

Formação de professores que ensinam Matemática em contextos indígenas, quilombolas e do campo: reflexões a partir do Fórum Regional de Professores que Ensinam Matemática (SBEM)

Preparing Teachers to Teach Mathematics in Indigenous, Quilombola, and Rural Contexts: Reflections from the Regional Forum of Mathematics Teachers (SBEM)

La formación de profesores que enseñan Matemáticas en contextos indígenas, quilombolas y rurales: reflexiones a partir del Foro Regional de Profesores que Enseñan Matemáticas (SBEM)

Suelen Assunção Santos  0000-0001-7658-8670

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: suelen.santos@ufrgs.br

Ieda Maria Giongo  0000-0002-1696-0642

Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: igiongo@univates.br

Resumo: Este artigo apresenta reflexões produzidas no Grupo de Discussão sobre formação de professores que ensinam Matemática em contextos indígenas, quilombolas e do campo, realizado no IX Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática – RS. O texto discute desafios históricos, curriculares e políticos relacionados à formação docente voltada aos povos tradicionais, tomando como referência a Educação do Campo e suas possíveis reverberações para os demais contextos. A partir das discussões do grupo e do diálogo com documentos normativos e referenciais teóricos, problematiza-se a invisibilidade desses contextos nos cursos de licenciatura e defendem-se processos formativos que articulem ensino, pesquisa e extensão, ampliando a inserção dos licenciandos em escolas indígenas, quilombolas e do campo. Conclui-se que a formação de professores deve reconhecer a pluralidade de racionalidades matemáticas e promover o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais, fortalecendo a justiça curricular e a diversidade epistemológica.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Matemática. Educação do campo. Educação Indígena.

Abstract: This article presents reflections developed within the Discussion Group on the education of teachers who teach Mathematics in Indigenous, Quilombola, and rural contexts, held during the IX Regional Forum on Initial Teacher Education for Mathematics Teachers in Rio Grande do Sul (RS), Brazil. The paper discusses historical, curricular, and political challenges related to teacher education for traditional communities, using Rural Education as a reference point and considering its potential implications for other contexts. Based on the group's discussions and dialogue with policy documents and theoretical frameworks, the article problematizes the invisibility of these contexts in teacher education programs and advocates for teacher education processes that integrate teaching, research, and extension activities, while expanding pre-service teachers' experiences in Indigenous, Quilombola, and rural schools. It concludes that teacher education should recognize the plurality of mathematical rationalities and foster dialogue between academic knowledge and traditional knowledge, thereby strengthening curricular justice and epistemological diversity.

Keywords: Teacher Education. Mathematics Education. Rural Education. Indigenous Education.

Resumen: Este artículo presenta reflexiones del Grupo de Discusión sobre la formación de profesores que enseñan Matemáticas en contextos indígenas, quilombolas y rurales, en el IX Foro Regional de Formación Inicial de Profesores que Enseñan Matemáticas (RS, Brasil). Analiza los desafíos históricos, curriculares y políticos de la formación docente orientada a los pueblos tradicionales, tomando como referencia la Educación del Campo. A

partir de documentos normativos y referentes teóricos, se problematiza la invisibilidad de estos contextos en la formación docente y se defienden procesos que articulen enseñanza, investigación y extensión para ampliar la inserción en estas escuelas. Se concluye que la formación docente debe reconocer la pluralidad de racionalidades matemáticas y promover el diálogo entre el conocimiento académico y los saberes tradicionales, fortaleciendo la justicia curricular y la diversidad epistemológica.

Palabras clave: Formación de profesores. Educación Matemática. Educación del Campo. Educación Indígena.

1 Contexto do Fórum Regional do RS

O IX Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que ensinam Matemática – RS aconteceu no dia 29 de maio de 2026 na cidade de Pelotas/RS por meio de organização da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Reuniu pesquisadores e professores da Educação Básica do RS para debater as especificidades da formação inicial de professores que ensinam Matemática no estado do Rio Grande do Sul, promovendo discussões sobre temas relacionados à diversidade, currículo, extensão, pesquisa, políticas públicas e conhecimentos profissionais para a docência em Matemática. As Licenciaturas problematizadas abarcaram Matemática, Pedagogia, Educação do Campo e Educação Indígena.

