

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

 PUCPRESS

DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: transformações no currículo, na formação docente e nas práticas avaliativas

*DECOLONIALITY IN MATHEMATICS EDUCATION:
transformations in the curriculum, teacher training
and assessment practices*

*DECOLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA:
transformaciones en el currículo, formación docente y
prácticas de evaluación*

Raimundo Santos de Castro ^[a] 

São Luís, MA, Brasil

[a] IFMA, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão, Campus São Luís - Monte Castelo, Departamento de Matemática

Como citar: CASTRO, Raimundo Santos de. DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: transformações no currículo, na formação docente e nas práticas avaliativas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 320-334, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.AO05>

Resumo

O artigo analisa criticamente o currículo de matemática sob a perspectiva da decolonialidade, desafiando a visão hegemônica da matemática como neutra e universal. Utilizando uma metodologia bibliográfica, fundamentada em autores como Quijano (2005), Skovsmose (2014) e D'Ambrósio (1998, 2002), dentre outros, evidencia como

[a] Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo (UFScar), e-mail: raicastro@ifma.edu.br.

a predominância de epistemologias eurocêntricas marginaliza saberes de povos de culturas não ocidentais, perpetuando desigualdades sociais e educacionais. A partir das perspectivas da decolonialidade e da etnomatemática, o artigo propõe a reestruturação do currículo, valorizando saberes locais e tradicionais. Identifica a etnomatemática como alternativa viável, ao reconhecer a matemática como prática cultural e socialmente situada, conectada às realidades dos estudantes e promotora de justiça social. Destaca, ainda, o papel crítico da formação docente para integrar epistemologias diversas e repensar avaliações padronizadas que reforcem exclusões. Como resultados, aponta estratégias pedagógicas que promovem pluralidade epistêmica e inclusão. Conclui que a decolonialidade no currículo transforma o ensino de matemática em espaço de resistência e valorização cultural, contribuindo para a superação de desigualdades educacionais e formação de cidadãos críticos. Assim, a etnomatemática e a educação matemática crítica se consolidam como pressupostos de uma educação decolonial.

Palavras-chave: Decolonialidade, Currículo de Matemática, Etnomatemática, Justiça Social, Educação Matemática Crítica.

Abstract

This article critically analyzes the mathematics curriculum from the perspective of decoloniality, challenging the hegemonic view of mathematics as neutral and universal. Using a bibliographical methodology, based on authors such as Quijano (2005), Skovsmose (2014) and D'Ambrósio (1998, 2002), among others, it highlights how the predominance of Eurocentric epistemologies marginalizes the knowledge of people from non-Western cultures, perpetuating social and educational inequalities. From the perspectives of decoloniality and ethnomathematics, the article proposes the restructuring of the curriculum, valuing local and traditional knowledge. It identifies ethnomathematics as a viable alternative, by recognizing mathematics as a culturally and socially situated practice, connected to the realities of students and a promoter of social justice. It also highlights the critical role of teacher training in integrating diverse epistemologies and rethinking standardized assessments that reinforce exclusions. As a result, it points out pedagogical strategies that promote epistemic plurality and inclusion. It concludes that decoloniality in the curriculum transforms mathematics teaching into a space of resistance and cultural appreciation, contributing to overcoming educational inequalities and the formation of critical citizens. Thus, ethnomathematics and critical mathematics education are consolidated as premises of a decolonial education.

Keywords: Decoloniality, Mathematics Curriculum, Ethnomathematics, Social Justice, Critical Mathematics Education.

Resumen

El artículo analiza críticamente el currículo de matemáticas desde la perspectiva de la descolonialidad, desafiando la visión hegemónica de las matemáticas como neutrales y universales. Utilizando una metodología bibliográfica, basada en autores como Quijano (2005), Skovsmose (2014) y D'Ambrósio (1998, 2002), entre otros, se destaca cómo el predominio de epistemologías eurocéntricas margina el conocimiento de personas provenientes de culturas no occidentales, perpetuando las desigualdades sociales y educativas. Desde las perspectivas de la descolonialidad y la etnomatemática, el artículo propone la reestructuración del currículo, valorando los conocimientos locales y tradicionales. Identifica la etnomatemática como una alternativa viable, reconociendo las matemáticas como una práctica cultural y socialmente situada, conectada con las realidades de los estudiantes y que promueve la justicia social. También destaca el papel fundamental de la formación docente para integrar diversas epistemologías y repensar las evaluaciones estandarizadas que refuerzan las exclusiones. Como resultados, señala estrategias pedagógicas que promueven la pluralidad epistémica y la inclusión. Se concluye que la descolonialidad en el currículo transforma la enseñanza de las matemáticas en un espacio de resistencia y valorización cultural, contribuyendo a superar las desigualdades educativas y formar ciudadanos críticos. Así, la etnomatemática y la educación matemática crítica se consolidan como presupuestos de una educación decolonial.

Palabras clave: Descolonialidad, Currículo de Matemáticas, Etnomatemática, Justicia Social, Educación en Matemática Crítica.

À Guisa de Introdução

A matemática, amplamente considerada uma ciência neutra é, na realidade, um campo de conhecimento profundamente marcado por relações de poder e processos históricos de imposição colonial. Ao longo dos séculos, o ensino da matemática foi utilizado como um instrumento de dominação, desvalorizando os saberes locais e as culturas não ocidentais, relegando suas práticas e epistemologias ao esquecimento. Sob o pretexto de uma ciência universal, a matemática ocidental tornou-se o paradigma hegemônico, reforçando as estruturas coloniais e epistemológicas que moldam o currículo escolar. Nesse contexto, a colonialidade, proposta por autores como Quijano (2005), não se restringe à conquista e ao domínio político, mas envolve também a subordinação do saber. No currículo de matemática, isso se traduz na exclusão e marginalização de outras formas de conhecimento que não se enquadram no modelo eurocêntrico.

