

Educação Quilombola e Matemática: Reflexões de uma Licencianda sobre Formação Docente e Prática Pedagógica

Resumo:

Este relato tem como objetivo descrever a experiência vivida em um curso de extensão de Educação Quilombola, refletindo sobre sua influência na formação docente e na ressignificação do ensino de Matemática em contextos culturais específicos. O curso teve como objetivo formar professores/as e lideranças quilombolas para a valorização dos saberes ancestrais, com ênfase em aspectos da educação antirracista, da educação escolar quilombola e da educação ambiental. No presente texto, apresento a experiência que vivi na visita em uma comunidade quilombola em Feira de Santana, Bahia. A ida a essa comunidade, a primeira certificada pela Fundação Palmares, me proporcionou, por meio do contato direto com saberes ancestrais e práticas pedagógicas voltadas à valorização das culturas quilombolas, reflexões que ampliaram minha compreensão sobre a importância de um ensino de Matemática contextualizado. Conclui-se que essa vivência impactou minha trajetória acadêmica, fortalecendo o compromisso com ações pedagógicas antirracistas e inclusivas.

Palavras-chaves: Educação quilombola. Formação docente. Diversidade cultural. Ensino de Matemática.

1 Introdução

A formação de professores vai além da transmissão de conteúdos disciplinares, exigindo reflexões que integrem as dimensões socioculturais ao ensino, uma necessidade que se faz igualmente presente na licenciatura em Matemática. Por isso, o presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar minha experiência no curso de extensão “Educação Quilombola - Modos de Ser, Modos de Viver e Modos de Fazer”, da Universidade Estadual de Feira de Santana (PROEX/UEFS). O curso teve como objetivo formar professores/as e lideranças quilombolas para a valorização de saberes ancestrais, com ênfase em aspectos da educação antirracista, da educação escolar quilombola e da educação ambiental. Assim, minha participação teve como propósito analisar o papel da formação docente e explorar como o ensino da Matemática pode ser ressignificado em

Darlene Silva Juriti

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana, BA – Brasil

 <http://orcid.org/0009-0002-7953-7101>
 darlenejuriti24@gmail.com

Recebido • 04/04/2025

Aprovado • 05/06/2025

Publicado • 08/08/2025

Relato de Experiência

contextos quilombolas, integrando e valorizando os saberes e as práticas culturais dessas comunidades.

A partir disso, analiso os impactos dessa experiência na minha formação e como ela pode influenciar minha futura prática docente. Sendo assim, a participação no curso evidenciou uma lacuna entre a formação universitária e a prática escolar, especialmente ao contrastar teorias acadêmicas com saberes quilombolas vivenciados em campo. A visita a uma comunidade, em um momento do curso de extensão, proporcionou um despertar pedagógico, levando-me a refletir sobre como minha prática poderia ser transformada para dialogar com a realidade concreta do ambiente no qual estarei inserida como futura professora.

Dito isso, compreendi que não basta apenas levar o conteúdo para a sala de aula, é essencial considerar e valorizar os aspectos socioculturais que moldam a vivência dos estudantes. No entanto, articular o ensino com a realidade cultural não é um processo simples. É preciso ter uma postura crítica para garantir que a situação apresentada realmente dialogue com a realidade dos alunos e com os saberes matemáticos, evitando abordagens superficiais como destacam Almeida, Vieira e Benedito (2020, p.2): “Uma característica marcante dessa problemática são questões que mostram um cenário onde os acontecimentos se desdobram, mas os conceitos matemáticos envolvidos não são associados a nenhum significado importante”. Assim, a conexão entre saberes, quando planejada com cuidado pode tornar-se um instrumento para potencializar as práticas pedagógicas nos mais diversos contextos, a fim de promover uma formação conectada com o mundo ao seu redor.

Partindo disso, senti a necessidade de refletir sobre uma conexão entre o conhecimento teórico trabalhado nos cursos de formação universitária e os saberes vivenciados no curso de extensão e como isso pode reverberar na minha atuação como educadora. Assim, minha formação deixou de ser apenas um processo acadêmico, isso porque, essa experiência desencadeou um processo contínuo que se dá na interação universidade e comunidade externa, ensino e transformação social.

