GEOMETRIA ANTIRRACISTA NO 7º ANO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DECOLONIAL PARA DESNATURALIZAR O EUROCENTRISMO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Hebrom Kalebe Araujo da Fonseca
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
e-mail: hebromkalebe@gmail.com

Felipe Moscozo Araujo Da Cruz
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
e-mail: felipecruz@ifba.edu.br

RESUMO

Este artigo discute a necessidade da valorização de epistemologias africanas e indígenas no ensino da matemática escolar, com foco na geometria. A partir de uma proposta de sequência didática para o 7º ano do Ensino Fundamental aplicada na Escola Municipal Professor Roberto Santos em Barreiras/BA, busca-se desnaturalizar o eurocentrismo presente na formação dos currículos escolares e introduzir uma abordagem decolonial, que reconhece saberes plurais como fontes legítimas de conhecimento matemático. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de seis aulas que incluíram a construção de figuras não euclidianas, a análise de grafismos Yanomami e a pintura de padrões Adinkra. Os resultados revelaram, inicialmente, que os alunos tinham uma visão eurocêntrica do conhecimento matemático. Após a intervenção, desenvolveram consciência crítica sobre a marginalização do conhecimento não europeu, sendo capazes de relacionar conceitos geométricos a manifestações artísticas e culturais africanas e indígenas. Ao considerar a matemática como construção histórica e cultural, este trabalho propõe uma educação mais justa, inclusiva e representativa.

Palavras-chave: Geometria decolonial; etnomatemática; educação antirracista.

1. Introdução

O ensino da matemática, sobretudo no Ensino Fundamental, é frequentemente apresentado como neutro, universal e descontextualizado. Essa perspectiva ignora o caráter cultural e histórico do conhecimento matemático, ocultando suas origens diversas e pluralidade de formas. A geometria, por exemplo, é usualmente atribuída aos gregos antigos, com destaque para Euclides, Pitágoras e Arquimedes, reforçando uma visão eurocêntrica que exclui contribuições significativas de outras civilizações (D'AMBROSIO, 2005).

A necessidade de uma abordagem decolonial no ensino da geometria emerge como resposta a essa invisibilização sistemática. Para estudantes do Ensino Fundamental, em especial aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, o contato com saberes matemáticos de matriz africana e indígena é essencial para fortalecer identidades, ampliar horizontes cognitivos e estimular o pensamento crítico (RIBEIRO, 2020).

Ensinar matemática a partir de epistemologias diversas contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de sua história e mais preparados para dialogar com a diversidade. Nesse sentido, a geometria decolonial representa um caminho pedagógico potente para transformar a sala de aula em um espaço de justiça cognitiva (SANTOS, 2007).

Tendo isso em vista, parte-se da seguinte questão norteadora: como desenvolver uma abordagem de ensino de geometria que questione o viés eurocêntrico presente nos currículos escolares e, ao mesmo tempo, valorize saberes matemáticos africanos e indígenas, assegurando o engajamento crítico dos alunos? Essa problemática exige refletir sobre a invisibilização histórica de conhecimentos não europeus na educação matemática e propor caminhos para que a sala de aula se torne um espaço de diálogo entre diferentes tradições culturais de produção do saber (D'AMBROSIO, 2005). Dessa forma, o presente trabalho busca desnaturalizar o eurocentrismo presente na formação dos currículos escolares e introduzir uma abordagem decolonial, que reconhece saberes plurais como fontes legítimas de conhecimento matemático. A educação matemática, nesse sentido, deve ser compreendida como prática social, cultural e política (SKOVSMOSE, 2008).

Uma das primeiras etapas para enfrentar essa questão foi analisar as lacunas eurocêntricas nos materiais didáticos de geometria utilizados no sistema de ensino municipal da cidade de Barreiras/BA. Pesquisa como a de Bittencourt (1993) aponta que livros amplamente utilizados nas escolas brasileiras foram idealizados a partir de uma narrativa que privilegia referências europeias colonizadoras, desconsiderando ou minimizando técnicas geométricas desenvolvidas por povos africanos e indígenas, conforme apontado em sua tese de doutorado "Livro Didático e Conhecimento Histórico". Tal abordagem reduz a compreensão da matemática como fenômeno cultural diverso e perpetua a ideia de que apenas a ciência europeia é legítima, ocultando a pluralidade histórica da construção do conhecimento (FANON, 2008).