O currículo de matemática, ao sustentar e reproduzir estas epistemologias, perpetua uma narrativa de superioridade do saber ocidental. Tal imposição não apenas desvaloriza outras formas de pensar e fazer matematicamente, como também reforça a ideia de que a matemática é desprovida de contexto cultural e social. No entanto, autores como Apple (1982) e Silva (1999), dentre outros, discutem que o currículo é um espaço de construção ideológica, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados. Essa lógica de exclusão é um reflexo direto da colonialidade do saber, que opera em diversos campos do conhecimento, incluindo a matemática. A decolonialização do currículo, portanto, é uma questão urgente e necessária, que envolve a revalorização dos saberes locais e tradicionais, assim como o questionamento das bases eurocêntricas que fundamentam o ensino da matemática.

Diante dessa realidade, este artigo propõe analisar como a decolonialidade pode oferecer uma alternativa crítica ao currículo de matemática tradicional, propondo uma reestruturação pedagógica que valorize os saberes locais e tradicionais. Neste sentido, o conceito de etnomatemática, defendido por D'Ambrósio (1998, 2002), apresenta-se como uma via promissora para essa reestruturação, ao considerar a matemática como uma prática cultural e socialmente situada, que varia conforme os contextos e as necessidades dos povos. A possibilidade de incorporar a etnomatemática no currículo escolar, pode abrir espaço para a construção de uma educação matemática que não apenas inclua diferentes epistemologias, mas também promova a justiça social e a igualdade educacional.

A questão que orienta este estudo é: como a decolonialidade pode contribuir para a desconstrução de narrativas hegemônicas no currículo de matemática e promover uma educação mais inclusiva e crítica? Partindo dessa indagação, o artigo se propõe a investigar como a valorização dos saberes locais, em diálogo com a educação matemática crítica, pode transformar o currículo em um espaço de resistência às estruturas coloniais que ainda permeiam o ensino. Secundariamente, questionamos como a incorporação de práticas e saberes matemáticos locais, por meio da etnomatemática, pode contribuir para a valorização de epistemologias subalternas no currículo de matemática, promovendo uma educação mais inclusiva e plural?

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa e bibliográfica, com análise crítica, voltada para a desconstrução de narrativas eurocêntricas no currículo de matemática. Realizou-se uma revisão de literatura baseada em autores renomados como Quijano (2005), Skovsmose (2014) e D'Ambrósio (1998), (2002), dentre outros, reconhecidos por suas contribuições no campo da decolonialidade, da educação matemática crítica e da etnomatemática, respectivamente.

A escolha desses autores foi guiada pela relevância de suas abordagens para questionar estruturas coloniais no ensino de matemática e propor alternativas que integrem epistemologias diversas. Esse cuidado metodológico busca alinhar o arcabouço teórico à proposta decolonial do estudo, garantindo que as referências empregadas não apenas perpetuem padrões hegemônicos, mas contribuam para problematizá-los.

O percurso metodológico envolveu a identificação de interseções entre as perspectivas da decolonialidade e da etnomatemática, priorizando textos que explorassem a inclusão de saberes subalternos e a crítica às epistemologias dominantes. Assim, o estudo propõe caminhos pedagógicos fundamentados em práticas que promovam justiça social e pluralidade epistêmica no ensino de matemática, em consonância com a necessidade de transformar o currículo em um espaço mais inclusivo e crítico.

Este artigo está organizado em cinco seções principais. Na introdução, são apresentados os objetivos do estudo, os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa e a perspectiva metodológica adotada. Na segunda seção, intitulada "*Desconstruindo Narrativas Hegemônicas no Currículo e na Matemática*", discute-se o currículo como um dispositivo de poder, analisando criticamente como as epistemologias eurocêntricas estruturam o ensino de matemática e excluem saberes locais e tradicionais.

A terceira seção, "*O Currículo de Matemática: Desafios à Neutralidade*", aprofunda a crítica à ideia de neutralidade da matemática, demonstrando como essa disciplina é usada para perpetuar hierarquias de poder e desigualdades sociais, ao mesmo tempo que apresenta alternativas críticas para sua reestruturação. A quarta seção, "*A Etnomatemática como Alternativa Decolonial*", explora a etnomatemática como uma abordagem teórica e prática capaz de promover a inclusão epistêmica e a justiça social no ensino de matemática, destacando sua relevância na construção de um currículo mais plural.

A conclusão sintetiza as discussões apresentadas ao longo do texto, reafirmando a importância de uma educação matemática crítica e decolonial para superar desigualdades educacionais e promover a emancipação social. O artigo aponta caminhos e desafios para a implementação dessas transformações, reforçando a necessidade de uma formação docente voltada à pluralidade epistêmica.

DESCONSTRUINDO NARRATIVAS HEGEMÔNICAS NO CURRÍCULO E NA MATEMÁTICA: um olhar decolonial

O Currículo como Dispositivo de Poder

O currículo, longe de ser uma simples organização de conteúdos, constitui um campo de disputas ideológicas e políticas que reflete as relações de poder na sociedade. Para Silva (1999), o currículo funciona como um dispositivo de controle social, em que determinadas formas de saber são legitimadas enquanto outras são excluídas. Através da seleção de conteúdos, metodologias e objetivos, o currículo define o que é considerado "conhecimento legítimo", construindo subjetividades que se alinham às ideologias dominantes. Essa construção simbólica do currículo perpetua desigualdades sociais ao privilegiar as epistemologias eurocêntricas e marginalizar os saberes locais e tradicionais.

Apple (1982) ressalta que o currículo escolar, sob a aparência de neutralidade, opera como um mecanismo de reprodução das relações sociais capitalistas. Segundo ele, ao selecionar determinados conteúdos e práticas pedagógicas, o currículo legitima as formas de conhecimento que sustentam a ordem social vigente, favorecendo os interesses das elites econômicas e culturais. O autor argumenta que o currículo não apenas reflete as relações de poder, mas contribui ativamente para a manutenção dessas relações, promovendo uma hierarquização de saberes que exclui grupos sociais historicamente marginalizados, como as populações indígenas e afrodescendentes.

A análise crítica do currículo, portanto, deve considerar sua função ideológica, revelando as formas sutis e explícitas pelas quais ele reforça a dominação social. Nesse contexto, é importante destacar que o currículo não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um lugar de construção de identidades e subjetividades. Ao impor um conjunto específico de valores, práticas e

saberes, o currículo molda as percepções dos estudantes sobre o que é considerado “importante” ou “relevante” na sociedade, muitas vezes desvalorizando as culturas e saberes de grupos subalternizados.