Após a mesa de abertura intitulada Formação de professores que ensinam Matemática e desenvolvimento profissional: conhecimentos profissionais, ministrada pela Professora Doutora Adriana Richit – UFFS/Erechim, os Grupos de Discussões (GDs) reuniram-se separadamente por temáticas, sendo que o GD3 foi coordenado pela professora Suelen Assunção Santos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela professora Ieda Maria Giongo da Universidade do Vale do Taquari (Univates). O GD3 teve como ementa problematizar e fomentar o diálogo acerca da Educação Matemática em contextos sociopolíticos e culturais específicos, como os da Educação (Escolar) Indígena, Quilombola e do Campo, a partir de práticas formativas socialmente referenciadas e vivenciadas na educação básica e em cursos de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática. Após discussões, debates e síntese elaborada para plenária, o GD3 aponta algumas ressonâncias que a educação (escolar) indígena, quilombola e do campo pode reverberar para a Formação de Professores que ensinam Matemática.

Cabe também destacar um aspecto que chamou atenção durante o Fórum: o GD3 foi o grupo com menor número de participantes entre os grupos temáticos do evento. Mais do que um dado quantitativo, esse fato revela a permanência de uma invisibilidade histórica das discussões relacionadas às populações indígenas, quilombolas e do campo no interior da Educação Matemática. Embora a área venha ampliando seus debates nas últimas décadas, ainda predomina uma tradição fortemente centrada em perspectivas universalizantes e eurocêtricas

da matemática escolar, deixando em segundo plano discussões sobre diversidade cultural, territorial e decolonial. Tal cenário evidencia a urgência de ampliar espaços de pesquisa, produção científica e formação que coloquem em evidência as lutas dos povos tradicionais e suas contribuições para o ensino de Matemática.

2 Educação do campo, das águas e da floresta

A temática do GD3 versou sobre a educação (escolar) indígena, quilombola e do campo e suas reverberações à formação inicial de professores que ensinam matemática. A Educação escolar indígena, quilombola e do campo se configuram como três distintas modalidades da educação básica e, por isso, escolhemos aprofundar as discussões em uma delas, a Educação do campo, das águas e das florestas, por achar que escolher esta modalidade obteremos ressonâncias para as demais.

Caldart (2005) argumenta sobre a perspectiva de uma escola no/do Campo afirmando que ‘no’ e ‘do’ sugerem concepções distintas de educação. Segundo Caldart (2005, p.27),

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais. (p.27)

Argumentaríamos ainda que a educação ‘com’ o campo poderia ser um processo a ser construído a partir do encontro acadêmico com esses contextos socioculturais, produzindo novas racionalidades a partir daí.

A portaria Mec nº 538, de 24 de julho de 2025, instituiu a Nova Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. A política do Novo Pronacampo, de acordo com seu art.1º, consiste

[...] num conjunto articulado de programas e ações de apoio aos sistemas de ensino, com o objetivo de ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da Educação do Campo em todas as etapas e níveis.

As escolas que se enquadram como do campo, das águas e das florestas são aquelas situadas em zonas rurais, segundo o IBGE, ou aquelas situadas em áreas urbanas que atendam populações do campo, das águas e das florestas. Para estas escolas, os projetos políticos pedagógicos deverão ser adaptados aos seus contextos conforme normas estabelecidas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação e aos marcos normativos da educação do campo. Assim:

[...] as práticas da educação do campo enaltecem e têm seu trabalho elaborado a partir das riquezas sociais e humanas que constituem os sujeitos – como seus modos

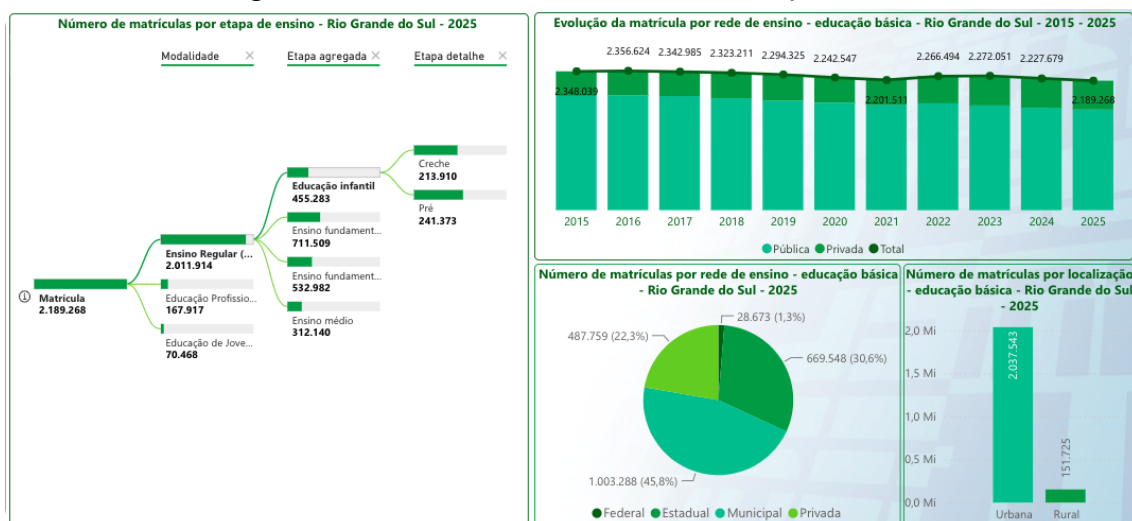
de vida, suas formas de resistir, de se organizar e de trabalhar, e de suas compreensões políticas (Santos e Santos, 2025, p.6).