Em resposta a essas lacunas, propõe-se a elaboração de atividades que conectem conceitos geométricos a saberes corporais e territoriais não europeus. Exemplos incluem o estudo de padrões geométricos presentes em cestarias indígenas, na arquitetura de povos africanos ou em técnicas de navegação e orientação baseadas em observações astronômicas. Essas práticas são fundamentais para que o estudante reconheça que a matemática está enraizada em diferentes contextos culturais e históricos (GERDES, 1996). Além disso, favorecem o aprendizado significativo ao aproximar conceitos abstratos da vivência concreta (FREIRE, 1996).

A proposta se concretiza por meio de uma sequência didática que insere de forma planejada e sistemática essas geometrias "outras" no ensino básico. Essa abordagem, desenvolvida de maneira participativa, amplia o repertório cultural e cognitivo dos alunos e contribui para a construção de uma visão mais inclusiva da matemática como produção humana (MIGUEL; MENDES, 2010). Ao reconhecer que a matemática não é neutra, mas atravessada por valores e contextos sociais, o ensino deixa de ser um simples processo técnico e passa a ser também uma experiência crítica (SKOVSMOSE, 2008).

Por fim, busca-se avaliar o potencial dessa proposta para despertar nos alunos uma consciência crítica e antirracista. Ao confrontar o viés eurocêntrico presente no ensino e dar visibilidade a saberes historicamente marginalizados, estimula-se a reflexão sobre desigualdade, identidade e valorização da diversidade. Assim, o ensino de geometria se torna uma ferramenta para a formação cidadã, promovendo equidade e respeito às múltiplas contribuições culturais que compõem o patrimônio matemático da humanidade (FREIRE, 1996; D'AMBROSIO, 2005).

2. Referencial teórico: saberes africanos e indígenas, apagamentos e a geometria decolonial

A centralidade do pensamento grego nos currículos de matemática é um reflexo de um projeto civilizatório europeu que buscou justificar suas formas de saber como superiores. Conforme alerta Boaventura de Sousa Santos (2007), esse "monocultivo do saber" nega a legitimidade de outras racionalidades. Essa concepção alimenta uma ideia de matemática única

e universal, reforçando a marginalização dos saberes tradicionais e comunitários. Nesse sentido, o epistemicídio manifesta-se como “a morte de conhecimentos, saberes e práticas cognitivas de grupos sociais subalternizados” (SANTOS, 2010, p. 31). Para o autor, a modernidade impôs uma “monocultura da ciência moderna” (SANTOS, 2010, p. 41), produzindo um abismo entre o que é considerado válido e o que é desqualificado como não científico. Assim, “o epistemicídio não destrói apenas conhecimentos, destrói também as condições sociais das práticas e dos grupos que os produzem” (SANTOS, 2010, p. 51), o que torna urgente a valorização de uma ecologia de saberes.

A marginalização e invisibilização de geometrias africanas e indígenas nas escolas não é fruto do acaso, mas resultado de um processo histórico de colonização do saber. Como destaca D'Ambrosio (2005), a matemática ensinada na escola foi moldada pelos padrões europeus desde o período colonial, silenciando práticas matemáticas de outros povos. Segundo o autor, essa exclusão constitui uma das formas de imposição cultural que ainda estrutura a escola contemporânea.

