

Resgatando saberes afrorreferenciados: *perfuração e circularidade no currículo de matemática nos* *Anos Iniciais*

Rescuing Afro-referenced knowledge:
perforation and circularity in the mathematics curriculum in the Early Years
of Elementary School

Rescatando saberes afrorreferenciados:
perforación y circularidad en el plan de estudios de matemáticas en los
primeros años

 **BARBARA DA SILVA SANTOS CORRÊA***

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 **SABRINA MOURA KIFFER DE ALMEIDA****

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África*, desenvolvido com/por/para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo central é a descolonização do currículo de matemática por meio da valorização da etnomatemática e da perfuração das estruturas coloniais do ensino. Fundamentado em legislações nacionais e nas contribuições teóricas de Bento, D'Ambrósio e Adichie, o estudo articula oficinas e vivências com jogos tradicionais africanos, práticas narrativas e coletivas para estimular a circulação de saberes marginalizados, combater o racismo epistêmico e promover experiências educativas emancipatórias. Os resultados a partir de um currículo afrorreferenciado evidenciam a ampliação da autonomia intelectual, o protagonismo dos estudantes e a construção de uma educação matemática crítica, plural e antirracista.

* Professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II. Mestra em Educação (UFRJ) e Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). E-mail: <barbaracorreia13@gmail.com>.

** Professora dos anos iniciais do Colégio Pedro II. Mestra em Educação (PUC-Rio) e Especialista em Educação Matemática (CPII). Doutoranda em Ensino de Ciências (IFRJ). E-mail: <smk.kiffer@gmail.com>.

Palavras-chave: Etnomatemática. Currículo Afrorreferenciado. Perforação. Anos Iniciais.

ABSTRACT: This article presents the project “Rescuing Afro-referenced knowledge: mathematical roots in Africa,” developed with/by/for students in the Early Years of Elementary School. The central objective is the decolonization of the mathematics curriculum through the valorization of ethnomathematics and the perforation of colonial teaching structures. Based on national legislation and the theoretical contributions of Bento, D’Ambrósio, and Adichie, the study combines workshops and experiences with traditional African games, narrative and collective practices to stimulate the circulation of marginalized knowledge, combat epistemic racism, and promote emancipatory educational experiences. The results from an Afro-referenced curriculum demonstrate the expansion of intellectual autonomy, student agency, and the construction of a critical, plural, and anti-racist mathematics education.

Keywords: Ethnomathematics. Afro-referenced Curriculum. Perforation. Early Years of Elementary School.

RESUMEN: El artículo presenta el proyecto *Rescatando Saberes Afroreferenciados: Raíces Matemáticas en África*, desarrollado con/por/para estudiantes de primaria. El objetivo central es la descolonización del currículo de matemáticas mediante la valorización de la etnomatemática y la perforación de las estructuras docentes coloniales. A partir de la legislación nacional y de los aportes teóricos de Bento, D’Ambrósio y Adichie, el estudio articula talleres y vivencias con juegos tradicionales africanos, con prácticas narrativas y colectivas para estimular la circulación de saberes marginados, combatir el racismo epistémico y promover experiencias educativas emancipadoras. Los resultados de un currículo afrorreferenciado evidencian la expansión de la autonomía intelectual, el protagonismo de los/as estudiantes y la construcción de una educación matemática crítica, plural y antirracista.

Palabras clave: Etnomatemáticas. Plan de estudios afrorreferenciado. Perforación. Primeros años.

Introdução

No Brasil, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização de saberes historicamente marginalizados. Apesar desses avanços legais, a matemática escolar ainda é organizada por uma lógica eurocêntrica, que invisibiliza contribuições africanas e afro-brasileiras para a produção do conhecimento.