Silva (1999) argumenta que o currículo opera como um “fetiche”, mascarando as relações de poder que o constituem. Ao ser apresentado como uma organização neutra de conteúdos, intencionalmente, o currículo esconde sua natureza ideológica, funcionando como um mecanismo de controle que regula o acesso ao conhecimento e, por conseguinte, ao poder. Essa perspectiva crítica nos permite entender que, ao legitimar determinados saberes e excluir outros, o currículo contribui para a manutenção das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Além disso, Apple (1995) enfatiza que a seleção de conteúdos curriculares não é um processo neutro, mas profundamente ideológico. Ele aponta que os currículos são frequentemente elaborados por grupos que detêm poder político e econômico, os quais moldam o sistema educacional de acordo com seus interesses. Esse processo exclui, sistematicamente, os saberes de culturas não ocidentais e promove a supremacia da ciência e da matemática ocidentais como padrões universais de conhecimento. Esse modelo contribui para a perpetuação de uma lógica eurocêntrica, que subordina outros modos de produção de conhecimento.

Outro ponto relevante na análise do currículo como dispositivo de poder é a questão da avaliação e do controle dos resultados educacionais. Para Araújo e Nascimento (2023), as avaliações padronizadas, amplamente utilizadas nas escolas, reforçam as narrativas hegemônicas ao medir o desempenho dos estudantes de acordo com critérios eurocêntricos. Essas avaliações ignoram as diversidades culturais e as diferentes formas de aprendizagem, contribuindo para a exclusão de estudantes que não se adequam ao modelo dominante de ensino. A avaliação, assim, torna-se mais um instrumento de controle, que serve para perpetuar as desigualdades sociais no campo educacional.

Desta forma, ao reconhecer que o currículo é um dispositivo de poder, abre-se a possibilidade de repensá-lo de maneira crítica. A partir dessa perspectiva, é possível questionar as bases ideológicas que sustentam as escolhas curriculares e propor alternativas que valorizem a sua diversidade epistêmica e cultural. A decolonialidade surge, então, como uma proposta teórica e prática para a transformação do currículo, buscando incluir os saberes e epistemologias marginalizados.

A abordagem decolonial propõe uma reavaliação crítica dos processos de produção curricular, reconhecendo que a exclusão epistêmica não é acidental, mas parte de um projeto político histórico de dominação. Ao decolonializar o currículo, abre-se espaço para que outras formas de conhecimento possam ser reconhecidas e valorizadas, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. Esse movimento de reestruturação curricular deve ser orientado pela pluralidade epistêmica e pelo respeito às culturas e tradições que foram historicamente marginalizadas.

Assim, o currículo revela-se como um campo de disputa em que diferentes epistemologias lutam pelo reconhecimento e pela legitimidade. A decolonialização desse espaço é um passo crucial para a construção de uma educação que valorize a diversidade e promova a justiça social. Essa mudança requer uma profunda revisão das práticas curriculares e uma abertura para a inclusão de saberes que têm sido sistematicamente excluídos do sistema educacional formal.

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: desafios à neutralidade

A matemática é tradicionalmente considerada uma disciplina neutra, universal e objetiva, uma ciência que transcende as culturas e as circunstâncias históricas. No entanto, essa percepção é amplamente contestada por estudiosos que analisam o currículo de matemática sob uma perspectiva

crítica. Kilpatrick *et al.* (2005) argumentam que a matemática ensinada nas escolas está profundamente imersa em tradições culturais eurocêntricas, que desconsideram outras formas de pensar e praticar a matemática. Ao apresentar a matemática como uma ciência neutra, o currículo escolar reforça a hegemonia do conhecimento ocidental, ignorando as práticas matemáticas de povos indígenas, africanos e de outras culturas não ocidentais, por exemplo.

A suposta neutralidade da matemática tem sido utilizada como justificativa para a imposição de um modelo único e homogêneo de ensino, que não leva em consideração as diferenças culturais e as diversas formas de produção de conhecimento. Assim, Skovsmose (2014) aponta que a matemática escolar é, muitas vezes, apresentada como um conjunto de verdades absolutas e imutáveis, o que contribui para a exclusão de saberes e práticas que não se enquadram nesse modelo. A ideia de que a matemática é universal desconsidera o fato de que diferentes culturas desenvolveram suas próprias formas de lidar com quantidades, formas e relações, e tudo isso de acordo com suas necessidades e seus contextos históricos, políticos, sociais, ambientais etc.

Skovsmose (2014), em sua teoria da educação matemática crítica, propõe que a matemática deve ser entendida como uma prática social e política, profundamente influenciada pelas relações de poder. Ele argumenta que a maneira como a matemática é ensinada nas escolas não é neutra, mas reflete e reproduz as estruturas sociais e econômicas dominantes. Ao ensinar a matemática como uma ciência abstrata e descontextualizada, o currículo escolar perpetua a ideia de que o conhecimento matemático está desconectado das realidades sociais e culturais dos estudantes. Isso contribui para a alienação dos alunos e reforça a exclusão de grupos que não compartilham das mesmas tradições culturais que fundamentam o currículo.

Além disso, a matemática escolar muitas vezes serve como um filtro que determina o acesso dos estudantes a determinadas oportunidades educacionais e profissionais. Neste sentido, Kilpatrick *et al.* (2005) afirmam que o desempenho em matemática é amplamente utilizado como critério de seleção para o ingresso em universidades e para o acesso a empregos de alta qualificação. Essa função seletiva da matemática reflete as desigualdades estruturais da sociedade, uma vez que os estudantes de grupos socialmente marginalizados têm menos acesso a recursos educacionais de qualidade e, portanto, apresentam maiores dificuldades em atingir os padrões exigidos.

A educação matemática crítica, proposta por Skovsmose (2014), oferece ainda uma alternativa a esse modelo excludente. Ele argumenta que o ensino de matemática deve ser orientado para a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar as estruturas de poder que circunscrevem o conhecimento matemático. Isso implica em uma reestruturação do currículo, de modo que a matemática não seja ensinada como um conjunto de regras e fórmulas descontextualizadas, mas como uma ferramenta para a compreensão e transformação da realidade social. A matemática, nessa perspectiva, deve ser vista como uma prática cultural, que varia conforme os contextos e as necessidades dos povos.