Essa exclusão também se evidencia na escassez de literatura matemática que trate das geometrias de matriz não europeia. Apesar de contribuições significativas como as de Gerdes (2010) e D'Ambrosio (2005), ainda são poucos os materiais didáticos, paradidáticos ou científicos que abordam, de forma sistemática, os conhecimentos geométricos africanos e indígenas, ao menos no que tange aos utilizados pela secretaria de educação do município de Barreiras, como por exemplo, *SuperAÇÃO! Matemática* (TEIXEIRA, 2022) e *A conquista da Matemática* (GIOVANNI; GIOVANNI JR.; CASTRUCCI, 2019). Como resultado, professores enfrentam dificuldades para encontrar fontes confiáveis e contextualizadas que subsidiem uma abordagem plural da geometria. Essa ausência contribui para a perpetuação da ideia de que apenas a matemática europeia é científica, organizada e digna de ser ensinada, como apontam Ribeiro (2020) e Lopes (2019).

Estudos como os de Gerdes (2010) demonstram que comunidades africanas desenvolveram formas geométricas sofisticadas em seus tecidos, cestarias, habitações e organizações sociais. Os padrões fractais presentes em vilarejos africanos, por exemplo,

revelam uma compreensão profunda de simetria, repetição, escala e proporção, frequentemente negligenciadas nos currículos escolares tradicionais. A geometria, nesses contextos, não é apenas abstrata, mas integrada à vida cotidiana, à estética e à espiritualidade.

Do mesmo modo, os povos indígenas brasileiros possuem sistemas próprios de medição, orientação espacial e representação gráfica. Os grafismos Yanomami, os trançados Guarani, os territórios circulares das comunidades quilombolas e a construção dos territórios indígenas revelam estruturas geométricas que dialogam com outras lógicas de organização do espaço (CARVALHO, 2021). Como explica Lopes (2019), esses saberes não são apenas aplicáveis, mas constituem epistemologias completas, que articulam corpo, natureza e cosmos.

Reconhecer essas práticas como matemáticas é uma exigência ética e pedagógica. Como reforça Lopes (2019), não há neutralidade na escolha dos conteúdos escolares. Valorizar geometrias de matriz africana e indígena é romper com a lógica colonial que insiste em colocar esses saberes à margem. É também uma forma de garantir o direito à memória e à identidade dos estudantes negros e indígenas.

A abordagem decolonial propõe não apenas incluir conteúdos "alternativos", mas transformar a forma como ensinamos e compreendemos o conhecimento. Trata-se de "provincializar a Europa", como afirmou Chakrabarty (2000), descentralizando o saber europeu e reconhecendo a pluralidade de formas de conhecer. Isso exige uma reconstrução curricular que inclua vozes, histórias e epistemologias silenciadas.

D'Ambrosio (2005) propõe a etnomatemática como caminho para esse processo. Ensinar geometria com base em medidas corporais, em tramas de cestos ou em mandalas de sementes é reconhecer a inteligência das práticas cotidianas e o valor dos saberes ancestrais. A etnomatemática valoriza os processos de conhecimento enraizados em contextos culturais específicos, propondo uma visão ampliada de matemática.

Nesse sentido, os argumentos apresentados no desenvolvimento e aplicação deste trabalho busca estar baseado na articulação entre os conceitos de etnomatemática, justiça cognitiva e crítica ao eurocentrismo. Todos eles contribuem para compreender a necessidade de

uma geometria que respeite as epistemologias do sul (SANTOS, 2007), reconhecendo que há múltiplas formas legítimas de construção do conhecimento matemático.

Ao adotar as premissas apresentadas, o presente artigo propõe uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. A geometria decolonial se apresenta, assim, como possibilidade concreta de ensinar matemática de forma mais inclusiva, crítica e representativa.

3. Metodologia

A sequência didática "Geometria Antirracista para o 7º Ano" foi elaborada para construir esse processo pedagógico de ruptura e revalorização. Dividida em seis aulas, propôs atividades como a medição com o corpo, a construção de figuras não euclidianas com barbante, a análise de territórios circulares e a pintura de padrões Adinkra.

