	2800	2700	1800
2000	1600	1900	1400
3800	3600	3100	1900
1000	1200	1100	1100
1400	1400	1400	1000
2200	2700	3200	1700
2700	2400	2400	1800
1600	2200	2100	1700

**Atividade 3**

Com base nesse quadro, faça o que se pede.

- Organize esses dados em uma tabela, agrupando-os em intervalos de classes. Por exemplo, de R\$ 0 a R\$ 1000.
- Represente mais uma coluna na tabela que você construiu para a frequência relativa. Em seguida, complete-a.
- Construa um histograma para representar esse gráfico.

**Atividade 4**

Releia-se com um colega para elaborar um problema que envolva porcentagem, usando os dados da tabela a seguir. Os dados representam o problema, criado por você, com outro colega. Você resolveu o problema criado por você, e eles resolveram o problema criado por você.

Atividade	Resposta
1	27
2	29
3	29
4	29
5	28
6	29
7	28
8	28
9	28
10	28
11	28
12	28
13	28
14	28
15	28
16	28
17	28
18	28
19	28
20	28
21	28

**Atividade 5**

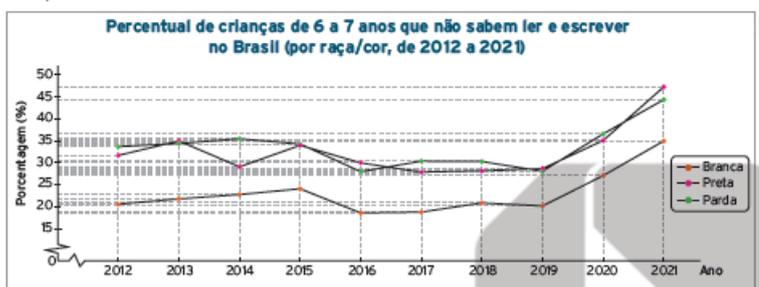
Selecione uma amostra simples de 10 estudantes. Quantos estudantes você selecionou?

Com base em que critérios você escolheu a amostra?

Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 220).

Figura 18B – Gráfico apresentando informações sobre desigualdade racial

6. O gráfico a seguir apresenta informações sobre a desigualdade racial em relação à educação de crianças de 6 a 7 anos no Brasil.



Fonte de pesquisa: Todos pela Educação. *Impactos da pandemia na alfabetização de crianças*. Fev. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Considerando o período de 2012 a 2021, responda:

- Em que ano houve um percentual maior de crianças pretas de 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever? **Em 2021.**
- Qual é o percentual aproximado que representa as crianças pardas de 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever em 2018? **30%**
- No período de 2012 a 2021, qual é a cor do grupo de crianças que sempre teve o menor percentual entre as que não sabiam ler e escrever? **Branca.**
- Com base em seus conhecimentos sobre as desigualdades raciais no Brasil, debata com os colegas: Por que os grupos de crianças pretas e pardas apresentam os maiores percentuais em diferentes anos? Como isso pode ser relacionado ao preconceito racial? **Respostas pessoais.**
- No ano de 2020, o Brasil e outros países do mundo enfrentaram a pandemia de covid-19. Para evitar novos contágios e conter o avanço da doença, as aulas presenciais foram suspensas e muitas crianças tiveram que estudar em casa. Como foi esse período para você? Comente suas experiências com a turma. **Resposta pessoal.**

Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 221).

O gráfico da segunda imagem evidencia como crianças negras e pardas são as mais afetadas pela precarização da educação, com percentuais significativamente maiores de analfabetismo em comparação às crianças brancas. Esse fenômeno não é um acaso, mas um efeito de dispositivos de poder que regulam o acesso ao conhecimento. Foucault (2016) argumenta que o saber é um mecanismo de controle, pois quem detém o conhecimento define os modos de existência e participação na sociedade. A disparidade educacional entre brancos e negros reforça hierarquias sociais, restringindo o futuro das crianças negras e condicionando-as a um ciclo de exclusão.

O discurso educacional muitas vezes opera como um mecanismo de normatização, que orienta práticas sem necessariamente transformar as estruturas que perpetuam desigualdades. A ausência de um olhar crítico sobre as relações raciais na formulação dessas diretrizes revela como o próprio campo pedagógico pode atuar como um dispositivo de dominação ao manter discussões dentro de limites aceitáveis, sem confrontar diretamente as assimetrias de poder.

Para romper com essa lógica, é fundamental que a educação não apenas reconheça a desigualdade, mas a enfrente de maneira direta. Isso implica revisar não apenas os conteúdos escolares, mas também as políticas públicas que estruturam o sistema educacional, garantindo equidade no acesso ao ensino de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua raça ou classe social.

#### 5.4 ATÉ QUE O LEÃO APRENDA A ESCREVER, A HISTÓRIA SEMPRE GLORIFICARÁ O CAÇADOR

Nesta categoria pretendemos analisar as ausências ou omissões das contribuições africanas para a matemática em uma abordagem pedagógica que normalmente privilegia outras narrativas.

Embora a história da matemática ocidental geralmente omita ou minimize as contribuições de culturas africanas, estas são imensuráveis, como a matemática egípcia (ou matemática do Antigo Egito), que foi crucial para o desenvolvimento das ciências, e as contribuições de povos como os Bantu ou os Mali no uso de matemáticas práticas para navegação, comércio e agricultura (Todão, 2024).

**Figura 19** – Pirâmide de Quéops

1. A pirâmide de Quéops foi construída há mais de 4500 anos no Egito. É uma obra gigante, com altura de aproximadamente 147 metros.



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p.19).

