

Boletim RedINET Brasil

www.etnomatematica.org

NESTA EDIÇÃO

Novidades

“Fazeres matemáticos humanistas”, um livro de Carlos Mathias

Um giro pelo Brasil

Piauí, Paraíba e Amazonas: territórios do Programa Etnomatemática

Futuro ancestral

uma entrevista com Kécio Gonçalves Leite



RedINET Brasil

Equipe Editorial

Ana Priscila Sampaio Rebouças
 Andréia Lunkes Conrado
 Jéssica Lins de Souza Fernandes
 Leonardo Dourado de A. Neto
 Marília Prado
 Rogério Ferreira
 Valdirene Rosa de Souza



Manaus, cidade sede do XV ENEM

EDITORIAL

Querida comunidade RedINET Brasil!

Mais um ciclo de reencontros para a nossa comunidade! Neste período, destacamos alguns eventos que movimentaram os trabalhos em Etnomatemática no nosso Giro pelo Brasil. Reforçamos o convite para estarmos juntos, em breve, no XV Encontro Nacional de Educação Matemática, com Manaus e a UFAM sediando este importante evento. É a vez também de conhecer mais sobre as vivências e visões de Kécio Gonçalves Leite, diretamente de Rondônia. Aproveitamos a oportunidade para agradecer a cada pessoa que colaborou com a Edição deste boletim. Que a nossa rede se amplie mais e mais.

Coordenação Nacional RedINET Brasil.

NOVIDADES

o que temos de novo na RedINET e no mundo da etnomatemática

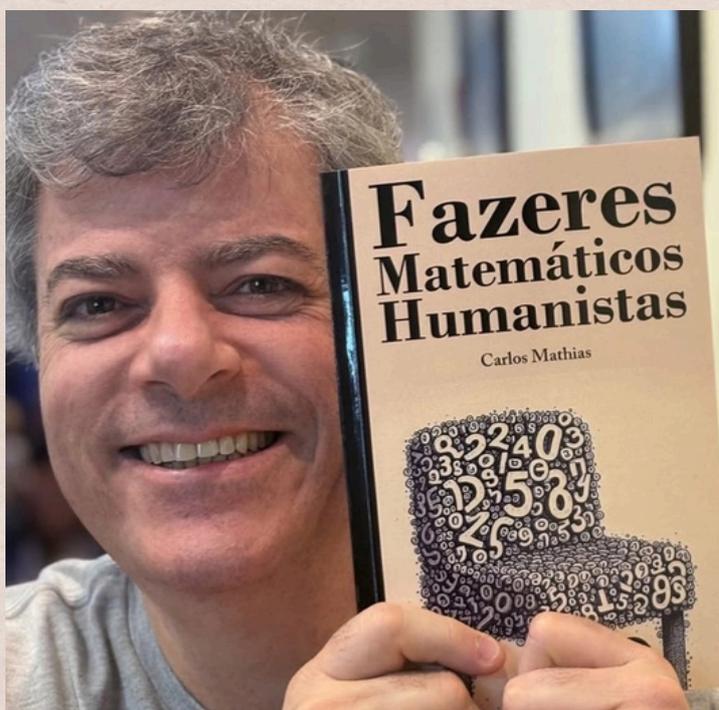
FAZERES MATEMÁTICOS HUMANISTAS



PALAVRA DO AUTOR

Eu sou seu outro, você é meu outro. Quando a gente começa a perceber que cada um de nós é o outro de alguém, a gente começa a entender que a diferença de cada outro está em nós também. E lidar com essa alteridade, com essas diferenças, é algo fundamental. Então, do que eu chamo de um fazer matemático humanista, esse humanista tem a ver com essa ética do outro, uma ética de um outro visto pela sua fala, pelos seus fazeres [...]. Essa ética do outro tem a ver com uma disposição e uma disponibilidade para acolher cada outro em seus fazeres. **Isso eu aprendi com o mestre Ubiratan.**

Clique na imagem e adquira o livro!



No dia 30 de junho, aconteceu o lançamento virtual do livro "**Fazeres Matemáticos Humanistas**", escrito por **Carlos Mathias** (na foto), um educador matemático carioca, músico e professor associado do Departamento de Matemática Aplicada da Universidade Federal Fluminense.

Com **prefácio de Antonio Miguel**, a obra pode ser adquirida clicando no banner ou diretamente com o autor pelo endereço **livrohumanista@gmail.com**.

Para assistir ao lançamento, **[clique aqui](#)**.



NOSSO CONVITE ESTÁ DE PÉ!

CÍRCULOS DE LEITURA

A RedINET-Brasil tem interesse em compor círculos de leitura de textos de Ubiratan D'Ambrosio presentes na obra. Tem interesse em participar e apoiar a organização deste espaço?