Importante demarcar que, por populações do campo, das águas e das florestas, para fins desta portaria, considera-se, segundo art.2º

[...] agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, comunidades de fundos e fechos de pastos, gerozeiros, faxinalenses, pomeranos, extrativistas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, ilhéus, caiçaras, pantaneiros e outros povos e comunidades que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

De acordo com o Painel INEP do Censo Escolar, no que tange os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, quantificou-se 2.189.268 matrículas na Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul, em 2025, sendo que 487.759 (22,3%) são matrículas em rede privada, 1.003.288 (45,8%) matrículas na rede pública Municipal, 669.548 (30,6%) matrículas na rede pública Estadual e 28.673 (1,3%) matrículas na rede pública Federal. Em uma análise sobre a evolução das matrículas da última década, considerando o período 2015-2025, percebeu-se uma redução de 6,8% das matrículas na rede de educação básica do estado do RS.

Figura 1 – Matrículas Totais do RS – Educação Básica

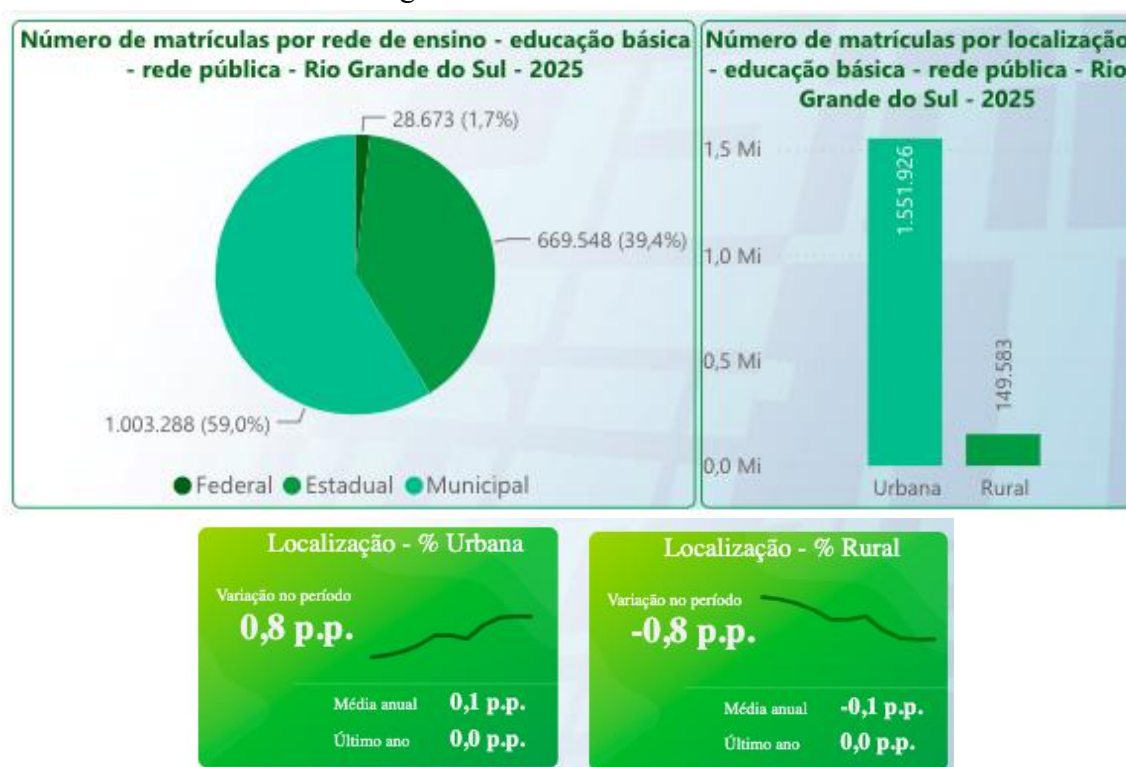


Fonte: Painel Inep

Vale dizer que cerca de 78% (1.701.509) de todas as matrículas do estado do Rio Grande do Sul estão sob a posse do poder público (estado, municípios e federação), e 8,7% (149.583) destas matrículas públicas são na localização rural, ou seja, em Escolas do campo, das águas e das florestas. Esse dado mostra que o poder público concentra e possui total responsabilidade sobre as escolas do campo e mostra também que há necessidade de políticas públicas