A imagem e o texto apresentam a Pirâmide de Quéops no Egito, destacando sua grandeza e antiguidade. Porém, a forma como o objeto é representado parece dissociada de seu contexto cultural mais amplo e das contribuições africanas para o conhecimento matemático e arquitetônico. Esse tipo de representação faz parte de um discurso que frequentemente enquadra monumentos e conhecimentos africanos de maneira isolada, sem conectar sua importância com o desenvolvimento das ciências e matemáticas, ou seja, com o saber ocidental.

Na imagem, o discurso construído, que simplesmente informa sobre a antiguidade e a grandiosidade da pirâmide, limita-se a uma visão superficial. Não há menção sobre as técnicas matemáticas e arquitetônicas avançadas que possibilitaram a construção dessa obra há milhares de anos, ou sobre a importância do Egito como uma civilização africana que contribuiu significativamente para o conhecimento humano. Esse tipo de discurso tende a invisibilizar a complexidade dos saberes africanos, reforçando uma narrativa que coloca o saber africano em segundo plano ou apenas como um fato “curioso” e descontextualizado.

De acordo com Todão (2024), as pirâmides do Egito são as construções mais incríveis já construídas pela humanidade e a construção delas exigiram diversos e preciosos cálculos matemáticos. Além disso, na matemática, há um volume enorme de conhecimentos africanos. “A construção das pirâmides egípcias, em torno de 2700 a. c, exigiu, por exemplo, um domínio avançado de engenharia baseado numa matemática de geometria capaz de projetar ângulos com 0,070 graus de precisão” (Nascimento, 2008, p. 44).

Nesse sentido, a falta de um discurso sobre a importância dos povos africanos na construção das pirâmides nega o reconhecimento da herança cultural africana nas áreas de matemática e engenharia. Além disso, essa falta de reconhecimento contribui para um entendimento distorcido da história das ciências, onde as civilizações ocidentais são frequentemente apresentadas como as únicas responsáveis pelos avanços matemáticos.

De acordo com Todão (2024) as pirâmides do Egito são algumas das mais impressionantes construções já realizadas pela humanidade e são, sem dúvida, a primeira imagem que vem à mente quando pensamos no Egito e, além disso, “exigiram diversos e precisos cálculos matemáticos” (p. 93).

Outro fator importante que deveria ser abordado na coleção são as contribuições da África na descoberta dos números, mas conforme figura 17 podemos observar que essas contribuições são ignoradas.

Figura 20 – Sistema de Numeração



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p.10).

Percebe-se no discurso acima a ausência da menção das contribuições da África para a origem dos sistemas de contagem, desse modo, ao ignorar as contribuições africanas para a matemática, o texto reforça um discurso que

marginaliza certos grupos e culturas africanas, como os quilombolas. Isso é significativo porque o discurso hegemônico, que domina as narrativas sobre a origem dos números, sustenta a ideia de que o desenvolvimento matemático é quase exclusivamente um feito das civilizações ocidentais ou asiáticas. Essa omissão não é apenas uma ausência, mas um silenciamento que molda a compreensão dos alunos sobre a história da matemática e sobre a própria África reforçando uma narrativa que privilegia uma visão eurocêntrica da história matemática.

Por outro lado, é possível perceber que o livro aborda o sistema de numeração egípcio, conforme figura 21, porém de forma descontextualizada sem mencionar como as civilizações africanas antigas, como a egípcia, contribuíram significativamente para o desenvolvimento matemático e científico.

**Figura 21** – Sistema de Numeração Egípcio

### Sistema de numeração egípcio

Observe, no quadro a seguir, os símbolos usados no sistema de numeração egípcio.

Símbolo	Valor numérico	Significado
	1	Traço vertical
∩	10	Asa, semelhante a uma ferradura
∞	100	Corda em forma de espiral
☐	1000	Flor de lótus
∟	10 000	Dedo levantado
☞	100 000	Rã ou girino
☞	1 000 000	Homem ajoelhado com as mãos levantadas em direção ao céu

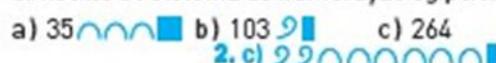
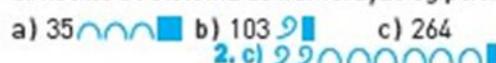
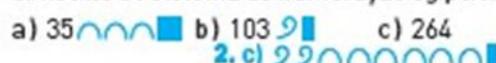
1. Os números a seguir foram escritos com os símbolos do sistema de numeração egípcio. Represente-os usando os algarismos do nosso sistema de numeração.

a)  201032

b)  32035

c)  1130026

2. Escreva os números a seguir usando os símbolos do sistema de numeração egípcio.

a) 35  b) 103  c) 264 

Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 14).

Todão (2024) relaciona o sistema de numeração egípcio com o sistema de numeração decimal, pois para o autor, “o sistema de numeração decimal se originou com os povos do continente africano, devido aos dez dedos das mãos. O sistema egípcio também era decimal e surgiu junto com os hieróglifos, com a diferença e vantagem de serem utilizados os símbolos numéricos (p. 97).

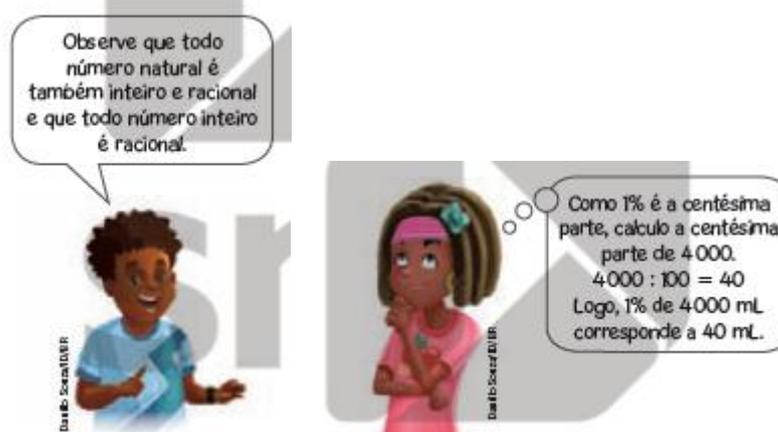
Este sistema reflete uma organização avançada e um simbolismo único para registrar grandes quantidades, sendo uma das bases históricas do pensamento matemático mundial e além disso, destaca como as primeiras civilizações humanas utilizavam métodos concretos, como pedras ou ossos, para registrar quantidades, algo que também é observado em culturas africanas ancestrais.