Outro ponto importante na crítica à neutralidade da matemática é a questão da avaliação. Para Araújo e Nascimento (2023), as avaliações em matemática, muitas vezes padronizadas e descontextualizadas, reforçam as desigualdades educacionais. Ao medir o desempenho dos estudantes com base em critérios universais, supostamente neutros, essas avaliações desconsideram as diferenças culturais e as diversas formas de pensar matematicamente. Isso contribui para a exclusão de estudantes de culturas não ocidentais, que não se adaptam facilmente ao modelo eurocêntrico de ensino e avaliação.

As avaliações padronizadas na educação matemática têm sido amplamente utilizadas como instrumentos para mensurar o aprendizado dos estudantes, frequentemente apresentadas como práticas neutras e objetivas. Contudo, uma análise mais crítica revela que essas avaliações estão profundamente enraizadas em estruturas históricas e culturais que sustentam epistemologias hegemônicas, em particular as de matriz eurocêntrica. Sob uma perspectiva decolonial, essas práticas

são mais do que simples medições; elas operam como ferramentas de controle epistêmico, reforçando desigualdades estruturais ao desconsiderar saberes locais e formas alternativas de compreender a matemática. A educação matemática crítica, a decolonialidade e a etnomatemática oferecem abordagens complementares para questionar essas práticas e propor alternativas que promovam a inclusão, a diversidade epistêmica e a justiça social.

A educação matemática crítica problematiza o papel tradicional das avaliações padronizadas como instrumentos de controle e classificação, argumentando que a matemática não é um campo neutro, mas uma disciplina profundamente imersa em dinâmicas de poder. Essas avaliações, ao desconsiderarem os contextos históricos e culturais dos estudantes, perpetuam desigualdades sociais e educacionais. Em vez de simplesmente medir habilidades formais, a matemática crítica propõe que as avaliações sejam transformadas em espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise social. Por exemplo, questões avaliativas poderiam ser estruturadas para explorar temas relevantes como desigualdades econômicas, distribuição de recursos ou sustentabilidade, incentivando os estudantes a aplicarem conceitos matemáticos para compreender e transformar o mundo ao seu redor. Essa abordagem reconfigura a avaliação de uma prática classificatória para um instrumento pedagógico e emancipador, permitindo que os estudantes reflitam criticamente sobre as condições sociais que moldam suas vidas.

Do ponto de vista da decolonialidade, as avaliações padronizadas refletem uma estrutura epistêmica que privilegia saberes eurocêntricos e marginaliza epistemologias subalternas. Ao universalizarem critérios e formatos avaliativos, essas práticas deslegitimam formas alternativas de conhecimento que não se alinham aos padrões ocidentais. A perspectiva decolonial propõe uma transformação mais radical das práticas avaliativas, sugerindo que elas sejam contextualizadas nas culturas e histórias locais dos estudantes. Isso implica criar avaliações que valorizem práticas como os sistemas de medição tradicionais, as soluções matemáticas presentes em atividades cotidianas ou os padrões geométricos empregados em artesanato e construções locais. Essa reorientação desafia a hegemonia epistemológica e promove a validação de múltiplas formas de saber, reconhecendo que o aprendizado não é homogêneo, mas situado em contextos históricos e sociais específicos.

A etnomatemática complementa essa visão ao demonstrar como a matemática está profundamente integrada às práticas culturais de diferentes comunidades. Em vez de ignorar essas conexões, as avaliações poderiam ser desenhadas para valorizá-las, incorporando questões baseadas em atividades culturais, como o uso de padrões em tecelagens tradicionais ou a aplicação de conceitos matemáticos em jogos e narrativas locais. Ao fazer isso, as avaliações deixam de ser apenas instrumentos de mensuração e se tornam momentos de celebração e validação das identidades culturais dos estudantes. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também promove um diálogo intercultural dentro do ambiente escolar, incentivando o respeito e a valorização da diversidade. Além disso, a etnomatemática desafia o reducionismo inerente às avaliações padronizadas ao demonstrar que a matemática não é universal e estática, mas dinâmica, culturalmente situada e diversa.

A integração desses três enfoques – educação matemática crítica, decolonialidade e etnomatemática – oferece um quadro teórico robusto para repensar as avaliações na educação matemática. A educação matemática crítica fornece o fundamento ético e político, destacando a necessidade de transformar as avaliações em instrumentos de justiça social. A decolonialidade propõe uma desconstrução das bases epistemológicas que sustentam a padronização, enfatizando a revalorização de epistemologias plurais e contextuais. A etnomatemática, por sua vez, oferece os meios práticos para operacionalizar essas ideias, ao trazer exemplos concretos de como conectar o ensino de matemática às realidades culturais dos estudantes.

Juntas, essas perspectivas não apenas questionam a legitimidade das práticas avaliativas tradicionais, mas também oferecem uma alternativa transformadora: uma avaliação que reconheça e valorize a diversidade epistêmica, que inclua saberes locais e que capacite os estudantes a utilizarem a matemática como uma ferramenta crítica e culturalmente relevante. Essa abordagem não é apenas mais inclusiva, mas também responde às demandas éticas e científicas de uma educação que busca desconstruir desigualdades estruturais e promover um aprendizado mais justo, contextualizado e emancipador. Assim, repensar as avaliações não é apenas uma questão técnica, mas um compromisso com a transformação social e a pluralidade epistêmica.

A crítica à neutralidade da matemática também envolve a análise das práticas pedagógicas que sustentam o ensino dessa disciplina. A abordagem tradicional, centrada na memorização de fórmulas e procedimentos, desvaloriza a criatividade e a capacidade dos estudantes de desenvolverem suas próprias formas de resolver problemas. Conforme Kilpatrick *et al.* (2005), o ensino de matemática deve ser repensado de maneira a valorizar a construção do conhecimento pelos próprios estudantes, permitindo que eles participem ativamente do processo de aprendizagem.

A decolonialização do currículo de matemática, nesse contexto, implica em uma reestruturação das práticas pedagógicas, de modo que elas valorizem a pluralidade de saberes e epistemologias. Isso envolve a inclusão de práticas matemáticas de diferentes culturas no currículo escolar, bem como a promoção de uma educação que seja crítica e reflexiva. A educação matemática crítica, de acordo com a proposta de Skovsmose (2014), oferece um caminho promissor para a desconstrução das narrativas hegemônicas que sustentam o ensino tradicional da matemática.