No nosso cotidiano essa permanência se expressa na seleção de conteúdos, na centralidade de narrativas hegemônicas e no apagamento de experiências e epistemologias não ocidentais. Embora a legislação proponha uma reformulação curricular, sua implementação está muito aquém do desejável. A matemática escolar ainda segue em grande parte um paradigma eurocêntrico, relegando ao silêncio saberes e práticas originárias da África e dos povos afrodescendentes no Brasil. Essa lacuna contribui para o apagamento de vozes, experiências e epistemologias historicamente subalternizadas. Márcio Silva (2023) enfatiza que

a matemática é europeia, masculina e branca, pois a narrativa construída pelos elaboradores desses livros reproduz a lógica eurocêntrica do conhecimento matemático, apagando outras histórias da matemática e criando uma narrativa muito específica sobre a construção do conhecimento humano (SILVA, 2023, p. 239).

Esse apagamento remete ao que Abdias Nascimento (2019) denomina *historicídio*, que é a destruição sistemática das histórias e memórias africanas. Segundo o autor, “nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço e respeito às culturas, artes, línguas, e religiões de origem africana” (NASCIMENTO, 2019, p. 274). É um apagamento estrutural sustentando a falsa narrativa de que a contribuição africana é inexistente ou irrelevante, reforçando o perigo de uma história única. Inspiradas em Chimamanda Adichie (2009), entendemos essa como a imposição de uma narrativa hegemônica que apaga outras formas de existir e conhecer. Tal ideia orienta a crítica ao currículo de matemática eurocentrado.

Face ao cotidiano de uma escola pública federal na região da Zona Oeste do Rio de Janeiro o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* emergiu como resistência e reinvenção pedagógica, tendo sido desenvolvido com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto partiu da urgência de desconstruir o perigo da *história única* (ADICHIE, 2009), resgatando e celebrando contribuições africanas para o pensamento matemático. Narrar e ensinar a partir de múltiplas histórias e práticas emancipatórias traduz-se em um gesto reparador que desafia o monopólio epistemológico eurocêntrico tornando-o um movimento político e perfurador, capaz de ampliar o repertório cultural dos estudantes e promover justiça epistêmica.

Falar sobre a *história única* implica discutir sobre poder. O poder, nesse contexto, reside na capacidade de narrar a história de outrem, mas sobretudo em fazê-la assumir o estatuto de história definitiva, silenciando outras versões possíveis. Ao desafiar essa lógica o projeto em questão abre frestas para que novas narrativas matemáticas, enraizadas na ancestralidade africana, se inscrevam no presente e disputem lugar na formação escolar, promovendo uma educação pluriversal, decolonial e antirracista.

Perfurar e abrir frestas remetem a ações que rompem estruturas coloniais, e a partir disso temos a circulação de saberes marginalizados. Inspiradas por autores como Ivan Lima (2017), Luiz Antônio Simas, Luiz Rufino (2018, 2019) e Antônio Bispo Santos (2023), as ações de perfuração propõem a desestabilização dos ritmos previsíveis e totalizantes do currículo escolar, instaurando espaços de invenção, improvisação e reinvenção cultural. Destaca-se que as frestas contracoloniais são oportunidades de resistência que desafiam o sistema educacional e social, convertendo fissuras em campos de possibilidade. Na prática, perfurar é criar condições de existência para o diverso, é abrir caminho para saberes africanos, indígenas e periféricos florescerem entre estruturas aparentemente sólidas.

A metodologia adotada neste estudo se fundamenta nas narrativas (ALVES, 2008; RIBEIRO, 2020) e na confluência de saberes (SANTOS, 2023). Nessa perspectiva, as narrativas transcendem o papel de relatos, tornando-se recursos para significar o mundo, tecer memórias, reconhecer relações de poder e cultura e valorizar o conhecimento produzido nas interações cotidianas. Os saberes partem das histórias, das vivências, da busca e do interesse por conhecimentos emancipatórios trazidos por crianças e professoras/es. Entendemos que essa abordagem transforma a sala de aula em território de circulação de saberes, especialmente no ensino de matrizes matemáticas africanas, promovendo uma confluência de saberes que potencializa as diferenças e torna o ambiente escolar fértil para novas compreensões, experiências e afetos.

O projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* proposto e realizado por nós, professoras dos anos iniciais, se apresenta como experiência concreta de articulação entre teoria e prática ao promover oficinas, vivências e criação de jogos matemáticos africanos. Essas ações corporificam os movimentos de perfuração ao desafiar a linearidade eurocêntrica e mobilizam a valorização de narrativas, trajetórias e invenções dos/das próprios/as alunos/as. Tais escolhas metodológicas, fundamentadas em autores como Ubiratan D'Ambrósio (2019) e Luane Bento dos Santos (2013), tensionam a lógica de silenciamento e exclusão nas aulas de matemática, criando possibilidades de protagonismo estudantil, valorização da ancestralidade e democratização do saber matemático.

Elizabeth Macedo (2006) define o currículo como um espaço-tempo de fronteira:

Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo

pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos (MACEDO, 2006, p.106).

Em vez de fronteira que separa e segrega, se apresenta como um espaço de encontro, onde diferentes saberes, culturas e identidades se conectam e dialogam. A identidade é continuamente reconstruída a partir do contato com outras fronteiras, tornando-se múltipla, relacional e dinâmica. O currículo, nessa perspectiva, deixa de ser mero compartimento de conteúdos e passa a ser visto como experiência viva, compartilhada e que é atravessada pela diversidade. Dessa forma, é reconhecido como um percurso enriquecedor e plural, que favorece o encontro, a interação e a troca entre distintas perspectivas, promovendo uma formação ampliada, inclusiva e sensível às especificidades históricas e culturais de cada sujeito/a.

Na mesma direção, Íris Oliveira (2020) critica a concepção de currículo limitada à transmissão de conhecimentos, sustentando que essa perspectiva não apenas reforça a subalternização de determinados lugares de fala, como também reduz a luta curricular a uma simples ampliação de conteúdos, sem questionar as relações de poder que os estruturam. Contrapondo-se a essa lógica, a autora defende que o currículo negro deve emergir das próprias experiências e narrativas dos/das sujeitos/as, elevando a diferença à potência criadora e a ancestralidade à linguagem fundamental e princípio formador. Propõe, assim, uma perspectiva curricular fundada no binômio ancestralidade e diferença, em que a valorização das trajetórias e memórias de grupos historicamente marginalizados torna-se central para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente transformadoras.

A ancestralidade é assim compreendida como linguagem e princípio formativo, o que implica o reconhecimento e a valorização de saberes, práticas, valores e narrativas que circulam nos espaços de produção cultural e comunitária negra. A ancestralidade se configura também como referência e celebração, um elemento vivo, dinâmico e presente nas nossas práticas, escolhas e identidades, expressando-se como um *passado-presente* que atravessa e orienta formas de viver e pensar. Adotamos a noção de tempo espiralar, inspiradas em Leda Martins (2021), na qual passado e futuro se entrelaçam, rompendo com a linearidade e a temporalidade ocidental. Nessa perspectiva, a ancestralidade se revela e se atualiza em práticas cotidianas, nas artes, nos rituais e nas memórias, pois o corpo e a performance são arquivos vivos da memória ancestral. A diferença é entendida como potência, como força constitutiva da luta curricular. Trata-se de evitar a busca por uma unidade homogeneizadora que silencie singularidades, defendendo que o currículo negro não se construa a partir de uma identidade fixa ou essencialista, mas como espaço aberto para múltiplas experiências, trajetórias e formas de ser. Essa perspectiva pressupõe reconhecer e acolher as disputas, negociações e ambiguidades que atravessam a sociedade, fazendo do currículo um território de diálogo e pluralidade.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar como o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* propõe caminhos para descolonizar¹ o ensino de matemática nos anos iniciais, combatendo o racismo epistêmico e construindo experiências educativas que celebrem a emancipação de saberes e a ampliação da autonomia intelectual dos/das estudantes.