Diante desse contexto, os sistemas de numeração podem ser utilizados como um ponto de partida para discutir e valorizar as contribuições africanas no currículo escolar quilombola, conectando os alunos com um legado matemático que vai além do eurocentrismo. Por meio de atividades que envolvam os sistemas de numeração egípcio, por exemplo, pode-se trabalhar a história de como essas civilizações influenciaram o mundo moderno, mostrando aos alunos que seus ancestrais africanos foram protagonistas em diversas áreas do conhecimento.

Portanto, abordar esses temas no contexto da educação quilombola reforça a autoestima e o reconhecimento da riqueza cultural africana. Isso contribui para que os estudantes se vejam como herdeiros de um patrimônio cultural significativo e com isso, ao estudar os sistemas numéricos ancestrais e compreender sua sofisticação, os alunos quilombolas podem se perceber como parte de uma história de resistência e inovação, o que é essencial para a constituição de uma identidade fortalecida e orgulhosa de suas raízes.

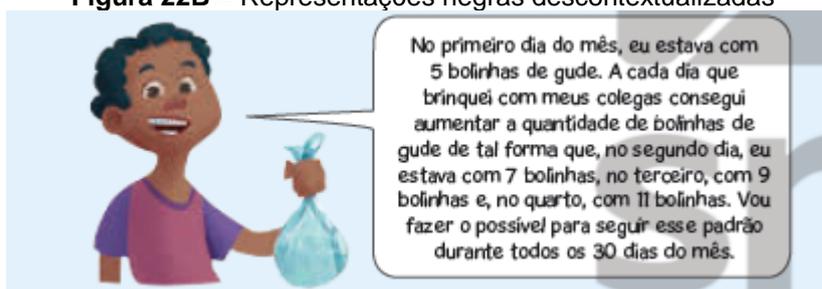
Além disso, podemos observar em toda coleção que a representação de pessoas negras aparece apenas em alguns diálogos sem apresentar um contexto significativo, como na figura a seguir.

**Figura 22A** – Representações negras descontextualizadas



Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p. 60; 2022c, p. 98).

**Figura 22B** – Representações negras descontextualizadas



Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 98).

Analisando as figuras acima, é possível observar uma tentativa de inclusão de personagens negros em situações cotidianas dentro de um contexto educativo. Essa presença visual tem um papel importante na representatividade, pois pode contribuir para que crianças negras se identifiquem nos materiais didáticos. No entanto, a forma como essa inclusão é realizada também precisa ser analisada criticamente, pois muitas vezes reproduz discursos limitados ou estereotipados, restringindo a complexidade da experiência negra. Apesar de promoverem noções positivas de aprendizado, a escolha de contextos simples ou excessivamente óbvios pode subestimar a profundidade do papel de indivíduos negros no discurso educacional, restringindo-os as narrativas de esforço ou contextos limitados ao básico.

Dessa forma, a constituição desses discursos no livro didático necessita de uma abordagem mais ampla e multifacetada. Para evitar reproduzir padrões de exclusão simbólica, é fundamental que os materiais didáticos apresentem personagens negros em papéis de protagonismo diversificado, refletindo sua presença em diferentes áreas do saber e da cultura. Além disso, é essencial que esses personagens não sejam apenas ferramentas pedagógicas, mas representações reais e autênticas que inspirem igualdade

A ausência de matemáticos africanos nos livros didáticos de matemática reflete uma visão limitada e eurocêntrica da história do conhecimento. A exclusão de contribuições de civilizações africanas, como o Egito Antigo, que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de técnicas matemáticas, perpetua a ideia de que a matemática é exclusivamente uma criação europeia. Esse fenômeno, descrito como racismo epistêmico (Silva, 2023), reforça estereótipos e desvaloriza outras tradições de produção intelectual.

No caso do Egito Antigo, por exemplo, registros como o Papiro Rhind demonstram o uso avançado de frações unitárias, um aspecto essencial para o

desenvolvimento matemático (Todão, 2024). Entretanto, o livro didático (nesse caso do 6º ano) desconectou essa realização de sua origem africana, apresentando-as apenas como "contribuições egípcias", sem contextualizar a identidade africana dessa civilização. Essa prática reforça o apagamento das contribuições de povos africanos à ciência, alinhando-se à ideia de que o conhecimento matemático seria universal apenas sob a ótica europeia.

Figura 23 – Seção Matemática tem História

**MATEMÁTICA TEM HISTÓRIA**

**Papiro de Rhind (ou de Ahmes)**

Registrado por volta de 1650 a.C., o papiro de Rhind (ou de Ahmes) é um documento histórico, considerado a principal fonte sobre a matemática egípcia antiga. Ele foi assim denominado em homenagem a Ahmes (escriva que o copiou de um trabalho mais antigo) e a Henry Rhind (antiquário escocês que o adquiriu no Egito em 1858). Atualmente, esse papiro pertence ao Museu Britânico (Londres, Inglaterra), mas alguns de seus fragmentos estão no Museu do Brooklyn (Nova York, Estados Unidos).