Em síntese, a ideia de que a matemática é uma ciência neutra e universal é amplamente contestada pelas perspectivas críticas que analisam o currículo dessa disciplina. A matemática, assim como outras formas de conhecimento, está profundamente enraizada em tradições culturais, sociais, políticas e históricas, e seu ensino reflete as relações de poder que permeiam a sociedade. A decolonialização do currículo de matemática, portanto, é fundamental para a construção de uma educação que valorize a diversidade epistêmica e cultural dos estudantes.

A ETNOMATEMÁTICA COMO ALTERNATIVA DECOLONIAL

A etnomatemática se apresenta, assim, como uma alternativa teórica e prática para a decolonialização do currículo de matemática. Ao reconhecer que a matemática é uma construção cultural, ela valoriza as práticas matemáticas de diferentes povos e culturas, rompendo com a hegemonia do saber ocidental. D'Ambrósio (2002) argumenta que a etnomatemática oferece uma educação inclusiva que respeita a diversidade epistêmica e cultural dos estudantes, permitindo que eles se reconheçam no conhecimento matemático que lhes é apresentado. Ao incorporar a etnomatemática no currículo, abre-se a possibilidade de uma educação mais democrática, socialmente referenciada e justa.

A etnomatemática se fundamenta na ideia de que todas as culturas, em diferentes momentos históricos, desenvolveram suas próprias formas de resolver problemas matemáticos, de acordo com suas necessidades e contextos (D'Ambrósio, 2002). Assim, a matemática não deve ser vista como uma ciência universal, mas como um conjunto de práticas culturais, que varia de acordo com o contexto social e histórico. Ao valorizar essas diferentes formas de produção de conhecimento, contribui para a desconstrução das narrativas hegemônicas que sustentam o currículo de matemática, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva.

Essa abordagem decolonial propõe uma reestruturação do currículo de matemática, de modo que ele passe a incluir as práticas matemáticas de diferentes culturas. Isso envolve, por exemplo, o

estudo das matemáticas desenvolvidas por povos indígenas e africanos, que foram historicamente excluídas do currículo formal. Nesse sentido, não se limita à inclusão simbólica de conteúdos, mas propõe uma transformação estrutural no ensino de matemática, que valorize a diversidade epistêmica.

A perspectiva decolonial da etnomatemática dialoga diretamente com as ideias de Mignolo (2024), que argumenta que a decolonialidade deve ir além da descolonização formal dos territórios, focando na decolonialização do saber. O currículo de matemática, ao integrar a etnomatemática, se torna um espaço de resistência às epistemologias hegemônicas, permitindo que outras formas de conhecimento matemático sejam legitimadas. Assim, a etnomatemática não apenas desafia a colonialidade do saber, mas também propõe uma reestruturação pedagógica que valorize a pluralidade epistêmica.

Um ponto importante na proposta da etnomatemática é o reconhecimento de que a matemática não é um campo de conhecimento estático e imutável, mas uma prática viva, que evolui de acordo com as necessidades e contextos dos povos (D'Ambrósio 2002). Ao incluir práticas matemáticas de diferentes culturas no currículo escolar, a etnomatemática contribui para a construção de uma educação que seja mais dinâmica e conectada com as realidades dos estudantes. Isso permite que os alunos se apropriem do conhecimento matemático de maneira mais significativa, uma vez que eles se veem refletidos no conteúdo que lhes é apresentado.

D'Ambrósio (1998) esclarece que a inclusão de saberes matemáticos de diferentes culturas no currículo escolar, ao desconstruir as narrativas hegemônicas que sustentam o ensino tradicional da matemática, permite que os estudantes de culturas marginalizadas se sintam valorizados e reconhecidos no processo educativo. Essa inclusão no currículo de matemática também tem implicações importantes para a formação docente. Os professores, segundo Araújo e Nascimento (2023), devem ser qualificados para reconhecer e valorizar a diversidade epistêmica dos estudantes, promovendo uma educação que seja inclusiva e crítica. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, nesse sentido, deve ser orientada para a promoção de uma educação que valorize a pluralidade de saberes e que contribua para a emancipação social dos estudantes.

Ao propor a valorização dos saberes matemáticos de diferentes culturas, a etnomatemática também questiona a função seletiva da matemática escolar. Conforme discutido anteriormente, a matemática é frequentemente utilizada como um filtro que determina o acesso dos estudantes a determinadas oportunidades educacionais e profissionais (Apple, 1995). A etnomatemática, ao reconhecer a pluralidade epistêmica, propõe uma reestruturação do currículo que permita que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento matemático, independentemente de sua origem social ou cultural.

Em última análise, a etnomatemática oferece uma alternativa viável para a construção de uma educação que seja socialmente justa e culturalmente inclusiva. Ao desconstruir as narrativas hegemônicas que sustentam o ensino tradicional da matemática, a etnomatemática propõe uma reestruturação pedagógica que valoriza a diversidade epistêmica e promove a justiça social no ambiente escolar. Essa abordagem decolonial, ao reconhecer a pluralidade de saberes, contribui para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

A MATEMÁTICA DECOLONIALIZADA: desafiando as narrativas hegemônicas no currículo escolar

A matemática, como dito anteriormente, que é frequentemente apresentada como um conhecimento neutro e universal, carrega em sua história a marca da imposição colonial. Sob esse véu de neutralidade, esconde-se a desvalorização de saberes locais e a subordinação de culturas não ocidentais. Como vimos anteriormente, de acordo com Silva (1995), o currículo escolar reflete e

perpetua desigualdades sociais e econômicas, operando como um dispositivo de controle social que reforça as narrativas hegemônicas. Neste artigo, exploramos como a colonialidade se manifesta no currículo de matemática, e de que maneira a decolonialidade pode oferecer uma alternativa crítica, promovendo a valorização dos saberes locais e a inclusão epistêmica.