consistentes para manter e qualificar a educação nessas escolas, especialmente porque teve um aumento de 0,8% nas matrículas na zona urbana e, em contrapartida, teve uma redução de – 0,8% das matrículas na zona rural, mostrando o que já sabemos: que há fechamento de escolas do campo e, além disso, há ainda êxodo rural na atualidade.

Figura 2 – Matrículas Públicas

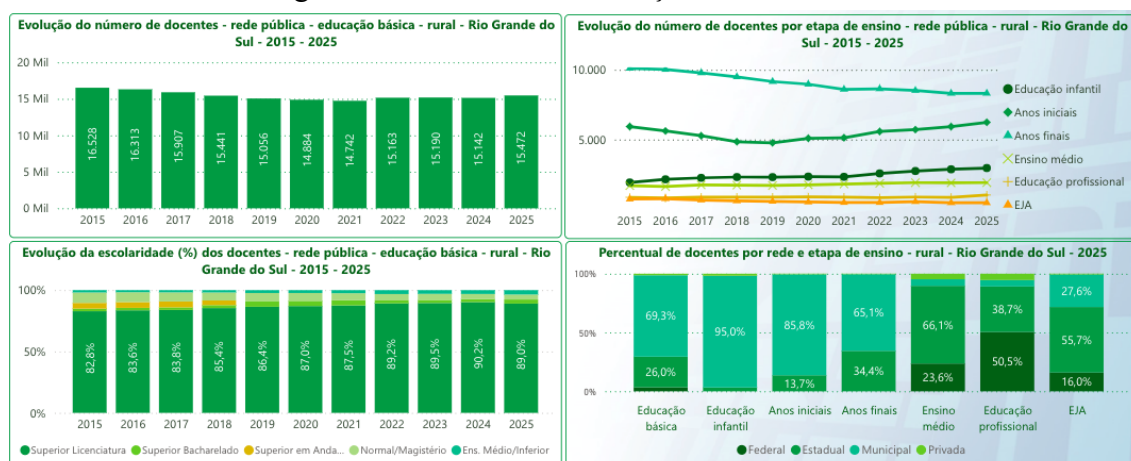


Fonte: Painel Inep

O estado do RS possui um total de 124.465 docentes na Educação Básica em todas as redes de ensino (públicas e privadas), sendo que 83,5% (103.891) deste total possui escolaridade superior completo em Licenciatura e 55,7% (69.353) possui pós-graduação. Se considerarmos apenas a rede pública do Estado, possuímos um total de 99.237 docentes na Educação Básica nas redes municipal, estadual e federal, sendo que 89,6% (88.942) destes docentes possui curso superior de Licenciatura e 61,7% (61.297) possui algum curso de Pós-graduação. Estes dados mostram que o estado do RS possui um corpo docente qualificado, porém a rede estadual especificamente ainda possui mais professores contratados do que concursados, o que faz com que as críticas à qualidade da educação se concentrem nesta rede de ensino e não possa se estender arbitrariamente às demais.

Outro dado que se mostra bastante relevante para entendermos o contexto da Educação Básica do Campo, das Águas e das Florestas no RS, é que em 2025 o Censo Inep mostra que 15.472 docentes atuam majoritariamente (69%) na rede municipal da Educação Básica. Este dado majoritário se dá por existirem poucas escolas do campo que possuem ensino médio, que ficam sob a responsabilidade da rede estadual. A escolaridade dos docentes mantém o padrão do estado do RS.