O papiro de Rhind tem cerca de 0,30 m de medida de altura e 5 m de medida de comprimento e é escrito na forma de manual prático, com cerca de 80 problemas. Nesse manual, os egípcios buscavam soluções para situações cotidianas.

Atualmente, alguns dos problemas do papiro de Rhind são considerados problemas algébricos, pois para solucioná-los é preciso realizar operações com quantidades desconhecidas. Diferentemente do que consta nos livros modernos, os egípcios resolviam esses problemas experimentando valores para *aha* (nome que davam ao número desconhecido), tirando a prova em seguida.

Fontes de pesquisa: Carl B. Boyer; Uta C. Merzbach. *História da matemática*. 3. ed. Tradução: Helena Castro. São Paulo: Blucher, 2012; Howard Eves. *Introdução à história da matemática*. 5. ed. Tradução: Hygino H. Domingues. Campinas: Ed. da Unicamp, 2011.



↑ Papiro de Rhind (ou de Ahmes).  
Museu Britânico, Londres, Inglaterra e o Museu do Brooklyn, Nova York, Estados Unidos. Foto: Library of Alexandria/Getty Images

**MATEMÁTICA TEM HISTÓRIA**

**As frações unitárias**

Os egípcios [...] eram hábeis na decomposição de frações em frações unitárias, isto é, frações [cujo] numerador é 1. Acredita-se, pelos registros de cálculos contidos no Papiro Rhind, que dispunham de técnicas inteligentes de decomposição em frações unitárias. Por exemplo, a fração  $\frac{3}{5}$  era representada como a soma  $\left(\frac{1}{3}\right) + \left(\frac{1}{5}\right) + \left(\frac{1}{15}\right)$ .

Fonte de pesquisa: Vinicius C. Beck. A matemática no Egito Antigo. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anaais/erematsul/comunicacoes/38VINICIUSCARVALHOBECK.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Fonte: Oliveira e Fugita (2022a, p.10).

Outro ponto importante a destacar é a ausência de reconhecimento de matemáticos africanos contemporâneos ou de épocas posteriores ao Egito Antigo, o que cria uma lacuna histórica. Esse silenciamento contrasta com o destaque dado a matemáticos europeus como Pitágoras e François Viète, frequentemente celebrados nos mesmos livros.

Figura 24 – François Viète e Pitágoras

### MATEMÁTICA TEM HISTÓRIA

#### François Viète

François Viète é considerado um dos grandes nomes da Matemática do final do século XVI. Estudou Direito e exerceu atividade relativa à área, mas dedicou seu tempo livre aos estudos matemáticos e fez importantes contribuições a diversos campos, como a Trigonometria, a Geometria, a Aritmética e a Álgebra. Instituiu o uso de vogais para representar quantidades desconhecidas (as incógnitas) e de consoantes para representar grandezas ou números supostamente conhecidos ou dados (os parâmetros).

Fonte de pesquisa: Carl B. Boyer, Uta C. Merzbach. *História da Matemática*. Tradução: Helena Castro. São Paulo: Blucher, 2012.



↑ François Viète (1540-1603).

Agora é com você! No texto deste boxe, você viu que François Viète, ao utilizar letras para representar quantidades desconhecidas, grandezas e parâmetros, trouxe um grande avanço para a Matemática. Você consegue identificar como essa estratégia pode ajudá-lo na resolução de alguns problemas do dia a dia? Compartilhe suas conclusões com os colegas. **Resposta pessoal.**

### MATEMÁTICA TEM HISTÓRIA

#### Pitágoras (c. 580 a.C.-c. 500 a.C.)

Pitágoras nasceu em Samos, uma das ilhas do Dodecaneso, na Grécia, e provavelmente recebeu instrução matemática e filosófica de Tales e de seus discípulos.

Após viver algum tempo entre [os] jônios, viajou pelo Egito e [para] Babilônia – possivelmente indo até a Índia. Durante suas peregrinações, ele absorveu não só informações matemáticas e astronômicas, como também muitas ideias religiosas. Quando voltou ao mundo grego, Pitágoras estabeleceu-se em Crotona, na Magna Grécia (na costa sudoeste da atual Itália), onde fundou a Escola Pitagórica, dedicada a estudos religiosos, científicos e filosóficos.

A Pitágoras são atribuídas várias descobertas sobre as propriedades dos números inteiros, a construção de figuras geométricas e a demonstração do teorema que leva seu nome (cujo enunciado já era conhecido pelos babilônios). Os próprios termos *Filosofia* (amor à sabedoria) e *Matemática* (o que é aprendido) seriam criações de Pitágoras para descrever suas atividades intelectuais.

Fonte de pesquisa: Valéria D. J. Luchetta. Pitágoras de Samos. *IMÁTICA*. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~leo/imatica/historia/pitagoras.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.



↑ Escultura em mármore de Pitágoras, de meados do século V a.C.

Fonte: Oliveira e Fugita (2022c, p. 166; 2022d, p. 118).

De acordo com Silva (2023, p. 243) “a matemática é apresentada como branca, masculina e europeia”, uma visão que ignora a diversidade de contextos em que esse conhecimento foi desenvolvido e aplicado ao longo da história.

Para combater esse racismo epistêmico, é necessário repensar a forma como a história da matemática é apresentada. Incorporar matemáticos africanos e suas contribuições pode não apenas enriquecer o entendimento dos estudantes, mas também promover uma visão mais inclusiva e representativa do conhecimento humano. Reconhecer essa diversidade é um passo essencial para desconstruir a narrativa de que “os ventos do norte”, ou seja, a tradição europeia, são os únicos capazes de mover os “moinhos” da ciência e da matemática.