Ações de perfuração

A partir dessa perspectiva de desafio à lógica hegemônica, colonial e eurocêntrica, propõem-se ações de perfuração. Bárbara Corrêa (2025) afirma que perfurar é criar aberturas que permitam novas narrativas. O conceito é tecido a partir da cultura de síncope (SIMAS & RUFINO, 2018), das frestas contracoloniais (LIMA, 2017; SANTOS, 2023) e do cruzo (RUFINO, 2019), que são estratégias complementares de resistência e criação. A cultura de síncope, inspirada no ritmo que quebra previsibilidades, simboliza a capacidade de transformar rupturas e vazios em oportunidades de improvisação e reinvenção cultural. As frestas contracoloniais são aberturas criadas dentro do próprio sistema opressor, aproveitadas para valorizar e incluir saberes marginalizados, funcionando como espaços de insurgência e afirmação identitária. O cruzo, por sua vez, propõe o encontro e o diálogo entre diferentes conhecimentos sem substituir um por outro, promovendo coexistência e interculturalidade que desestabilizam as hierarquias coloniais. Juntas, essas ferramentas operam no mesmo propósito: subverter a ordem colonial e transformar fissuras em território fértil para novos significados e circularidade de saberes.

Cria do chão da escola, o projeto *Raízes Matemáticas em África* emergiu como prática pedagógica que abre frestas contracoloniais no cotidiano da sala de aula, permitindo que saberes historicamente marginalizados encontrem espaço para florescer e circular. Sua proposta se apoiou em uma crítica contundente à lógica hegemônica do currículo tradicional que sustenta o eurocentrismo e invisibiliza as contribuições africanas para o campo da matemática.

Se perfurar significa criar aberturas, romper com a continuidade dos modelos coloniais e instituir fissuras onde novos sentidos podem ser gestados, as ações de perfuração não se manifestam como rupturas destrutivas, mas como gestos criativos e insurgentes, aptos a transformar o vazio imposto pela monocultura curricular em território fértil para a reinvenção. Perfurar estruturas coloniais na sala de aula é inscrever a educação como território de resistência ativa e criativa. Cada fresta aberta, seja por meio de oficinas, aproximação com jogos africanos, narrativas coletivas ou valorização da ancestralidade, desafia o monopólio da história única e possibilita a circulação de saberes diversos. Nessa dinâmica, a sala de aula torna-se espaço de insurgência, improvisação e protagonismo estudantil, em que a pluralidade não é apenas reconhecida, mas celebrada e fortalecida como princípio educativo. Cada ação pedagógica na sala de aula que

escapa à linearidade e à previsibilidade do ensino tradicional funciona como uma síncope, pois rompe o ritmo e faz surgir espaços onde corpos e vozes negras, periféricas e indígenas podem se manifestar; as frestas materializam-se no aproveitamento dos instantes de dúvida, imprevisto e criatividade valorizando as identidades de estudantes.

Tecendo metodologias: narrativas, escuta e confluências

A proposta metodológica deste estudo se fundamentou na abordagem das narrativas, entendidas aqui a partir dos ensinamentos de Nilda Alves (2008), que compreende o currículo e o cotidiano como tecidos por múltiplos *movimentos de mundo*. Segundo a autora, sujeitos/as produzem sentidos continuamente e constroem suas identidades, memórias e aprendizagens em diálogo com a pluralidade de experiências, tempos e contextos que atravessam suas vidas. Assim, as narrativas não são tratadas apenas como meros relatos, mas formas de significar o mundo, tecer memórias e enxergar as relações de poder e cultura que atravessam o cotidiano escolar. Ao assumir a metodologia narrativa, reconhecemos que o conhecimento é tecido nos encontros, nas conversas, nas práticas, nos jogos, nas rodas de histórias e nas interações cotidianas e compreendemos que pesquisa e escrita no contexto da educação precisam romper com os limites tradicionais e eurocentrados da academia. Tiago Ribeiro (2020) aponta que:

Um texto de pesquisa narrativa não é apenas um texto! É uma narração vital! Sem escrúpulos ou a menor cerimônia, trata-se de uma narrativa que rasga os horizontes limitantes da escrita acadêmica; golpeia os cânones, não como forma de desobediência ou transgressão, mas, antes, como possibilidade de afirmação de uma existência potente no mundo, em primeira pessoa! Como escrever e pensar com nossas ancestralidades, vidas, corpos sem nossas vozes e vivências, sem nossas biografias? Escrever narrativamente é inscrever-se! (RIBEIRO, 2020, p.108).