Diante desse cenário, minha participação no curso de extensão revelou-se essencial para minha constituição pedagógica, evidenciando que ser educador não se resume à presença nos espaços formativos. É preciso agir, transformar e construir práticas que dialoguem com a realidade educacional e social. Portanto, a experiência vivenciada não apenas transformou minha compreensão sobre a prática docente, mas também evidencia a importância de uma Educação Matemática comprometida com a realidade na qual os estudantes estão inseridos.

2 Contexto e desenvolvimento da experiência

Minha participação no curso se deu a partir do convite do meu orientador do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), considerando que minha pesquisa é voltada para a Educação Quilombola. A partir desse convite, passei a frequentar os encontros quinzenais,

realizados ora na UEFS, ora em campo, nas comunidades quilombolas. Ao longo dessa experiência, participei de seis encontros e tive a oportunidade de visitar uma dessas comunidades, durante esses momentos, sempre me questionei sobre como os professores abordam a presença africana no ensino de Matemática e como os povos de comunidades tradicionais exploram e compreendem conceitos matemáticos em seu cotidiano.

Afinal, a Matemática se manifesta de diversas formas nas culturas quilombolas, seja nos padrões geométricos dos trançados das cestarias, seja nas simetrias e repetições presentes nas estampas das vestes, organização e etc. Sobre isso, Souza e Peres (2023) destacam que reconhecer essas manifestações como saberes matemáticos é um passo essencial para promover práticas educativas críticas e enraizadas nas vivências dos estudantes. Daí, a cada momento de escuta e discussões, busquei não apenas compreender essas práticas, mas também perceber a profundidade dos conhecimentos que elas revelam marcados pela riqueza, resistência e ancestralidade.

Além disso, a dinamicidade e a diversidade das conversas ao longo do curso criaram um espaço de partilha e aprendizado mútuo. Os encontros realizados na UEFS foram importantes para articular os debates acadêmicos das realidades vividas pelas comunidades quilombolas. Nesses momentos, aconteceram exposições de trabalhos desenvolvidos pelos próprios participantes do curso, cujos perfis eram variados, professores que atuam em escolas quilombolas, agentes de saúde, moradores das comunidades, entre outros. Para complementar, a comissão organizadora também convidou pessoas que já desenvolvem ações pedagógicas em territórios quilombolas para compartilhar suas experiências, essas trocas foram essenciais para estabelecer uma ponte entre as discussões realizadas na universidade e a experiência vivida em campo (Figura 1).

Figura 1- Encontros realizados na Universidade



Fonte: Arquivos pessoais do autor

Dada essa circunstância, a visita à comunidade quilombola de Lagoa Grande, em Feira de Santana, foi um dos momentos mais marcantes. Isso porque, fomos recebidos na associação da comunidade, onde tivemos uma roda de conversa sobre agroecologia e as formas de cultivo desenvolvidas ali, respeitando os ciclos da terra e os saberes ancestrais. Uma das lideranças locais, reconhecida como guardião de sementes, compartilhou conosco o processo de armazenar e conservar sementes crioulas, explicando como essa

prática está diretamente ligada à preservação da vida, da memória e da autonomia alimentar do povo quilombola. Além disso, os griôs presentes compartilharam conosco saberes sobre o preparo do solo, os tempos de plantar e as formas de cuidado com a terra, práticas que fogem das lógicas produtivistas e se baseiam no respeito aos ritmos da natureza (Figura 2).

Figura 2 - Visita à comunidade quilombola de Lagoa Grande



Fonte: Arquivos pessoais do autor

Ainda, durante o compartilhamento de saberes, ouvi a afirmação: “Nada de nós sem nós”, que reafirma a importância da autonomia das comunidades e da necessidade de consideração de suas vozes. Para mais, percebi que uma coisa é discutir a realidade a partir de uma visão externa, outra, completamente diferente, é vivenciar o cotidiano e discutir sobre esse contexto. Mais do que isso, entendo que não se trata de hierarquizar saberes, mas de promover um compartilhamento genuíno, onde o conhecimento acadêmico e o saber da comunidade se entrelaçam e se enriquecem mutuamente. Desse modo, esse mergulho na realidade transforma a compreensão e revela nuances que a teoria, por si só, não alcança.