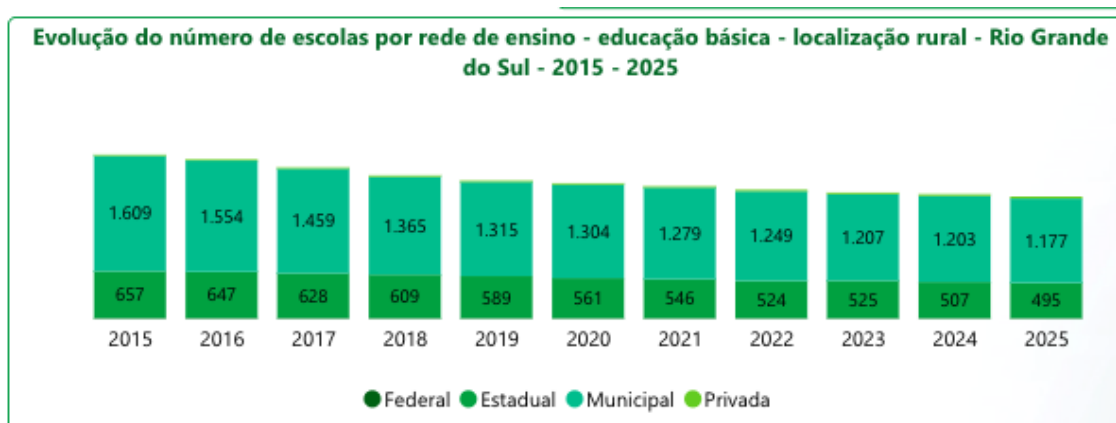
Figura 3 – Docentes da Educação Básica – rural



Fonte: Painel Inep

No estado do RS existem 9.874 escolas, sendo que 1.709 (17,3%) estão localizadas na zona rural. Segundo o Censo Inep, 495 estão sob responsabilidade da rede estadual e 1.177 sob responsabilidade da rede municipal. O fechamento das escolas do campo mostra-se no gráfico abaixo por meio do decréscimo da evolução do número de escolas.

Figura 4 – Escolas do RS localizadas em zonas rurais



Fonte: Painel Inep

A escola do campo, nessa perspectiva, precisa constituir-se como um espaço que reconheça e respeite a diversidade presente nos diferentes contextos e modos de vida do campo.

Para isso, é fundamental que promova a construção de projetos político-pedagógicos comprometidos com as realidades locais, articulados ao mundo do trabalho e voltados ao desenvolvimento social das comunidades. Além disso, torna-se imprescindível investir em políticas de formação docente que tenham a vida no campo como referência para a organização das práticas pedagógicas. Da mesma forma, a identidade da escola do campo deve ser fortalecida por meio da valorização dos saberes, das culturas e das experiências dos sujeitos do campo, garantindo a participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais nos processos educativos (Santos, 2025).

Dessa forma, há uma série de demandas que visam caracterizar a especificidade da escola do campo e da educação do campo, tais como, a gestão coletiva e participativa, a valorização dos conhecimentos não colonizados, a organização dos tempos e espaços escolares, a pedagogia da alternância, a relação da escola com a vida, o vínculo das Escolas do Campo com as lutas sociais, assim como cabe à escola do campo “possibilitar o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos” (Brasil, 2014, p.13-14). É compromisso compreender que, segundo Santos e Santos (2025, p.5) a educação do campo “se elabora como parte da luta social que prevê o acesso dos trabalhadores do campo a uma educação construída por eles mesmos e com vistas à sua formação integral”.

No que se refere às escolas quilombolas e indígenas, o Estado do RS possui 106 e 53 escolas, respectivamente, segundo dados de 2025. A evolução do número de escolas indígenas no Estado cresceu timidamente e a de quilombolas manteve-se ao longo do período de 2015 a 2025. Embora a literatura e as políticas educacionais apresentem maior produção sobre a Educação do Campo, as escolas indígenas e quilombolas do Rio Grande do Sul também evidenciam demandas relacionadas ao reconhecimento de suas especificidades na formação inicial de professores. Guardadas as particularidades de cada contexto, permanece comum o desafio de superar processos de invisibilização curricular e de construir percursos formativos que valorizem os saberes produzidos em seus territórios e promovam o diálogo com a Matemática escolar.

3 Educação Matemática no/do Campo, das Águas e das Florestas: o que o GD apontou

A Educação do Campo, das Águas e das Florestas, por se configurar em um recente plano de investigação dentro da área da formação de professores que ensinam matemática, requer estudos no sentido de contornar seu campo teórico para compreender sua (im)posta

racionalidade. Mais recente ainda se trata da articulação entre a Educação do Campo, das Águas e das Florestas e a Educação Matemática que, por vezes, parece confundir-se com a tendência denominada Etnomatemática. “Não seria, a Educação Matemática no/do Campo, uma distinta e nova vertente da Educação Matemática? Não teria, a Educação Matemática no/do Campo, uma força enquanto um novo conceito?” (Santos, 2025, p.187). O que deve conceitualmente a formação de professores que ensinam Matemática à educação do campo, das águas e das florestas? (Castro, 2018) As discussões do GD3 iniciaram no turno da manhã e foram sintetizadas no início da tarde para apresentação na plenária final do evento, reunindo reflexões que evidenciam desafios históricos, curriculares e políticos da formação docente voltada aos povos tradicionais. Em síntese, o GD3 elaborou uma imagem ilustrativa, gerada com auxílio do ChatGPT com base nas anotações realizadas durante as discussões.