Utilizar as narrativas como metodologia pedagógica e formativa significa transformá-las em local de presença. Nessa perspectiva, as atividades do projeto foram desenvolvidas em encontros semanais, priorizando espaços de escuta, partilha e criação coletiva, valorizando a experiência individual e o entrelaçamento com as histórias de outros/as. Os/As estudantes narraram suas vivências, memórias e percepções, tanto em relação aos saberes matemáticos de matrizes africanas, quanto sobre o próprio processo de aprendizagem, transformando o espaço da sala de aula em território de circulação de histórias e conhecimentos diversos. Essa ação dialoga diretamente com a ideia de *confluência de saberes*, pensada por Santos (2023), mais conhecido como Nego Bispo, propondo que diferentes saberes se encontrem, se reconheçam, se ampliem e promovam aprendizagens mútuas. “A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (SANTOS, 2023, p. 9). Não apaga diferenças, mas as potencializa, tornando o ambiente escolar um espaço rico e fértil para o surgimento de novas compreensões.

Por meio da narrativa nossa e das crianças, experiências são descritas e afirmadas como movimentações que cruzam tempos, lugares, memórias e conhecimentos diversos – a confluência de saberes. Tecer narrativas nesse processo é criar um campo em que diferentes saberes, origens e formas de viver encontram reconhecimento e possibilidade de diálogo, construção e fortalecimento mútuo. Assim, pensar o ensino de saberes matemáticos de matriz africana a partir da narrativa é uma forma de romper com os horizontes limitantes, afirmando a potência das biografias, da oralidade, da escuta, do corpo e da coletividade na constituição de conhecimento.

Ribeiro (2020) também afirma que, ler e se relacionar com narrativas representa um gesto de expansão do mundo.

E ler/ se relacionar com narrativas, me parece, é um gesto de tornar o mundo um lugar mais vasto, não é mesmo? [...]Num texto narrativo pulsam histórias, casos, memórias, traumas, conquistas, VIDA! Denúncia, VOZ, grito!... Escrevivências!... Conversações! Re-significações... e AFETOS! (RIBEIRO, 2020, p.107).

Currículo e identidade: o contexto do projeto *Raízes Matemáticas em África*

O projeto fundamentou-se nos princípios da educação emancipatória, antirracista e da abordagem narrativa na pesquisa em educação. Esses elementos orientaram a escolha dos conteúdos, a organização das oficinas e a forma de interação com os/as alunos/as.

Nilma Lino Gomes (2017) defende a criação de currículos multiculturais e antirracistas, e aponta que a educação antirracista não é paralela à educação democrática, ela é a educação que queremos, capaz de enfrentar o racismo estrutural nas escolas. Nessa perspectiva, Ubiratan D'Ambrósio (2019) destaca que a matemática não é neutra, pois reflete visões de mundo, e reconhecer conhecimentos africanos é uma forma de justiça epistêmica. O autor defende a utilização de jogos africanos como recursos pedagógicos possibilitando a percepção da riqueza de conceitos matemáticos dos povos africanos, mesmo que não sejam entendidos como 'ciência' pelo colonialismo.

Sobre possibilidades, Luane Bento dos Santos (2013) destaca os saberes matemáticos presentes nas tranças afro-brasileiras, relacionados com a geometria, simetria e estratégias de contagem da cultura africana. Trançar cabelos envolve técnicas matemáticas de arquitetura, esquematização e produção, revelando conhecimentos etnomatemáticos ancestrais.