## 5.5 SÍNTESE DA ANÁLISE

A educação escolar quilombola tem sido um espaço de luta e afirmação identitária, buscando integrar elementos culturais e históricos das comunidades quilombolas no ensino formal. No entanto, ao analisar os livros didáticos de Matemática aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2024-2027,

observa-se uma ausência significativa de discursos que contemplem a cultura e os saberes dessas comunidades, especialmente nos materiais destinados ao 9º ano. Essa lacuna revela uma invisibilização histórica que perpetua a marginalização das epistemologias quilombolas no currículo escolar.

De acordo com (Silva; Santos 2024), o estudo de livros didáticos tem se estabelecido como uma linha de pesquisa relevante, pois possibilita uma análise aprofundada de como o conhecimento matemático é organizado, ensinado e validado no ambiente escolar. Esse processo, porém, não é isento de influências políticas e sociais, pois, para os autores, esse processo envolve escolhas que definem quais conteúdos serão abordados, de que maneira serão apresentados e quais grupos sociais serão incluídos ou excluídos nas representações presentes nos textos. A matemática apresentada nesses livros não se resume a um conjunto de técnicas e conceitos abstratos, mas sim a um discurso que transmite valores, normas e formas particulares de subjetividade.

Nesse sentido, a falta de referências às práticas matemáticas presentes nas comunidades quilombolas demonstra uma padronização do ensino que privilegia uma visão eurocêntrica da disciplina. A análise dos livros do 9º ano evidencia essa ausência, pois há poucas menções a saberes matemáticos quilombolas, nem à contribuição de matemáticos africanos, reforçando um currículo descontextualizado e excludente. Os livros didáticos de Matemática analisados operam como dispositivos de poder que silenciam as práticas matemáticas quilombolas e a contribuição de matemáticos africanos, reforçando uma episteme eurocêntrica. Esse regime de verdade molda subjetividades, produzindo sujeitos que não se reconhecem nos discursos legitimados pelo currículo. A ausência desses saberes desqualifica epistemologias alternativas e limita os processos de subjetivação dos estudantes quilombolas. Inserir essas perspectivas no ensino é um ato de resistência, possibilitando a construção de novos modos de ser e conhecer, em direção a uma educação antirracista e plural. Além disso, essa ausência contribui para a construção de uma subjetividade que não se reconhece enquanto quilombola, fragilizando a afirmação identitária e a valorização da ancestralidade e dos saberes tradicionais dessas comunidades.

A falta de discursos sobre a cultura quilombola em livros didáticos de Matemática é um reflexo da negligência histórica com que os saberes de grupos marginalizados são tratados no sistema educacional. No caso específico dos livros do

9º ano, essa omissão é ainda mais preocupante, pois se trata de um momento crucial na trajetória escolar dos estudantes, no qual a valorização da identidade e da cultura quilombola deveria ser reafirmada e fortalecida. Para superar essa lacuna, é necessário que os materiais didáticos sejam revisados e reformulados, de modo a incluir diferentes formas de conhecimento matemático, contribuindo para uma educação mais inclusiva e representativa.

## **SE QUER IR RÁPIDO, VÁ SOZINHO. SE QUER IR LONGE, VÁ EM GRUPO**

O provérbio "Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo" ressalta a importância da coletividade para alcançar resultados duradouros e significativos e, por isso, nomeia as considerações finais dessa dissertação. No contexto dessa pesquisa, ele ganha uma relevância ainda maior, pois inspirou-se na realidade de um grupo: a comunidade quilombola de Lagoa Grande. Dessa forma, o provérbio destaca a importância de ir "longe", pois, ao considerar a coletividade e a complexidade da realidade da comunidade, a pesquisa ganha não apenas profundidade, mas também um potencial de transformação mais significativo.

Nesse sentido, esta dissertação, ancoradas nas teorizações foucaultianas, propõem um movimento reflexivo acerca dos processos de subjetivação postos em funcionamento pelo discurso da EEQ, especialmente no ensino de Matemática. Com isso, essa dissertação tem como objetivo geral: compreender os processos de subjetivação postos em funcionamento pelo discurso da educação (matemática) escolar quilombola alinhados com os objetivos específicos: i) sistematizar como o discurso da educação (matemática) escolar quilombola tem circulado na área; ii) identificar posições de sujeito disponibilizadas pelas DCNEEQ; iii) discutir o processo de subjetivação veiculado em livros didáticos de Matemática aprovados na seleção do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD 2024-2027.

Ao realizar a sistematização dos discursos da educação (matemática) escolar quilombola foi possível notar que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) ainda é abordada de maneira multifacetada. Em vez de ser o foco central, as pesquisas exploram principalmente questões culturais, étnicas, identitárias, ambientais e curriculares relacionadas aos quilombos. No que se refere ao Componente Curricular Matemática, destaca-se a defesa da integração dos saberes tradicionais das comunidades quilombolas aos conhecimentos matemáticos do currículo da Educação. A falta de pesquisas nessa área evidencia a necessidade de estudos que aprofundem a constituição e a expressão das identidades quilombolas no contexto da matemática escolar. Além disso, destaca a importância do desenvolvimento ou adaptação de livros didáticos que atendam de maneira mais eficaz e inclusiva às necessidades desses estudantes, em consonância com as diretrizes curriculares.

Partindo do entendimento de que o sujeito é uma construção histórica, atravessada por relações de saber-poder, esta pesquisa problematizou as posições de sujeito disponibilizadas ao estudante quilombola pelos discursos veiculados nas DCNEEQ. Essas diretrizes reafirmam a compreensão de que os povos tradicionais estão profundamente conectados às questões históricas, sociais, culturais, políticas e educacionais. Além disso, garantem o direito desses povos a uma educação escolar que preserve sua identidade em todo o território brasileiro, levando em conta os diversos contextos da sua realidade. Dessa forma, aspectos históricos, raciais e de classe influenciam diretamente a criação, implementação e efetivação dos direitos fundamentais para pessoas negras e quilombolas no Brasil. Além disso, ao analisar as diretrizes, pode-se compreender que as posições nelas identificadas exigem um sujeito quilombola que reafirme sua identidade, valorize suas memórias, reconheça seus territórios e participe ativamente da luta por direitos e contra o apagamento histórico. Dessa maneira, consolidam a imagem de um sujeito quilombola protagonista, ciente de sua história e de seu papel político e social.