O currículo, como exposto por Silva (1999), é uma construção cultural que, longe de ser neutra, é atravessada por ideologias dominantes. No campo da educação matemática, essas ideologias frequentemente promovem a ideia de uma matemática “pura” e universal, desconsiderando as práticas e conhecimentos matemáticos desenvolvidos por culturas não ocidentais. A proposta decolonial desafia essa perspectiva, ao reconhecer que o currículo é também um campo de disputa de poder, onde saberes são legitimados ou marginalizados.

Quijano (2024) propõe o conceito de colonialidade do saber, que ajuda a compreender como o conhecimento eurocêntrico foi historicamente imposto como padrão universal. No contexto da matemática, isso se traduz na exclusão de outras epistemologias, como as de povos indígenas e afrodescendentes. Com base nisso, é importante nos acertarmos para a necessidade de decolonializar o currículo, abrindo espaço para a pluralidade epistêmica. Esse movimento implica uma reestruturação pedagógica que reconheça e valorize os saberes locais, como sugere D'Ambrósio (2002) em sua proposta da etnomatemática.

A etnomatemática, conforme apresentada por D'Ambrósio (1998), questiona a ideia de uma matemática única e homogênea, propondo uma abordagem que valoriza as práticas matemáticas desenvolvidas em diferentes contextos culturais. Nesse sentido, se alinha aos princípios decoloniais ao promover uma educação que respeita a diversidade epistêmica e desafia a hegemonia do saber eurocêntrico. Para além de uma inclusão simbólica, busca integrar esses saberes de maneira orgânica ao currículo escolar, permitindo que os estudantes se reconheçam no conhecimento que lhes é apresentado.

O currículo tradicional de matemática, conforme argumenta Apple (1995), desempenha um papel crucial na reprodução das hierarquias sociais e econômicas. Ao legitimar apenas um tipo de conhecimento matemático, ele reforça a exclusão de grupos historicamente marginalizados. A decolonialidade, nesse contexto, surge como uma ferramenta para desconstruir essas narrativas, propondo uma educação matemática que seja inclusiva e crítica. Araújo e Nascimento (2023), apontam que o currículo é também um espaço de formação identitária, e, ao integrar saberes diversos, podemos formar cidadãos críticos e autônomos.

Para Mignolo (2024), a decolonialidade é uma postura crítica que vai além da descolonização formal dos territórios, focando na descolonização do conhecimento. No campo da educação matemática, isso implica reconhecer que o conhecimento matemático dominante é uma construção histórica e cultural, e que outras epistemologias devem ser valorizadas e incorporadas ao currículo. O currículo decolonial, portanto, não apenas reconhece a diversidade epistêmica, mas também desafia as hierarquias de poder que estruturam o conhecimento escolar.

Walsh (2006) argumenta que a decolonialidade no campo educacional deve ir além da inclusão de conteúdos periféricos. Ela propõe uma transformação estrutural no currículo, que passe a valorizar os saberes locais não apenas como adendos, mas como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a decolonialidade não é apenas um movimento epistemológico, mas também político, que busca a emancipação dos sujeitos historicamente subalternizados.

Skovsmose (2014) complementa essa discussão ao propor a educação matemática crítica, que visa utilizar a matemática como ferramenta de questionamento das estruturas de poder. Para este autor, a matemática, longe de ser neutra, pode servir para perpetuar as desigualdades ou para desafiá-las, dependendo de como é ensinada. A educação matemática crítica, assim como a etnomatemática, propõe uma educação contextualizada, que capacite os estudantes a questionarem as relações de poder que permeiam o conhecimento matemático.

A questão central que este artigo busca responder é: como a decolonialidade pode contribuir para a desconstrução de narrativas hegemônicas no currículo de matemática e promover uma educação mais inclusiva e crítica? A resposta passa pela valorização dos saberes locais e pela integração de epistemologias diversas no currículo. Ao romper com a hegemonia eurocêntrica, o currículo de matemática pode se tornar um espaço de resistência e de valorização das culturas marginalizadas.

Conclui-se que a pedagogia etnomatemática, ao se articular com os princípios da decolonialidade e da educação matemática crítica, oferece uma alternativa viável para a construção de um currículo de matemática mais inclusivo e justo. Essa abordagem não apenas valoriza a pluralidade de saberes, mas também promove a emancipação social e epistêmica dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática.

A DECOLONIALIZAÇÃO DA MATEMÁTICA: resultados e discussões críticas

A análise dos impactos da decolonialidade no currículo de matemática revela uma multiplicidade de desafios e possibilidades. O estudo identificou que o currículo tradicional, muitas vezes visto como neutro, perpetua narrativas hegemônicas que reforçam a supremacia de epistemologias eurocêntricas. Conforme discutido por Apple (1982), o currículo escolar age como um dispositivo de controle, moldando subjetividades que se alinham aos interesses da classe dominante. Essa constatação se confirma ao observarmos que a matemática, apresentada como universal, desconsidera as práticas e saberes matemáticos de culturas não ocidentais.

Ao longo do estudo, foi possível verificar que a matemática ensinada nas escolas reflete uma história de imposição colonial. Quijano (2005) aponta que a colonialidade do saber é central na manutenção de hierarquias de conhecimento que excluem epistemologias subalternas. O currículo de matemática, ao desvalorizar práticas matemáticas locais, contribui para a alienação de estudantes de culturas marginalizadas, reafirmando a superioridade do conhecimento matemático ocidental. Esse processo, como indicam Skovsmose (2014) e Kilpatrick *et al.* (2005), reforça as desigualdades educacionais e sociais.

A educação matemática crítica proposta por Skovsmose (2014) se mostrou uma ferramenta eficaz para desconstruir as narrativas de neutralidade que permeiam o currículo. O autor propõe que a matemática deve ser vista como uma prática social e política, que pode tanto perpetuar desigualdades quanto promover a justiça social. Ao desconstruir a ideia de uma matemática descontextualizada, o autor nos convida a repensar o papel da disciplina como um instrumento de transformação social.

Outro aspecto relevante discutido no estudo foi a questão da avaliação. Araújo e Nascimento (2023) indicam que as avaliações padronizadas reforçam a exclusão de estudantes que não se adequam aos critérios eurocêntricos de desempenho. As avaliações em matemática, ao desconsiderarem as diversidades culturais, contribuem para a perpetuação de um sistema educacional que favorece os grupos sociais privilegiados. A crítica a essas avaliações destaca a necessidade de se adotar práticas avaliativas mais inclusivas, que valorizem as diferentes formas de pensar e praticar a matemática.