Assim, como aponta D'Ambrosio (2005, p. 105), “o aluno tem suas raízes culturais, parte de sua identidade, eliminadas no processo. Essa eliminação produz o excluído.” Nesse sentido, ao vivenciar os saberes quilombolas, ficou evidente que o conhecimento não pode ser imposto de fora para dentro, sendo imprescindível o reconhecimento das raízes e da identidade cultural das comunidades no processo de construção e valorização do saber. Dessa maneira, a formação de professores não pode se limitar à teoria descontextualizada, ela precisa incluir o contato direto com essas realidades. Em concordância, com Almeida, Vieira e Benedito (2020) é lícito reafirmar a importância de que, ao integrar um contexto no ensino da matemática, é fundamental que os docentes adotem uma postura crítica em relação ao processo de contextualizar para evitar possíveis equívocos e exageros.

Daí a importância de serem trabalhadas, na formação inicial, estratégias de ensino que permitam ao futuro professor experienciar um diálogo entre o ensino da matemática escolar e os saberes 'matemáticos' culturalmente validados, de modo a ampliar sua percepção, compreensão e valorização dos conhecimentos construídos em diferentes realidades culturais. Isso não apenas quebra as barreiras impostas pela visão eurocêntrica, mas também contribui para o alargamento dos referenciais cognitivos que influenciam a aprendizagem, reconhecendo a pluralidade de formas de pensar e compreender a matemática, que são muitas vezes marginalizadas nos currículos tradicionais. (Maia da Costa *et al.* 2018, p.79)

Nesse sentido, Maia da Costa *et al.* (2018, p. 79) ressaltam que a formação inicial de professores deve contemplar estratégias que viabilizem o diálogo entre a matemática escolar e os diferentes saberes presentes nas comunidades. Essa articulação não apenas amplia a percepção e a valorização dos conhecimentos construídos em diversos ambientes, mas também rompe com a perspectiva eurocêntrica predominante, permitindo que múltiplas formas de pensar e compreender a matemática sejam reconhecidas e incorporadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, minha participação no curso e, em especial, a visita a uma comunidade tradicional me fizeram compreender, na prática, a importância de um ensino que dialogue com as realidades culturais dos estudantes. Ademais, a formação de professores que ensinam Matemática tem passado por transformações significativas, ampliando seus espaços de aprendizagem para além da sala de aula universitária. No curso de extensão, os saberes tradicionais ganharam voz e espaço das casas de farinha às cestarias, cada detalhe da produção carrega histórias que dialogam com o conhecimento acadêmico, construindo juntos uma educação mais acessível (Figura 3).

Figura 3 – Objetos e livros expostos durante um dos encontros



Fonte: Arquivos pessoais do autor

Além dos encontros, o curso culminou no I Colóquio do Rizoma, evento organizado pelo grupo de pesquisa coordenado pelo meu orientador. Esse espaço foi dedicado à apresentação de reflexões sobre experiências dos participantes durante o curso e outras

etapas formativas. Na ocasião, apresentei uma pesquisa em andamento (Figura 4) que analisa a presença da interseção entre os descritores “Educação Quilombola” e “Educação Matemática” nas produções acadêmicas apresentadas nos Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM). Como resultado da investigação, a qual foi realizada no site da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), encontrei apenas 10 trabalhos ao longo das cinco edições (X a XIV) examinadas, sendo que a maioria deles se concentrava em identificar ideias matemáticas presentes nas culturas quilombolas e adaptá-las ao ensino formal.

Figura 4 – Minha apresentação na Culminância dos trabalhos I colóquio Rizoma



Fonte: Arquivos pessoais do autor

Diante do exposto, como futura professora, essa vivência me fez olhar para a sala de aula de outra maneira, uma vez que notei a importância de construir práticas pedagógicas que realmente dialoguem com a realidade dos estudantes, tornando o ensino de matemática mais inclusivo e conectado às vivências e saberes que eles carregam. Ao longo do curso, essa compreensão foi ampliada à medida que tive contato com diferentes realidades e vivências, isso porque, as discussões e experiências possibilitaram enxergar como a formação docente pode e deve ir além da reprodução de conteúdos, abrindo caminhos para um ensino que dialogue com as múltiplas formas de pensar e compreender a matemática. Sendo assim, essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização dos saberes que cada estudante traz consigo.