Foi aplicada na Escola Municipal Professor Roberto Santos, situada no bairro Barreirinhas, no município de Barreiras, Oeste da Bahia, para os estudantes matriculados no 7º A matutino, dos quais atuo como professor regente. Tendo sido submetida e logrando aprovação pelo Conselho de Ética, essa pesquisa teve caráter qualitativo, por observar materiais didáticos que abordem conteúdos matemáticos, bibliográfico (ao analisar se haveriam conteúdos não eurocêntricos nos materiais didáticos) e laboratorial (ao estimular construção de padrões não eurocêntricos em sala de aula).

Os procedimentos para o início da pesquisa se deram em analisar os livros didáticos de matemática distribuídos para o Ensino Fundamental Anos finais no município de Barreiras bem como os livros didáticos ofertados pela secretaria de educação do Estado da Bahia, visando buscar vestígios da utilização de geometria não europeia no desenvolvimento dos conteúdos neles registrados.

Seguindo o planejamento da pesquisa, foi elaborada uma sequência didática que buscou ambientar os conhecimentos prévios dos educandos com as possíveis discussões sobre a geometria decolonial. De modo geral, a sequência didática pôde ser dividida em três partes sendo elas respectivamente: Entendimento sobre o que é a geometria, Entendimento de que povos não europeus também estudaram geometria e Construção de figuras geométricas com padrões africanos e indígenas.

A primeira parte se deu com apresentação de figuras e padrões geométricos europeus e não europeus, seguido do questionamento: “O que é geometria?” e “Quais matemáticos você já ouviu falar?”, criando uma base de discussão em que fosse possível relacionar os conhecimentos prévios à discussão sobre o eurocentrismo nos livros de matemática por eles utilizados. Foram apresentadas as maneiras primitivas de medição tais quais o palmo, polegada, pé, jarda e côvado, além de conceituar sobre os territórios geométricos. Ao final da etapa, foi solicitado uma pesquisa sobre problemas matemáticos envolvendo povos africanos e indígenas, além de grafismos Yanomami e de padrões de tecidos africanos.

A segunda etapa foi iniciada com uma explanação rápida sobre as grandes navegações e como a Europa colonizou o Brasil e a África, tornando possível questionar como a colônia estava sujeita às vontades do colonizador. Contextualizando isso, foi apresentado o conceito de Geometria Decolonial, e a importância de se estudar outras geometrias e conhecimentos matemáticos advindos de outros povos, e não apenas dos nossos colonizadores. Assim, foi discutido a pesquisa solicitada e resolvido alguns problemas matemáticos com contextos indígena e africano.

Por fim, na terceira etapa foi realizada uma oficina para construção de figuras não euclidianas, bem como a construção de mandalas que possuíssem padrões africanos ou indígenas, com uma frase que abordasse o tema, a exemplo: “Geometria é ancestralidade”. Após as construções, abriu-se uma roda de conversas sobre a importância de se pensar a respeito da Geometria Decolonial, e como o eurocentrismo tem nos impedido de ver outras construções matemáticas. Os trabalhos concluídos ficaram expostos em sala de aula.

4. Resultados e Discussões

Considerando que as aulas ocorreram de forma geminada, as duas primeiras serviram para desenvolver os conceitos de geometria, mapeando os conhecimentos prévios dos estudantes. A primeira pergunta realizada à turma foi: “O que é geometria?”, para a qual a resposta de uma aluna representou a concepção da maioria da turma: “Geometria pra mim são figuras de diferentes formas, como: o círculo, triângulo, quadrado etc. que pode ser usada para

construir casas e outras coisas**”**. Ou seja, existe uma íntima relação entre geometria e figuras geométricas para os educandos.

Utilizando essas falas como base, foi apresentado padrões geométricos tanto africanos quanto indígenas, que são vistos no cotidiano, mas não representados nos livros didáticos, seguido da segunda pergunta: “Quais matemáticos você conhece ou já ouviu falar?” Todos responderam matemáticos gregos tais quais Tales e Pitágoras, o que evidencia indícios de uma construção do conhecimento matemático centrado na tradição europeia.