Somada a isso, a Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, reforçando a urgência de descolonizar o currículo, incluindo a matemática. Sendo assim, resgatar e estudar esses saberes é fundamental para construir uma educação matemática decolonial, antirracista e plural, reconhecendo o protagonismo africano na história da matemática e promovendo a valorização da ancestralidade e da diversidade cultural nas escolas brasileiras

O projeto em questão tem por objetivo valorizar e incorporar conhecimentos matemáticos de matrizes africanas no ensino, promovendo uma educação decolonial, antirracista e plural. Desenvolvido com alunos/as dos anos iniciais, foi estruturado em encontros semanais com duração de 1h20, oferecidos no turno oposto ao de estudo regular, seguindo um cronograma de ações que possibilitou apresentar aos/as participantes uma matemática *outra* que aquela tradicionalmente ensinada.

Algumas temáticas compartilhadas envolveram *sankofa*, que é o resgate e compartilhamento de saberes; diversidade das culturas africanas e suas contribuições para a matemática; combate ao perigo da história única, ao ampliar a compreensão dos/das estudantes sobre a diversidade e a riqueza das culturas africanas; oficina prática de pesquisa em que os/as alunos/as buscam informações sobre conceitos e diferentes jogos matemáticos africanos; vivência e circularidade nos jogos.

Por meio de vídeos, imagens, contação de histórias, construção e reconhecimento de jogos e músicas africanas contextualizamos os saberes com o intuito de ampliar o repertório dos/das estudantes, incentivando a investigação, o trabalho colaborativo e seu protagonismo na busca por informações, promovendo o reconhecimento da riqueza dos saberes africanos.

Entre jogos, narrativas e ancestralidade

A implementação do projeto se apresenta como ação de perfuração nas estruturas do currículo eurocêntrico de matemática dos anos iniciais, mesmo em uma escola que se propõe ser antirracista, pois em breve análise sobre as práticas ali desenvolvidas percebemos cobranças de um currículo embranquecido.

Quando trabalhamos o “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2009) usamos charges e quadrinhos que mostravam o problema de acreditar apenas em um lado da história. Os/As estudantes perceberam que existe muito mais do que aquilo que nos é contado. M.M., 11 anos, concluiu que:

“O problema da ‘história única’ é que ela faz as outras histórias sumirem, como se alguém passasse uma borracha nelas. Quando a gente escuta só uma versão sobre um povo, um lugar ou uma cultura, a gente perde a chance de conhecer outras partes importantes dessa história. Não tem só uma perspectiva. Isso pode fazer a gente acreditar em ideias erradas ou incompletas e não deixar a gente ver como o mundo é cheio de histórias diferentes e especiais” (M. M., 2025).

As vivências promovidas pelo projeto foram intencionalmente desenhadas para desafiar a previsibilidade e a linearidade do ensino tradicional, criando fissuras no currículo. Algumas ações foram a inclusão de jogos africanos tradicionais (como mancala),

negando a hegemonia dos jogos matemáticos ocidentais e colocando no centro do debate a riqueza das lógicas e estratégias matemáticas africanas. O tabuleiro e suas peças tornaram-se narradores/as de histórias e saberes, ressignificando o espaço da sala de aula como ambiente de disputa simbólica e de protagonismo estudantil.

A representação dos *adinkras* e sistemas outros de numeração para além do convencional atuaram para o resgate epistemológico de saberes e práticas ancestrais, oportunizando novas percepções dos sistemas de contagem, das formas geométricas e de padrões matemáticos, ressignificando o conteúdo para além da linearidade eurocêntrica e valorizando uma matemática conectada à oralidade, corporeidade, memória e coletividade negra.