A análise empreendida pelos livros didáticos de Matemática aprovados pelo PNLD 2024-2027 evidenciou a emergência de enunciados que, embora apontem para a valorização da identidade quilombola, ainda estão atravessados por práticas discursivas que reforçam a normatização e a marginalização de saberes tradicionais. Essa constatação revela a persistência de regimes de verdade que posicionam a cultura quilombola em um lugar de subalternidade, negando-lhe a possibilidade de uma inscrição plena nos espaços escolares. Nesse sentido, como aponta Foucault (2018, p.85), os “regimes de verdade são justamente aquilo que constrange os indivíduos a determinados atos de verdade, definindo e determinando a forma desses atos e estabelecendo suas condições de efetivação e seus efeitos específicos”. Assim, a marginalização da cultura quilombola nos materiais didáticos não é apenas uma ausência casual, mas o efeito de um regime de verdade que hierarquiza saberes e identidades, reforçando desigualdades históricas, além disso, os livros didáticos de Matemática analisados funcionam como dispositivos de poder que invisibilizam as práticas matemáticas quilombolas e a contribuição de matemáticos africanos, reforçando uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Esse regime de verdade influencia a formação das subjetividades, resultando em sujeitos que não se identificam com os discursos legitimados pelo currículo. A ausência desses saberes desvaloriza epistemologias alternativas e restringe os processos de construção

identitária dos estudantes quilombolas. Incorporar essas perspectivas no ensino é um ato de resistência, promovendo novos modos de ser e conhecer e fortalecendo uma educação antirracista. Esses materiais silenciam os saberes tradicionais e não contemplam referências que dialoguem com a realidade desses estudantes, reforçando a invisibilização de suas contribuições históricas e matemáticas. Além disso, transferem para o professor a responsabilidade exclusiva de contextualizar os conteúdos e promover discussões sobre a cultura quilombola, sem oferecer subsídios adequados para essa abordagem. Essa lacuna não apenas sobrecarrega o docente, mas também perpetua a noção de que tais conhecimentos são periféricos ao currículo escolar.

Nesse sentido, ao discutir a constituição dos sujeitos através de dispositivos de poder, Foucault nos alerta para a forma como esses mecanismos produzem, regulam e controlam identidades, evidenciando a necessidade de tensionar os discursos dominantes que atravessam a EEQ.

Nesse contexto, observou-se que os materiais didáticos analisados, ao mesmo tempo em que se propõem a contemplar a diversidade cultural, ainda reforçam uma matriz epistemológica eurocêntrica, silenciando as contribuições dos povos quilombolas para a construção do conhecimento matemático. Esse apagamento discursivo atua como uma tecnologia de poder que disciplina os corpos e as mentes, moldando sujeitos a partir de referenciais hegemônicos e limitando a possibilidade de insurgência e afirmação da identidade quilombola.

A pesquisa também permitiu identificar a complexidade dos processos de subjetivação mobilizados pelo discurso da EEQ, evidenciando o tensionamento entre a institucionalização de práticas educativas que buscam valorizar a cultura quilombola e a manutenção de padrões normativos que desconsideram as especificidades dessas comunidades. Esse movimento revela a necessidade de uma pedagogia comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a criação de espaços de enunciação que possibilitem a emergência de vozes historicamente silenciadas.

Assim, defendemos uma EEQ que promova a construção de práticas pedagógicas capazes de desestabilizar os regimes de verdade vigentes, reconhecendo a potência dos saberes locais e fortalecendo as lutas por reconhecimento e justiça social. Para isso, é imprescindível que a formação de professores contemple discussões acerca das histórias, culturas e práticas das

comunidades quilombolas, possibilitando a construção de uma prática educativa que dialogue com a realidade desses sujeitos.

Por fim, esta dissertação não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas investigações que aprofundem a análise dos materiais didáticos, explorem a percepção dos estudantes quilombolas sobre sua formação escolar e investiguem práticas pedagógicas inovadoras que integrem a Matemática aos saberes tradicionais dessas comunidades. Contudo, é necessário pontuar a morosidade das políticas públicas em efetivar uma EEQ verdadeiramente comprometida com a valorização e preservação dos saberes e identidades dessas comunidades. A persistência de currículos padronizados e materiais didáticos que reforçam discursos hegemônicos revela a urgência de ações concretas que rompam com a invisibilização histórica dos sujeitos quilombolas. Nesse sentido, reafirmamos o compromisso com a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O CICLO NÃO SE ENCERRA AQUI. (RE)COMEÇA!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Quele Gomes de. O uso do jogo oware para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola. 2017. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife: PE, 2017.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 68, de 30 de julho de 2013**. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Bahia: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: [www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_68\\_2013.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_68_2013.pdf) Acesso em: 24 janeiro 2024.

BARBOSA, Adrian Kethen Picanço et al. **Os tambores da África reverberam aqui: o projeto batuque como prática decolonial na comunidade quilombola de São Pedro dos bois-AP**. 2022. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará, 2022.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação: Documento – Base**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

BIBLIOTECA VIRTUAL CONSUELO PONDE. Fundação Pedro Calmon, Secretaria de Cultura do Governodo Estado da Bahia, 7 julho 2017. Disponível em: <http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=152>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CARNEIRO, Vera Clotilde Garcia. Pesquisa foucaultiana: uma alternativa entre caminhos alternativos. **Educação (PUC/RS)**, Porto Alegre, n. 41, p. 181-202, 2000.