Diante disso, a terceira pergunta para discussão foi: “Qual o motivo de estudarmos apenas geometria grega?” Uma das respostas foi bastante interessante: “Porque são geometrias que os primeiros filósofos começaram a estudar e foi passada em geração e geração até chegar nos dias de hoje”, sendo possível estabelecer uma base de discussão a partir de outra resposta dada: “Porque provavelmente as pessoas não sabiam que os africanos já estudavam a geometria”. Foi apresentado em sala um vídeo produzido pela youtuber africana Mwana Afrika (2019), abordando a Geometria Sona e como sua transmissão se deu por gerações, discutindo como ela foi silenciada pelo domínio colonizador europeu na África, tornando hegemônica a geometria grega.

Nas duas aulas seguintes (4ª e 5ª), foram abordados os temas ‘Território Decolonial’ e ‘Grafismos Yanomami’. Sob supervisão e mediação do professor, os alunos expuseram as pesquisas sobre Grafismos Yanomami. Os educandos puderam fazer relações entre os grafismos e as figuras geométricas presentes nos padrões africanos encontrados em tecidos, podendo observar a utilização geométrica por povos e culturas além das europeias. Foi abordado o conceito de geometria decolonial, como parte da necessidade de se construir nossas percepções sobre o estudo da matemática, trazendo um olhar crítico sobre o processo de colonização e valorizando o saber construído pelos colonizados. Como base nisso, foi transmitido outro vídeo da youtuber africana Mwana Afrika, com o título “Onde nasceu a matemática”, apontando evidências arqueológicas sobre o surgimento da matemática na África com o Osso de Lebombo datado de 35 mil anos antes de Cristo, por exemplo. Foi possível construir figuras não euclidianas, conforme as figuras 1 e 2.

Figura 1: Construção de figuras não euclidianas.

FONTE: Acervo pessoal, 2025.

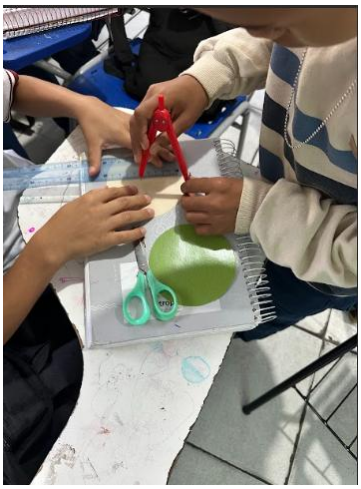

Figura 2: Construção de figuras não euclidianas.

FONTE: Acervo pessoal, 2025.

As aulas 5º e 6ª foram destinadas para a construção de mandalas que expressassem e valorizassem a construção geométrica indígena e africana. Com isso, os discentes fizeram suas construções em grupo, e essas construções foram expostas em sala. De forma concomitante a isso, cada grupo deveria escrever em sua construção um título que o representasse, tal como "Geometria é Ancestralidade". Para finalizar a reflexão sobre o tema, cada indivíduo respondeu a seguinte pergunta norteadora proposta pelo docente: "O que você aprendeu sobre Geometria Decolonial?". Abaixo vemos algumas respostas:

Aluno 1: "A geometria decolonial foi importante por muitos motivos como marcar territórios, fazer arte da cultura e jeito de viver dos povos africanos e indígenas, sendo pouco conhecida pelo mundo por causa dos europeus."

Aluno 2: "Várias pessoas não conhecem porque nosso país foi colonizado por europeus e a geometria da Europa passou por cima de várias coisas tipo nossa geometria, cultura etc. Por isso não conhecemos muito a geometria indígena e nem africana.",

Aluno 3: "Eu aprendi que não existe só a geometria grega mais sim outras como diversos países."

Aluno 4: “A geometria envolve amor, paixão, cultura e emoção. Em uma geometria especificamente a mandala não mostra somente figuras geométricas mostra sentimentos e muito mais”.