Ao questionar o predomínio do sistema decimal, as crianças foram incentivadas a criar seus próprios sistemas numéricos a partir das partes de seus corpos, experimentando representações baseadas em dedos, mãos, pés, cotovelos, partes do rosto etc. Esse exercício proporcionou a compreensão de diferentes formas de pensar a contagem e favoreceu trocas de base entre os sistemas desenvolvidos pelos/as próprios/as alunos/as. Essas trocas assumiram um caráter lúdico e investigativo, promovendo a consciência de que o sistema decimal é apenas um entre múltiplas possibilidades culturais e históricas, para representar quantidades e operações. Sobre isso, N.S., 10 anos, afirmou que

“É muito importante conhecer vários sistemas numéricos africanos porque assim a gente aprende que existem diferentes jeitos de contar, calcular e registrar números. Não é só o método que usamos na escola que existe! Tem povos africanos que criaram sistemas próprios, e isso mostra como eles são inteligentes e criativos. Aprendendo sobre esses sistemas, a gente percebe que cada cultura tem coisas legais para ensinar e que o mundo é cheio de ideias diferentes” (N. S, 2025).

Os símbolos *adinkras*, amplamente utilizados em culturas africanas, foram trazidos ao contexto pedagógico como objetos matemáticos e culturais. As crianças puderam investigar simetria, padrões e regularidades presentes nas figuras, além de compartilhar relatos de familiares que utilizam estampas *adinkras* em tecidos, fachadas de casas e objetos domésticos. Assim, rompem-se barreiras entre o matemático e o cultural, legitimando a matemática viva do cotidiano. Como apontou L.G., 10 anos:

“Muito legal conhecer os adinkras porque eles são símbolos africanos que têm vários significados diferentes, tipo coragem, amizade, sabedoria. É importante aprender sobre eles pra gente entender mais sobre outras culturas e o que esses desenhos querem dizer. Lá na rua onde eu moro, eu vejo vários adinkras nos portões das casas e em desenhos por aí. Toda vez que eu vejo um símbolo assim, fico curioso pra descobrir o que ele significa, vamos tirar fotos desses adinkras que a gente encontra?” (L. G, 2025).

As narrativas dos/das alunos/as e de suas famílias alimentaram o projeto, tornando-o dinâmico, plural e significativo. O protagonismo dos/das estudantes se fez presente nos momentos em que narraram histórias de jogos, reinventaram regras e identificaram relações entre vivências comunitárias e conceitos matemáticos. O diálogo entre o saber

formal e a experiência cotidiana evidencia a potência de uma educação enraizada no território e na ancestralidade dos/das sujeitos/as. Nesse contexto, cada roda de conversa, construção de jogo ou reinvenção de sistema de contagem representa uma vivência na qual a matemática deixa de ser conteúdo imposto e passa a ser experimentada, criada e narrada a partir dos referenciais culturais próprios das crianças.

É importante perceber que a prática pedagógica do projeto não se resumiu à negação dos conteúdos coloniais, mas operou uma reconstrução ativa de saberes, consolidando a escola como território de resistência e invenção cultural. Jogos africanos, narrativas, padrões *adinkras* e sistemas de numeração alternativos não são apenas recursos didáticos; são estratégias de disputa simbólica e epistemológica, afirmando a matemática negra como legítima e necessária, promovendo a justiça epistêmica. O espaço da sala de aula se transforma, assim, em campo fértil para a insurgência criativa contra o racismo epistêmico. Cada atividade e diálogo tensionam o sistema, ampliam repertórios, legitimam experiências antes invisibilizadas e tecem uma matemática pluriversalizada. Em suma, o projeto evidencia que descolonizar o ensino de matemática implica em perfurar o currículo dominante e propiciar encontros de saberes, afetos, narrativas e práticas pluriversais que promovam justiça e emancipação intelectual para todos/as.

Por meio das atividades as crianças aprenderam, jogaram e analisaram jogos tradicionais africanos com a intenção de desenvolver habilidades matemáticas (contagem, lógica, estratégia) de forma divertida e significativa, além de promover a socialização e o respeito às regras. Os tabuleiros e jogos puderam ser confeccionados com materiais recicláveis e disponíveis na escola, e as partidas foram acompanhadas de discussões sobre estratégias e conceitos matemáticos.