Segundo D'Ambrósio (1998, 2002), a etnomatemática é identificada como uma alternativa promissora para a decolonização do currículo de matemática, uma vez que valoriza as práticas matemáticas desenvolvidas por diferentes povos, reconhecendo a pluralidade de saberes e oferecendo uma educação mais inclusiva e contextualizada. Ao ser incorporada no currículo escolar, cria-se um espaço de resistência às epistemologias hegemônicas, permitindo que os estudantes se vejam refletidos no conteúdo ensinado.

O estudo também apontou que a inclusão da etnomatemática no currículo tem implicações importantes para a formação docente. Araújo e Nascimento (2023) discutem que a formação de professores deve estar alinhada com os princípios da decolonialidade, qualificando-os a reconhecer e valorizar a diversidade epistêmica dos estudantes. A formação docente crítica é essencial para garantir que as práticas pedagógicas estejam voltadas para a promoção de uma educação mais justa e inclusiva.

Outro ponto discutido foi o papel seletivo da matemática no sistema educacional. Kilpatrick *et al.* (2005) destacam que o desempenho em matemática é amplamente utilizado como critério de seleção, inclusive para o ingresso em universidades e para o acesso a empregos de alta qualificação. Essa função seletiva da matemática reflete as desigualdades estruturais da sociedade, uma vez que os estudantes de grupos marginalizados têm menos acesso a recursos educacionais de qualidade.

Ao longo do estudo, foi possível constatar que a decolonialidade, ao propor a valorização dos saberes locais, oferece uma alternativa crítica ao currículo de matemática tradicional, desafiando as hierarquias de poder que estruturam o conhecimento escolar e promovendo a pluralidade epistêmica como um princípio orientador da educação. Walsh (2006) afirma que essa discussão, ao propor que o currículo deve ser um espaço de reconhecimento e valorização dos saberes subalternos, amplia o horizonte educacional e se estabelece como elemento político de desconstrução dessa hegemonia epistêmica. A inclusão de saberes locais no currículo de matemática é fundamental para a construção de uma educação mais democrática. Essa inclusão, no entanto, deve ser feita de maneira orgânica e não apenas como uma adição simbólica, garantindo que as epistemologias subalternas sejam reconhecidas como centrais no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo também indicou que a decolonialidade no currículo de matemática pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Ao valorizar as diferentes formas de pensar matematicamente, o currículo decolonial capacita os estudantes a questionarem as relações de poder que permeiam o conhecimento matemático. Essa abordagem, conforme Skovsmose (2014), promove uma educação matemática crítica, que vai além da simples transmissão de conteúdos e estimula a reflexão sobre o papel da matemática na sociedade.

A decolonialização do currículo de matemática, conforme demonstrado ao longo deste texto, não é apenas uma questão epistemológica, mas é, também, política. A valorização dos saberes locais e a sua inclusão no currículo são passos para a construção de uma educação mais social, cultural, histórica e politicamente justa. Ao desafiar as narrativas hegemônicas que sustentam o ensino tradicional da matemática, a decolonialidade propõe uma reestruturação pedagógica que promova a pluralidade epistêmica no ambiente educacional.

A implementação da decolonialidade e da etnomatemática no ensino de matemática requer práticas pedagógicas que valorizem as contribuições culturais locais e as integrem ao currículo formal. Exemplos concretos dessa abordagem podem ser encontrados em diferentes contextos culturais. Por exemplo, o estudo de Ascher (1991) destaca a utilização de padrões geométricos em tecelagens indígenas, como os motivos fractais em cestas africanas ou as simetrias em bordados beduínos, que podem ser explorados em sala de aula para conectar conceitos geométricos à cultura dos estudantes. Essa conexão é fundamental, pois demonstra como a matemática transcende a abstração e está profundamente enraizada na vida cotidiana e nas tradições culturais. Analisar essas práticas culturais sob o prisma da matemática possibilita aos alunos não apenas entenderem os conceitos, mas também reconhecerem e valorizarem sua própria identidade cultural, promovendo um aprendizado mais engajado e contextualizado.

Além disso, a obra de Katsap e Silverman (2016) mostra como as medidas tradicionais de comprimento utilizadas pelos beduínos do Negev podem ser inseridas em problemas matemáticos contextualizados, permitindo que os estudantes entendam como a matemática está profundamente enraizada em práticas culturais e no cotidiano. Esse tipo de contextualização enfatiza a aplicabilidade prática da matemática, desafiando a ideia de que ela é puramente abstrata ou universal. A integração dessas medidas culturais no ensino permite aos alunos desenvolverem uma visão crítica sobre como os sistemas de medição refletem necessidades e contextos históricos específicos. Essa abordagem não apenas enriquece o conteúdo curricular, mas também promove o diálogo intercultural, possibilitando que os estudantes compreendam outras perspectivas de mundo.

No contexto educacional indonésio, Risdiyanti e Prahmana (2020) sugerem o uso de jogos tradicionais e a análise dos padrões do batik javanês para ensinar conceitos matemáticos como proporção, simetria e progressões geométricas. Tais práticas pedagógicas mostram que a matemática pode ser explorada a partir de atividades lúdicas e criativas, conectadas diretamente à cultura local. Isso é especialmente significativo em ambientes onde a educação formal muitas vezes desconsidera as experiências culturais dos estudantes, tornando o aprendizado descontextualizado e alienante. A utilização de jogos tradicionais não apenas engaja os alunos, mas também transforma o ensino de matemática em uma prática viva, que dialoga com a história e a arte locais.