O papel da geometria decolonial é exatamente fazer o indivíduo questionar e refletir sobre as mais diversas formas de pensar que se estendem para além do pensamento colonizador, valorizando as mais diferentes formas de representação, entendendo que o conhecimento do outro também é relevante por transmitir sua cultura e por que não emoção nas suas infinitas formas de utilidade não apenas na arquitetura ou astronomia, mas como manifestação artística.

Ao trabalhar com esses elementos, os alunos desenvolveram competências matemáticas ao mesmo tempo que ampliam seu repertório cultural e sua consciência crítica. Tratou-se de um ensino que não separa mente e corpo, teoria e prática, mas que integra os saberes à experiência vivida.

As construções podem ser vistas nas figuras (3 a 8) abaixo.

Figura 3: Mandalas com padrões africanos e Yanomami.
FONTE: Acervo pessoal, 2025.

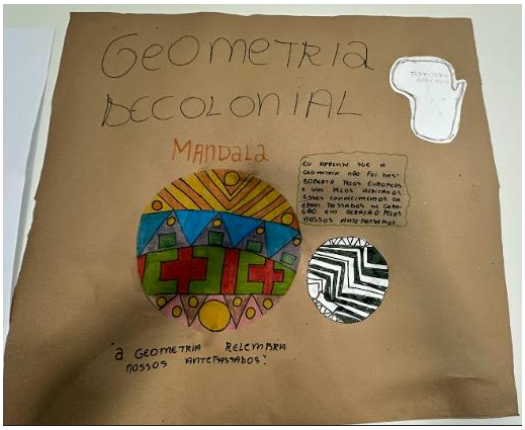

Figura 4: Mandalas com padrões africanos e Yanomami.

FONTE: Acervo pessoal, 2025.

Figura 5: Mandalas com padrões africanos e Yanomami.

FONTE: Acervo pessoal, 2025.

Figura 6: Mandalas com padrões africanos e Yanomami.
FONTE: Acervo pessoal, 2025.

Figura 7: Mandalas com padrões africanos e Yanomami.
FONTE: Acervo pessoal, 2025.

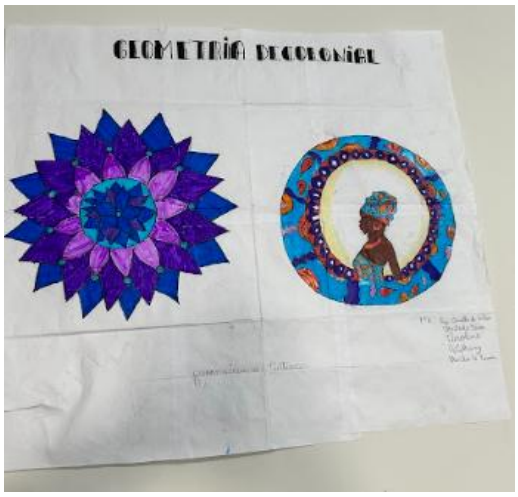

Figura 8: Mandalas com padrões africanos e Yanomami.
FONTE: Acervo pessoal, 2025.

5. Considerações finais

Superar o eurocentrismo no ensino da geometria não é apenas uma demanda curricular, mas um compromisso com uma educação mais justa e plural. A geometria decolonial permite que os alunos se vejam como produtores de conhecimento, conectando escola, identidade e ancestralidade.

Valorizar saberes africanos e indígenas é, portanto, um ato político e pedagógico. Trata-se de construir uma matemática viva, relacional e representativa, em sintonia com as diretrizes da Lei 10.639/03 e com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A análise desenvolvida neste trabalho revela que a invisibilização de saberes africanos e indígenas no ensino de geometria não é um fenômeno isolado, mas parte de um padrão histórico de seleção e hierarquização de conhecimentos. Conforme observa Bittencourt (1993), ao examinar o ensino de história, os livros didáticos frequentemente apresentam o passado do Brasil sob uma ótica colonizadora, minimizando ou estereotipando culturas não europeias. Esse mesmo mecanismo se reproduz no campo da matemática escolar, onde o currículo privilegia apenas determinadas tradições de pensamento, relegando outras ao esquecimento.