3 Considerações finais

A experiência vivenciada no curso de extensão “Educação Quilombola - Modos de Ser, Modos de Viver e Modos de Fazer” teve um impacto significativo na minha formação docente, ampliando minha percepção sobre a importância de um ensino que dialogue com os saberes ancestrais e valorize a diversidade cultural. O contato direto com a comunidade quilombola de Lagoa Grande e a participação nas discussões propostas possibilitaram

reflexões que vão além do conteúdo disciplinar, evidenciando que a Matemática pode e deve ser ensinada de maneira contextualizada, respeitando as múltiplas formas de conhecimento.

Compreendi que o ensino da Matemática, ao incorporar referências culturais quilombolas, não se limita a um exercício de inclusão, mas torna-se uma ferramenta para a construção de um aprendizado significativo que esteja conectado às vivências dos estudantes. A formação docente precisa ir além da mera transmissão de conteúdos e abarcar práticas pedagógicas que promovam a equidade e o reconhecimento da pluralidade de saberes presentes na sociedade. O desafio, portanto, é construir um ensino que não inviabilize os múltiplos saberes presente nas comunidades quilombolas, mas que as integre de maneira efetiva no currículo escolar.

Além disso, a participação no curso reafirmou meu compromisso com uma prática docente crítica, que busque romper com as barreiras impostas por um modelo educacional homogeneizador. O conhecimento adquirido não apenas reforçou minha trajetória acadêmica, mas também me inspirou a pensar em estratégias que, futuramente, possam contribuir para a valorização dos saberes quilombolas no ensino de Matemática.

Mais do que uma experiência pontual, a Educação Quilombola deve ser uma presença constante no cotidiano escolar, ela precisa atravessar as práticas pedagógicas, ressignificando o ensino e promovendo uma formação matemática que reconheça a história, as contribuições e os modos de viver das comunidades quilombolas como parte legítima do currículo escolar. No entanto, compreender essas especificidades não é apenas um dever pedagógico, mas também um compromisso ético e político. Assim, essa vivência reforçou minha convicção de que a docência precisa ser um ato intencional, voltado para a valorização das múltiplas formas de conhecimento e para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa.

Dessa forma, a experiência vivenciada no curso de extensão não se limitou a uma formação teórica, mas promoveu uma transformação prática e reflexiva sobre meu papel como futura professora de Matemática. A articulação entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos presentes nas comunidades quilombolas revelou que a educação vai além da sala de aula, sendo um processo contínuo de troca e construção mútua. Assim, reafirma-se que a formação docente não deve se restringir ao domínio dos conteúdos disciplinares, mas deve integrar as dimensões socioculturais que moldam as vivências dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, Hianne Maravilha Dantas e Souza; VIEIRA, Samara Luciano; BENEDITO, Rosinângela Cavalcanti da Silva. Pseudo-contextualização em livros didáticos de matemática: uma análise crítica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió – AL. **Anais** [...]. [S.l.: s.n], 2020, p.1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68594>. Acesso em: 19 mar. 2025.

COSTA, Lucélida de Fátima Maia; LOPES, Gênneton Reis; GLÓRIA, Glefini Elias; BRITO, Kitéria Costa. Etnomatemática na formação do professor de matemática: uma experiência

construída no âmbito do PIBID. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 75–93, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/13030>. Acesso em: 14 fev. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27965>. Acesso em: 05 maio. 2023.

FILHO, Erasmo Borges de Souza; PERES, Élide de Sousa. Padrões geométricos na cultura afro-brasileira e o seu uso na sala de aula: um estudo etnomatemático. **Abordagens geométricas em estamparias afro-brasileira: um estudo etnomatemático**, [S.l.: s.n.], p. 44-56, nov. 2023. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/83531>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PASTOURA, Francilene de Souza; SILVA, Patricia Alves da Silva; LIMA, Francisco José. Desafios e perspectivas da formação de professores de matemática: um olhar a partir de estudos publicados em reuniões da anped (2011-2023). **Revista Cearense de Educação Matemática**, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/rceem/article/view/4116>. Acesso em: 15 mar. 2025.