Estudos de caso também demonstram como a formação de professores pode ser central na implementação dessas práticas. Nicol *et al.* (2024) relatam programas de formação docente que utilizam a etnomatemática para desenvolver um ensino mais contextualizado e alinhado às realidades socioculturais dos estudantes. A formação de professores é um componente essencial para a implementação bem-sucedida da etnomatemática, pois capacita os educadores a reconhecerem e integrarem epistemologias diversas em suas práticas pedagógicas. Essa formação crítica também ajuda os professores a desafiar as estruturas coloniais implícitas no currículo, promovendo uma visão mais pluralista e inclusiva da matemática. Ao preparar professores para lidar com a diversidade cultural e epistemológica, os programas de formação docente também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A inserção da etnomatemática na prática pedagógica também se mostra como um instrumento político, como argumentado por Powell e Frankenstein (1997), ao desafiar a centralidade eurocêntrica e promover epistemologias marginalizadas. Eles propõem o uso de problemas matemáticos extraídos de culturas não ocidentais, não apenas como ferramentas pedagógicas, mas também como um meio de fomentar a justiça social e cultural no ambiente escolar. Esse uso político da etnomatemática é crucial em um contexto global onde as epistemologias dominantes continuam a marginalizar saberes locais. Ao colocar em evidência essas epistemologias, a etnomatemática promove não apenas a inclusão no ensino, mas também a emancipação social, desafiando as narrativas que perpetuam a desigualdade estrutural.

Esses exemplos ilustram que a etnomatemática oferece múltiplas possibilidades de conectar o ensino da matemática às realidades culturais, promovendo uma educação inclusiva e crítica. Tais práticas não apenas tornam o aprendizado mais significativo para os estudantes, mas também contribuem para desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar a diversidade epistêmica. Ao questionar a universalidade da matemática e destacar sua natureza culturalmente situada, a etnomatemática redefine o papel da educação matemática, transformando-a em uma ferramenta para a construção de um mundo mais plural e equitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: a caminho de uma matemática inclusiva e crítica

A decolonialização do currículo de matemática é um processo urgente e necessário. Ao longo deste estudo, foram discutidos os desafios e as possibilidades de uma educação matemática crítica e decolonial, que reconheça e valorize as práticas matemáticas de diferentes povos e culturas. A partir das análises realizadas, ficou evidente que a matemática, longe de ser neutra, está profundamente imbricada nas relações de poder que permeiam o sistema educacional.

A proposta decolonial, oferece uma alternativa crítica que pode ser incluída nos currículos, em especial no currículo de matemática. Ao desconstruir as narrativas hegemônicas que sustentam o ensino tradicional da matemática, a decolonialidade como possibilidade pedagógica, abraça uma reestruturação que valorize os saberes locais e promova a justiça social. Essa abordagem é fundamental para a superação das desigualdades educacionais e sociais que caracterizam o sistema educacional contemporâneo.

Ao valorizar as práticas matemáticas desenvolvidas por diferentes povos, a etnomatemática contribui para a construção de uma educação que respeita a pluralidade de saberes e promova a igualdade educacional. A inclusão da etnomatemática no currículo escolar é, portanto, um passo fundamental para a decolonialização do ensino de matemática. Outro ponto central discutido ao longo da pesquisa foi a questão da formação docente. Formar professores críticos e conscientes da importância da diversidade epistêmica é essencial para a implementação de um currículo decolonial. Os professores devem ser qualificados para reconhecerem e valorizarem as diferentes formas de conhecimento matemático, promovendo uma educação que seja inclusiva e socialmente justa.

O estudo também destacou a importância de se adotar práticas avaliativas mais inclusivas, que valorizem as diversas formas de pensar e praticar a matemática. As avaliações padronizadas, ao desconsiderarem as diferenças culturais, contribuem para a perpetuação de um sistema educacional excludente. A decolonialização do currículo de matemática, conforme demonstrado ao longo deste estudo, oferece um caminho promissor para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e crítica.

Em última análise, decolonializar o currículo de matemática é um processo longo, mas que pode proporcionar uma transformação estrutural que desafia as bases epistemológicas do currículo tradicional e propõe uma educação que valoriza as diferentes formas de pensar matematicamente. Essa transformação é fundamental para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento matemático de maneira inclusiva e contextualizada.

A etnomatemática e a educação matemática crítica, ao se articularem com os princípios da decolonialidade, oferecem um caminho promissor para a construção de uma educação matemática mais inclusiva, valorizando a pluralidade de saberes e promovendo a justiça social, essas abordagens contribuem para a emancipação social e epistêmica dos estudantes, possibilitando-os questionar as relações de poder que permeiam o conhecimento matemático. Por fim, a valorização dos saberes locais e a inclusão da etnomatemática no currículo são ferramentas possíveis, mas não as únicas, para a promoção da justiça social e igualdade educacional no sistema educacional contemporâneo. Temos muito ainda por pensar e fazer para transformar o ensino de matemática.

Referências

- ASCHER, Marcia. *Ethnomathematics: A multicultural view of mathematical ideas*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company, 1991.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Denise Lino de; NASCIMENTO, Antonio Naéliton do. *Funções da escola: sujeitos, currículo e formação docente*. Campina Grande: EDUFPG, 2023.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. São Paulo: Ática, 2002.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática e educação: construindo uma ponte entre culturas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- KATSAP, Ada; SILVERMAN, Fredrick L. *Ethnomathematics of Negev Bedouins' existence in forms, symbols and geometric patterns*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.
- KILPATRICK, Jeremy; HOYLES, Celia; SKOVSMOSE, Ole. *Meaning in Mathematics Education*. Springer, 2005.
- MIGNOLO, Walter. *On Decoloniality*. Durham: Duke University Press, 2024.
- NICOL, Cynthia; KNIJNIK, Gelsa; PENG, Aihui; CHERINDA, Marcos; BOSE, Arindam (Eds.). *Ethnomathematics and Mathematics Education: International perspectives in times of local and global change*. Cham: Springer, 2024.
- POWELL, Arthur B.; FRANKENSTEIN, Marilyn (Eds.). *Ethnomathematics: Challenging eurocentrism in mathematics education*. Albany: State University of New York Press, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RISDIYANTI, Irma; PRAHMANA, Rully Charitas Indra. *Ethnomathematics: Teori dan Implementasinya: Suatu Pengantar*. Yogyakarta: UAD Press, 2020.
- SETATI, Mamokgethi; BANGURA, Abdul Karim. *African Mathematics: From bones to computers*. Lanham: University Press of America, 2011.
- SILVA, Tomaz T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SKOVSMOSE, Ole. *Critique as Uncertainty*. New York: Springer, 2014.

RECEBIDO: 10/11/2024
APROVADO: 16/12/2024
PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 11/10/2024
APPROVED: 12/16/2024
PUBLISHED: 03/18/2025