Figura 5 – Síntese efetivada no GD3



Fonte: Integrantes do GD3, com auxílio do ChatGPT.

Uma das primeiras questões debatidas diz respeito às mudanças introduzidas pela Resolução CNE/CP nº 04/2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Entre suas principais proposições está a antecipação do estágio curricular supervisionado para todo o percurso formativo. A normativa estabelece que o estágio curricular supervisionado faz parte do Núcleo IV de formação e compreende "400 (quatrocentas) horas [...] distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso" (Brasil, 2024, art. 13, § 5º, inciso I).

Essa reorganização curricular produz importantes implicações para a formação dos futuros professores que ensinam Matemática. O grupo compreendeu que, se os estágios passam a constituir experiências permanentes ao longo da licenciatura, torna-se fundamental ampliar os espaços educativos nos quais essas experiências acontecem. Não basta restringir os licenciandos às escolas urbanas; é necessário oportunizar vivências em escolas do campo, escolas indígenas e escolas quilombolas, ou em escolas urbanas que atendam populações do campo, das águas e das florestas. Trata-se de compreender que a docência se constitui na diversidade dos contextos educativos brasileiros e que as diferentes modalidades da Educação Básica não podem permanecer periféricas na formação inicial.

Nesse sentido, defender a inserção dos licenciandos nesses territórios e comunidades significa reconhecer que o conhecimento profissional docente também é produzido na convivência com a alteridade de diferentes comunidades, culturas e racionalidades. A aproximação entre universidade e territórios tradicionais amplia a compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, deslocando a ideia de que existe apenas uma forma legítima de produzir conhecimento matemático.

Durante o debate, também emergiram duas balizas consideradas fundamentais para pensar a formação de professores que ensina Matemática nesses contextos: visibilidade e acesso. A primeira refere-se ao reconhecimento dos repertórios matemáticos produzidos historicamente pelos povos tradicionais, compreendendo que diferentes comunidades elaboram formas próprias de medir, contar, localizar-se, organizar o espaço, produzir artefatos, cultivar a terra e resolver problemas cotidianos. Essas matemáticas socioculturais não constituem conhecimentos inferiores ao conhecimento científico; tratam-se de racionalidades produzidas em outros contextos históricos, culturais e políticos. A segunda baliza refere-se ao acesso ao

conhecimento acadêmico. Garantir o direito de acesso à Matemática escolar e universitária não significa substituir os conhecimentos tradicionais, mas ampliar as possibilidades de circulação entre diferentes formas de produzir conhecimento. O desafio, portanto, não reside em escolher qual matemática deve prevalecer, mas em construir espaços de encontro entre essas diferentes racionalidades.

Essa compreensão aproxima-se das perspectivas filosóficas de Michel Foucault (2010) e de Deleuze e Parnet (1998), ao compreenderem o pensamento como produção decorrente dos encontros. O encontro entre repertórios acadêmicos e socioculturais específicos não ocorre sem tensões; ao contrário, trata-se de um choque necessário, capaz de produzir deslocamentos nas formas tradicionais de compreender a Matemática, a docência e a própria formação de professores. É justamente nesse movimento que novas possibilidades pedagógicas podem emergir, rompendo com currículos homogêneos e abrindo espaço para “[...] pensar “outramente”, pensar outra mente, pensar outras mentes” (Castro, 2018, p.25) do ensino e da formação. É nesse encontro que damos a sorte de introduzir variação aos velhos conteúdos matemáticos curricularizados.

Outro aspecto recorrente nas discussões foi a permanência do clássico dualismo entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura. Apesar dos avanços curriculares das últimas décadas, ainda persiste uma organização que concentra conhecimentos específicos em determinados momentos da formação e reserva os estágios para um momento posterior. A antecipação do estágio proposta pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um movimento importante de aproximação entre universidade e escola; contudo, essa mudança somente produzirá efeitos significativos caso seja acompanhada da presença efetiva de componentes curriculares específicos sobre Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Não basta inserir os estudantes nos territórios; é preciso oferecer referenciais teóricos, históricos, políticos e pedagógicos que lhes permitam compreender as especificidades desses contextos. Ambas as questões, teóricas e práticas, ainda carecem de serem implantadas ou ampliadas na formação de professores que ensinam matemática.