Nesse sentido, incluir geometrias africanas e indígenas no currículo ultrapassa a simples ampliação de conteúdo. Trata-se de romper com uma lógica de apagamento histórico e epistemológico que, como ressalta Bittencourt (1993), reforça visões parciais e hierarquizadas do conhecimento. Ao trazer para a sala de aula padrões presentes na arte, na arquitetura e nas práticas corporais desses povos, o ensino de geometria enriquece-se culturalmente, fortalece identidades e amplia a compreensão dos alunos sobre a pluralidade de modos de produzir saber matemático.

A adoção de uma perspectiva decolonial no ensino exige, portanto, um conjunto de ações articuladas: revisão crítica dos materiais didáticos, investimento na formação de professores e elaboração de propostas pedagógicas que unam conceitos formais a experiências culturais diversas. Essa postura vai ao encontro do que Freire (1996) define como prática educativa libertadora — aquela que reconhece e integra as histórias, vivências e saberes dos sujeitos na construção de um conhecimento coletivo e transformador.

Dessa forma, compreende-se que o ensino de geometria pode assumir um papel muito mais amplo do que o de mera transmissão de procedimentos técnicos. Quando conduzido de forma crítica e culturalmente situada, torna-se instrumento político e ético, capaz de promover consciência antirracista, valorizar a diversidade e contribuir para a construção de uma educação matemática democrática, plural e comprometida com a justiça social.

Assim, foi possível perceber o alcance da aplicação da referida sequência didática ao objetivo de propiciar condições em que os educandos pudessem ter acesso a uma educação justa, inclusiva e representativa, visto que foi possível notar a surpresa ao saberem que os Yanomami eram brasileiros e produziam geometria. Esse tipo de pertencimento torna a educação capaz de construir indivíduos questionadores de maneira a criticar e refletir sobre o motivo pelo qual alguns conhecimentos, não apenas matemáticos, são marginalizados em detrimento de conhecimentos europeus, sendo conscientes em valorizar a própria origem bem como sentindo-se representados e coparticipantes da construção do conhecimento, desnaturalizando o eurocentrismo no conhecimento matemático.

Referências

BRASIL. ***Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.*** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. ***Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular***. Brasília, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. ***Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.*** Tese de doutorado.USP,1993.

CARVALHO, Júlio de. ***Matemática nas civilizações antigas.*** São Paulo: Contexto, 2021.

CHAKRABARTY, Dipesh. ***Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference.*** Princeton: Princeton University Press, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. ***Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade***. Belo Horizonte: Autênntica, 2005.

GERDES, Paulus. ***Ethnomathematics and mathematics education.*** London: Routledge, 1996.

FANON, Frantz. ***Pele negra, máscaras brancas.*** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERDES, P. ***Geometria africana.*** Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

GIOVANNI, José Ruy; GIOVANNI JR., José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto. **A conquista da Matemática – 7º ano**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2019.

LOPES, Mariana Leal. **Etnomatemática Guarani.** São Carlos: Ed. UFSCar, 2019.

MIGUEL, Antônio; MENDES, Iran Abreu. ***Etnomatemática: perspectivas e desafios.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MWANA AFRIKA**.** ***Geometria Sona: técnicas matemáticas do continente africano | Mwana Afrika Oficina Cultural.*** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HQYdqv8oGWQ>. Acesso em: 10 maio. 2025.

MWANA AFRIKA. ***Onde nasceu a Matemática? | Mwana Afrika Oficina Cultural.*** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GdwE2JZBUxk>. Acesso em: 10 maio. 2025.

RIBEIRO, Darcy. ***Peppa Matemática: uma abordagem decolonial***. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes***. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SKOVSMOSE, Ole. ***Desafios da reflexão em educação matemática crítica.*** Campinas: Papirus, 2008.

TEIXEIRA, Lilian Aparecida (org.). ***SuperAÇÃO! Matemática – 7º ano: Manual do professor.*** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

Recebido em: 29/09/2025
Aceito em: 19/11/2025
Publicado em 25/11/2025