**CARTA DO I PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DE QUILOMBOS**, Brasília, 1995.

CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 466–476, 2016.

CAVALCANTE, Kellison Lima. A construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 3, p. 9-19, 2019.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração On Line**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./fev./mar. 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm)>. Acesso em: 13 de dezembro 2023.

CONRADO, Andréia Lunkes. **Diversidade, diferença e currículo de matemática: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola**. 2019. 191f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2019.

CRESTANI, Maiéli Masteloto. **Educação Escolar Quilombola: A Matemática Presente Em Materiais Publicados No Site Do Ministério Da Educação**. 2020. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: RS, 2020.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, 2001.

DE CARVALHO, Raquel; KHIDIR, Kaled Sulaiman; COELHO, Rogério Ribeiro. O Programa Escola da Terra na formação continuada de professores e professoras de escolas do campo e quilombolas: práticas socioculturais como temas geradores no ensino da matemática escolar. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e13897, 2022.

DE JESUS, Érika Lúcia Ferreira; SOUZA, Roberto Barcelos. Formação de professores quilombolas e o Programa Etnomatemática: repensando processos de ensino da Matemática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 3, p. 1064-1083, 2018.

DE SALES, Madalena Santana; SEVERINO FILHO, João. A Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento e sua contribuição na preservação dos fazeres e dos saberes dos habitantes do Território Quilombola Vão Grande. **RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, n. 2, 2020.

DE SOUSA LUCENA, Cecília Sabrina; DE SOUZA LIMA, Francisca Elizonete; DA SILVA PEREIRA, Camila. A agricultura familiar na comunidade quilombola do pêga, em Portalegre–RN. *Revista Geotemas*, v. 6, n. 1, p. 51-66, 2016.

DINIZ, Amanda Maria Rodrigues. Os foregrounds de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia), Programa de Pós-Graduação em Matemática e Tecnologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

DINIZ, Amanda Maria; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Reflexões sobre a importância da aprendizagem de Matemática para estudantes quilombolas. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, v. 4, n. 1, 2020.

DIOGENES, Adriana Lucia Brandão et al. Encontros com a Etnomatemática em uma Escola Quilombola. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2023.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, p. 100-122, 2007.

DOS SANTOS, Hélio Rodrigues; DE JESUS FERREIRA, Ana Tereza Ramos; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Papel do Agente Socioetnocultural Frente a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, p. 1-21, 2023.

DOS SANTOS, Hélio Rodrigues; DE LIMA, Paulo Vinícius Pereira; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Ensino de Geometria Plana na perspectiva do Programa Etnomatemática em uma escola quilombola: possibilidades e desafios. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 9, n. 3, p. 71-93, 2022.

DUARTE, Claudia Glavam; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira; ALMEIDA, Ana Quele Gomes de. Por uma política do ínfimo: relações étnico-raciais em suas interfaces com a Educação Matemática. **La Salle: revista de educação, ciência e cultura**, v. 23, n. 1 p. 149-160, 2018.

FERREIRA, Marivânia Cavalcanti. Ensino De Ciências E Educação Quilombola: etnociência, saberes e práticas nos anos finais do Ensino Fundamental. 2019.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. **Cadernos de pesquisa**, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Francisca das Virgens. **Os desafios socioeducacionais e comunitários os processos de reconhecimento e fortalecimento dos Territórios Tradicionais Quilombolas**: o caso da Fazenda Candéal. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. NEVES, Luiz Felipe Baeta (Trad.). 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade-2-El uso de los placeres**. México: Siglo veintiuno, 1996a, 238p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Política e Ética: uma entrevista**. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 218-224, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. \_ (1996). Vigiar e punir: história das violências nas prisões. (Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión). 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 41ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GRILO, Jaqueline de Souza Pereira. **Matemática específica para ensinar: discursos, relações de poder e produção de sujeitos**. 2019. 120f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

GUERRA, Jesibias Oliveira Pacheco. O ensino de matemática na escola quilombola de Nilópolis/GO: enfoques e reflexões sob a perspectiva da etnomatemática. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, Goiânia: GO, 2022.

LIMA, Aldinete Silvino de; KHIDIR, Kaled Sulaiman; FERNANDES, Fernando Luís Pereira. Educação escolar quilombola em licenciaturas de Educação do Campo que formam professores de matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-18, jan-dez. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996239>

LIMA, José Raimundo de Oliveira; SANTOS, Isabel Santos e; SANTOS, Wesley Freire dos. LUCENA, C. S. de S.; LIMA, F. E. de S.; PEREIRA, C. da S. A Agricultura Familiar na Comunidade Quilombola do Pêga, Em Portalegre – RN. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 51–66, 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/729>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciências e Educação**, Bauru: SP, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010.

MENDONÇA, Livia de Carvalho. **Escrita de Remanescente Quilombola no domínio Escolar e na vida cotidiana: uma abordagem dialógica**. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: RS, 2014.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. *Educar em revista*, v. 34, p. 193-207, 2018.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista ABPN**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez. 1995/fev. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 21 abr. 2024.

NETO, Clemilda Santiago; SOARES, Edimara; COQUEIRO, Edna. Do quilombo à escola: ancestralidade e práticas pedagógicas. Acervo da Secretaria da Educação, Governo do Estado do Paraná, 2007.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVEIRA, Carlos N. C. de. **Geração alpha matemática: 6o ano: ensino fundamental: anos finais** / Carlos N. C. de Oliveira, Felipe Fugita; editora responsável Isabella Semaan; organizadora SM Educação; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo: Edições SM, 2022.