A inserção obrigatória da extensão universitária nos currículos das Licenciaturas foi outro ponto amplamente debatido para a formação de professores que ensinam matemática. A Resolução CNE/CP nº 04/2024 estabelece, em seu Art. 13, o Núcleo III abaixo:

Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão

nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES.

Segundo o Art.14 da mesma resolução, serão "320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão", desenvolvidas nas instituições de Educação Básica e vinculadas aos componentes curriculares desde o início do curso (Brasil, 2024). A obrigatoriedade da extensão abre uma oportunidade singular para fortalecer os vínculos entre universidade e comunidades tradicionais. Entretanto, o grupo destacou que tais atividades não podem ser concebidas como simples transferência de conhecimentos produzidos pela universidade para os territórios. Nessa direção, recuperou-se a crítica formulada por Paulo Freire em seu célebre texto *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 2017), ao afirmar que a extensão não deve assumir um caráter vertical de transmissão, mas constituir-se como prática dialógica construída com as comunidades e não para elas. A produção de conhecimento precisa nascer do diálogo, da escuta e da construção coletiva de soluções para problemas compartilhados.

Essa perspectiva também apareceu quando se discutiu a recorrente valorização desigual entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos tradicionais. O debate evidenciou que não se trata de estabelecer hierarquias entre diferentes formas de conhecimento, mas de reconhecer que cada racionalidade responde às necessidades dos contextos históricos e culturais em que foi produzida. O conhecimento científico possui enorme importância para determinados problemas; da mesma forma, os conhecimentos tradicionais carregam saberes ancestrais relacionados ao território, à agricultura, à pesca, à organização comunitária, às formas de cuidado e às relações com a natureza. São racionalidades distintas, ambas legítimas, cuja potência aumenta quando colocadas em diálogo. Eduardo Viveiros de Castro em *Metafísicas Canibais* faz um deboche quanto a essa soberba de sujeito eurocêntrico, que se dizem os “configuradores de mundo”, os “exploradores destemidos de mundos desconhecidos”, mas que ao fim ao cabo, “o vento vira, as coisas mudam, e a alteridade sempre termina por corroer e fazer desmoronar as mais sólidas muralhas da identidade.” (Castro, 2018, p.27)

Por fim, o grupo ressaltou que esse encontro entre repertórios acadêmicos e socioculturais não deve restringir-se às atividades de ensino, à carga horária extensionista ou aos estágios supervisionados. A pesquisa também precisa ocupar lugar central nesse movimento. Os Trabalhos de Conclusão de Curso das Licenciaturas constituem espaços privilegiados para investigar práticas matemáticas presentes em comunidades do campo,

indígenas e quilombolas, produzindo conhecimentos comprometidos com as demandas desses territórios e fortalecendo relações entre universidade e sociedade.

Assim, a mediação entre teoria e prática, frequentemente apontada como um desafio histórico da formação docente, poderá ganhar novos contornos quando sustentada pelo tripé universitário do ensino, da pesquisa e da extensão. Mais do que cumprir exigências curriculares previstas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, trata-se de compreender essas dimensões como possibilidades efetivas de produzir encontros entre diferentes formas de conhecer, ensinar e aprender Matemática, junto “[...] com as pragmáticas intelectuais dos coletivos que se viram historicamente em ‘posição de objeto’ relativamente à disciplina (Castro, 2018, p.24). Nessa perspectiva, formar professores que ensinam Matemática implica não apenas garantir acesso ao conhecimento científico, mas também reconhecer, valorizar e produzir visibilidade para as matemáticas presentes nos territórios indígenas, quilombolas e do campo, construindo processos formativos comprometidos com a diversidade epistemológica, a justiça curricular e o fortalecimento da educação pública brasileira. “É mostrar que os estilos de pensamento praticados pelos povos que estudamos são a força motriz da disciplina” (Castro, 2018, p.24).