Considerações finais

Considerando o objetivo deste artigo – analisar o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* – nós, enquanto pesquisadoras e professoras da educação básica pública, propomos caminhos para descolonizar o ensino de matemática nos anos iniciais. Nosso intuito é combater o racismo epistêmico e promover experiências educativas que celebrem a emancipação dos saberes e ampliem a autonomia intelectual dos/das estudantes. Nota-se que essas experiências geraram aprendizagens significativas, demonstradas pela capacidade dos/das estudantes de articular conhecimentos matemáticos e culturais de forma crítica, plural e antirracista.

Desde o planejamento até o desenvolvimento, o projeto buscou a valorização e a incorporação de saberes matemáticos de matrizes africanas no ensino, numa tentativa de combater a visão eurocêntrica e colonial cotidiana da matemática. Ao utilizar as narrativas como espaço formativo e metodológico, potencializou-se a articulação crítica

entre conhecimentos matemáticos e culturais, promovendo práticas antirracistas e pluralidade epistemológica. Nesse contexto, os espaços de escuta, partilha e criação coletiva permitiram o protagonismo dos/das estudantes por meio da pesquisa, da reflexão, do diálogo e da criação de jogos e outras construções que ocuparam posições basilares durante todo o processo.

Pensar e construir o ensino de matemática a partir de um currículo vivo e emancipador, sustentado pela confluência de saberes, significa combater o racismo epistêmico ao integrar oralidade, corporeidade e coletividade na construção do conhecimento, tornando o ambiente escolar mais rico, contextualizado e inclusivo. Acreditamos que propor o uso dos mesmos princípios em outros campos do conhecimento constitui ganhos significativos para as instituições e também para os currículos.

Portanto, concluímos que o projeto *Resgatando Saberes Afrorreferenciados: Raízes Matemáticas em África* materializa-se como prática viva de perfuração curricular, capaz de instaurar fissuras criativas nas estruturas eurocêntricas e possibilitar a circulação de saberes plurais, enraizados na ancestralidade africana e nas experiências das crianças. Trata-se de um gesto pedagógico profundamente político, que tensiona as narrativas hegemônicas da matemática escolar e propõe caminhos concretos para uma educação antirracista e decolonial. Ao perfurar, narrar e criar, o projeto anuncia a urgência de currículos que reconheçam a diferença como potência, que façam da escola território de emancipação intelectual e que traduzam a justiça epistêmica em ação cotidiana.

Recebido em: 15/08/2025; Aprovado em: 17/04/2026.

Notas

- 1 A opção pelo termo *descolonizar* acompanha a reflexão de Luiz Rufino (2019), para quem a principal tarefa da educação é justamente a descolonização de saberes, corpos e territórios existenciais. Nesse sentido, descolonizar implica romper com o racismo epistêmico que estrutura o currículo, deslocando a educação de uma lógica de mera adequação a modelos hegemônicos para a reinvenção de outras formas de conhecer, viver e aprender, enraizadas em saberes historicamente subalternizados.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa & ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 mar.2008.

CORRÊA, Barbara da Silva Santos. *Pedagogias que emergem: movimentos de perfuração na Universidade Federal do Rio de Janeiro a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade*. São Paulo: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA, Ivan Costa. *História da Educação do Negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, jul./dez. 2006.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo/Rio de Janeiro: Perspectiva/Ipeafro, 2019.

OLIVEIRA, Iris Verena. “HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE”1: currículo e formação de professores quilombolas. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 10, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553171468017>. Acesso em: 18 abril. 2025.

RIBEIRO, Tiago. Carta mínima para investigadores minúsculos. *Revista de Educación*, v. 11, n. 21.2, p. 97-110, 2020. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4577/4607. Acesso em: 3 jul. 2025.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo. Ubu, 2023.

SANTOS, Luane Bento dos. *Para além da estética: uma abordagem etnomatemática para a cultura de trançar cabelos nos grupos afro-brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) - CEFET/RJ. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Marcio Antônio. Os ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico: a matemática é branca, masculina e europeia. *Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 227-247, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/61885>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SIMAS, Luiz Antonio & RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.