OLIVEIRA, Carlos N. C. de. **Geração alpha matemática: 7o ano: ensino fundamental: anos finais** / Carlos N. C. de Oliveira, Felipe Fugita; editora responsável Isabella Semaan; organizadora SM Educação; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo: Edições SM, 2022.

OLIVEIRA, Carlos N. C. de. **Geração alpha matemática: 8o ano: ensino fundamental: anos finais** / Carlos N. C. de Oliveira, Felipe Fugita; editora responsável Isabella Semaan; organizadora SM Educação; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo: Edições SM, 2022.

OLIVEIRA, Carlos N. C. de. **Geração alpha matemática: 9o ano: ensino fundamental: anos finais** / Carlos N. C. de Oliveira, Felipe Fugita; editora responsável Isabella Semaan; organizadora SM Educação; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo: Edições SM, 2022.

OLIVEIRA, Kelly Almeida de et al. Tirar azeite de coco babaçu: Educação Matemática em comunidades quilombolas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 37, n. 77, p. 997-1016, 2023.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p. 283-303, 2004.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A análise Foucaultiana do discurso e sua utilização em pesquisa etnográfica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, 2019.

PEREIRA, Danielle Siqueira. O enfoque C-T-S na pedagogia da alternância o saber escolar e a prática cotidiana quilombola na Casa Familiar Rural de Jambuaçú - Moju - Pará. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PORTO, Klayton Santana; DAS VIRGENS ALMEIDA, Patrícia; CHAGAS, Rita de Cácia Santos. Uso do jogo mancala kalah no ensino de matemática: contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico de estudantes do 7º ano de uma escola do campo. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, p. 1-23, 2023.

**Sabores do Quilombo da comunidade quilombola de Lagoa Grande**. Biblioteca Virtual, 2017

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. Matunda Ya Kwanzaa: resistências, lutas e narrativas sobre a Lei Federal 10.639/2023. In: BARZANO, Marco Antonio Leandro e SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus (Org). Diálogos para uma Educação Antirracista. Feira de Santana, BA. UEFS EDITORA, 2023.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos. Práticas socioetnoculturais e o ensino de Matemática na perspectiva da etnomatemática em uma escola quilombola: possibilidades e desafios. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília: DF, 2022.

SANTOS, Jailson Gomes dos; SILVA, Jonson Ney Dias da. A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, p. 972-991, 2016.

SANTOS, Renilda Cruz dos Santos e. **Saberes quilombola e os desafios na integração entre comunidade e escola no processo de efetivação da Educação Escolar quilombola em Lagoa Grande (Feira de Santana-BA)**. TCC no curso de Pós-Graduação em Inovação Social com Ênfase em Agroecologia e Economia Solidária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Serrinha*, 2019.

SILVA, Givânia Maria. Educação como processo de luta política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, José Fernandes et al. Um estudo de unidades de medidas no contexto da comunidade quilombola de São Félix em Cantagalo–MG. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 9, n. 1, p. 184-217, 2016.

SILVA, Marcio Antonio. Os ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico: a matemática é branca, masculina e europeia. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 238-257, 2023.

SILVA, Marcio Antonio; DOS SANTOS, José Wilson. Análises Foucaultianas em Livros Didáticos de Matemática: caminhos teórico-metodológicos e possibilidades curriculares. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 48, p. 1-20, 2024.

SILVA, Maria do Socorro Lucinio da Cruz. *Etnomatemática Na Educação Escolar Quilombola: Perspectivas Decoloniais Para O Ensino Da Matemática Nos Quilombos Mata Cavallo E Abolição Em Mato Grosso*. 242f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: MT, 2022.

SILVA, Romero Antônio de Almeida. *Identidade, memória e pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar na Comunidade Escolar de Trigueiros-PE*. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Pernambuco, Nazaré das Matas-PE. 2020.

SOARES, David Gonçalves; MAROUN, Kalyla; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. *A construção social de uma escola quilombola: A experiência da Comunidade Caveira*, RJ. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022.

SOARES, Edimara Gonçalves. *Educação escolar quilombola: reafirmação de uma política afirmativa*. In.: *Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, Curitiba, 2016.

SOUSA, C. *Discursos e regimes de verdade em enunciados sobre o sujeito quilombola na mídia*. **Revista Heterotópica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 117–135, 2020a. DOI: 10.14393/HTP-v2n1-2020-53485. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/53485>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SOUSA, Claudemir. *Os Saberes Que Constroem A Identidade Quilombola Na Mídia: Uma Análise Arque genealógica Do Discurso*. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 10, n. 24, p. 148–166, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/28999>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SOUZA, Railma dos Santos. **Memória e história quilombola: experiência negra em Matinha dos Pretos e Candéal (Feira de Santana/BA)**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: UFRB, Cachoeira, 2016.

FRANÇA, Evanilson T. de; LIMA, Maria B. *Matemática e africanidades no cotidiano e na escola: um estudo na Comunidade Quilombola Mussuca, em Sergipe*. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Belém, v. 15, p. 266-283, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n0.p266-283.id255

TEIXEIRA, Maria Joseane Santos; DE CARVALHO, Liliane Maria Teixeira; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. *Matemática Escolar Quilombola Para Justiça Social*. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, p. 1-21, 2023.

VALLE, Julio Cesar et al. *A educação matemática no contexto da educação escolar quilombola em dois levantamentos bibliográficos*. **TANGRAM: Revista de Educação Matemática**, v. 6, n. 3, p. 167-189, 2023.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER FILHO, José Luiz. Memórias, narrativas e ancestralidade do quilombo Sambaquim. **Revista ANTÍGONA**, v. 1, n. 2, p. 277-307, 2021.

TODÃO, Jefferson dos Santos. A Origem Africana da Matemática. São Paulo: Ananse, 2024.