4 Algumas considerações (não) finais

As reflexões produzidas no GD 3 evidenciaram que pensar a formação de professores que ensinam Matemática em contextos indígenas, quilombolas e do campo implica reconhecer que esses territórios não constituem espaços periféricos da Educação Básica, mas contextos produtores de conhecimentos, práticas e modos próprios de compreender o mundo. Embora a Educação do Campo tenha ocupado maior espaço nas discussões e disponha de produção acadêmica mais consolidada, o debate permitiu evidenciar que as escolas indígenas e quilombolas, ainda que numericamente menos representativas no Rio Grande do Sul, compartilham desafios relacionados à invisibilização de suas especificidades nos cursos de licenciatura. Guardadas as particularidades históricas, culturais e políticas de cada contexto, permanece o desafio de construir processos formativos que reconheçam os saberes produzidos nesses territórios e os compreendam como constitutivos da formação docente.

As discussões também reforçaram que aproximar licenciandos desses contextos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão não significa apenas ampliar os espaços de estágio ou de atuação profissional. Trata-se de criar oportunidades para que futuros professores coloquem em tensão concepções naturalizadas sobre Matemática, currículo e docência, produzindo encontros capazes de deslocar perspectivas universalizantes e ampliar as

possibilidades de ensinar e aprender Matemática. Nessa direção, a formação inicial passa a ser compreendida como um processo de abertura ao diálogo entre diferentes racionalidades matemáticas, no qual conhecimentos acadêmicos e saberes produzidos pelas comunidades tradicionais deixam de ocupar posições hierarquizadas para constituírem interlocuções legítimas.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Knijnik et al. (2019) ao compreender que a Educação Matemática pode constituir-se como um espaço de encontro entre diferentes formas de vida e matematização, sem reduzir os saberes tradicionais à lógica da matemática escolar nem subordiná-los ao conhecimento científico. Mais do que incorporar novos conteúdos aos currículos das licenciaturas, trata-se de construir processos formativos comprometidos com a pluralidade epistemológica, a justiça curricular e o reconhecimento da potência dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, quilombolas e do campo. Espera-se, assim, que as reflexões aqui apresentadas contribuam para ampliar o debate sobre a formação de professores que ensinam Matemática e inspirem novas pesquisas e práticas formativas comprometidas com uma Educação Matemática socialmente referenciada, democrática e sensível à diversidade dos territórios brasileiros.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. 64 p. ISBN 978-85-7783-148-7.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC/CNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 139, p. 30, 25 jul. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005. p. 23–34.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, 3. ed.
- SANTOS, Adriana do Nascimento; SANTOS, Suelen Assunção. O binômio "no/do campo" e a constituição de sujeitos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 10, e19821, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19821>. Disponível em:

<<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19821>>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SANTOS, Suelen Assunção. Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença. **Dimensões Docentes**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 186–201, 2025. ISSN 3085-6248. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/dimensoesdocentes/article/view/146468/96617>. Acesso em: 29 jun. 2026.

Declarações finais obrigatórias

Disponibilidade de dados: Não se aplica.

Financiamento: Esta pesquisa não recebeu financiamento específico.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver conflitos de interesses.

Aprovação ética e consentimento: Não se aplica. O estudo não realizou procedimentos de intervenção nem coleta de dados pessoais ou sensíveis diretamente com participantes. A análise incidu sobre registros do Fórum e anotações das socializações dos grupos, tratados de forma coletiva e sem identificação individual, com preservação da confidencialidade.

Contribuição de autoria – CRediT: Todas as autoras contribuíram para a conceituação, investigação, análise formal, escrita do rascunho original e escrita – revisão e edição do manuscrito.

Uso de IA generativa: As autoras declaram ter usado o ChatGPT ter utilizado ferramentas de inteligência artificial generativa na elaboração da figura 5.

Agradecimentos: Não há.

Dados de publicação – preenchimento editorial

Recebido em: 21/07/2026

Aprovado em: 25/08/2026

Publicado em: 30/09/2026

Editor(a) responsável: Anderson Luís Jeske Bihain; Marta Cristina Cezar Pozzobon

Como citar este trabalho: SANTOS, SUELEN ASSUNÇÃO; GIONGO, IEDA MARIA. Formação de professores que ensinam Matemática em contextos indígenas, quilombolas e do campo: reflexões a partir do Fórum Regional de Professores que Ensinam Matemática (SBEM). *Educação Matemática em Revista – RS*, Porto Alegre, v. 3, n. 27, p. 53-66, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/EMR-RS-v.3-n.27-2026.4990>.

Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Copyright: autores(as), com direito de primeira publicação concedido à Educação Matemática em Revista – RS/SBEM-RS.

Taxas: a EMR-RS não cobra taxas de submissão, avaliação, publicação, distribuição ou download.