[Clique aqui](#) e inscreva-se pelo formulário



UM GIRO PELO BRASIL

acontecimentos e experiências pelos diversos territórios da Rede

III CEDEE

Por Ana Priscila Rebouças

Coordenadora da Região Nordeste, RedINET-Brasil

Campus Angical do Piauí do Instituto Federal do Piauí, realiza a terceira edição do Ciclo de Estudos e Debates em Etnomatemática e Etnomodelagem (CEDEE)

Entre os dias 13 e 15 de maio de 2025, o Campus Angical do Piauí, do IFPI, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Inclusão e Políticas Públicas (GEPEIP) realizou pela terceira vez o Ciclo de Estudos e Debates em Etnomatemática e Etnomodelagem (CEDEE). Com o tema “Etnomatemática e as Etno-x: uma busca pela valorização da diversidade cultural brasileira” o III CEDEE aconteceu de modo híbrido e contou com palestras, mesas-redondas e apresentação de trabalhos.

O evento, que já está consolidado na agenda das comunidades RedINET-Brasil e EtnoMatemaTicas Brasis reuniu 208 participantes, sendo 205 brasileiros, dois colombianos e um angolano. Cabe destacar que todas as Regiões Geográficas do Brasil estiverem representadas.

Clique e confira os Anais do evento que foram publicados na revista **e-Almanaque EtnoMatemaTicas Brasis**, ISSN: 2965-8799, v. 2025, n.1.



Credenciamento de participantes que acompanharam o evento de forma presencial.



Registro de uma das atividades do evento, que ocorreu de forma presencial e remota.

Parabenizamos os organizadores do evento, os parceiros e todos aqueles que participaram desta importante ação de estudo e divulgação da Programa Etnomatemática. A cada ano que passa, o CEDEE evidencia seu potencial educacional para o Piauí, para a Região Nordeste e todo o país, bem como destaca o nome do IFPI no cenário internacional. Que venha o IV CEDEE!

UM GIRO PELO BRASIL

acontecimentos e experiências pelos diversos territórios da Rede

XIII EPBEM

Por Tiêgo dos Santos Freitas

Universidade Estadual da Paraíba

O XIII Encontro Paraibano de Educação Matemática, realizado de 2 a 4 de junho de 2025 no Campus VII da UEPB, em Patos-PB, teve como tema central “Caminhos para uma Educação Matemática com Justiça Social” e reuniu professores, estudantes, pesquisadores e formadores em um espaço de diálogo e formação. Dentre os diversos eixos temáticos, destacou-se o de Epistemologia, História e Etnomatemática, com a apresentação de trabalhos que abordam a articulação entre saberes culturais e o ensino da matemática, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva e significativa.



Registro de uma das atividades do EPBEM.

Dois trabalhos se sobressaíram por seu enfoque na Etnomatemática: “Despertando o interesse pela Matemática: uma experiência com Etnomatemática a partir das observações no PIBID” e “A Matemática do Ensino Médio: Currículo de Pernambuco à luz da Afroetnomatemática e da Matemática Problematizada”. Ambos exploraram como práticas baseadas na cultura e na realidade dos estudantes podem tornar o ensino mais atrativo e contextualizado, valorizando saberes afro-brasileiros e incentivando o protagonismo discente. As apresentações reforçaram a importância de metodologias que dialoguem com as experiências dos alunos e promovam uma matemática crítica, criativa e comprometida com a justiça social.



Registro do credenciamento dos participantes no evento.

UM GIRO PELO BRASIL

acontecimentos e experiências pelos diversos territórios da Rede

“AS VEIAS ABERTAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA” PULSARAM NO XIX SESEMAT – CAMPO GRANDE/MS

Por **Leonardo Dourado de Azevedo Neto**

Coordenador da Regional Norte, RedINET Brasil

Em 2025, o Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática (SESEMAT) chegou à sua 19ª edição em Campo Grande, coração do Mato Grosso do Sul. Nos dias 26 e 27 de junho, o XIX SESEMAT, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, foi espaço de encontro, partilha e movimento, com o tema potente:

“As veias abertas da Educação Matemática: cosmopercepções curriculares”

Este não foi apenas um evento, mas um convite a experimentar outras formas de sentir e pensar os currículos de Matemática, atravessando fronteiras entre o saber acadêmico e os saberes que brotam do chão das escolas, das comunidades, das práticas cotidianas.

Num tempo em que pesquisar é também um gesto de resistência e criação, o SESEMAT propôs refletir sobre como as cosmopercepções — modos plurais de perceber o mundo — podem provocar, tensionar e reinventar a Educação Matemática no Mato Grosso do Sul, no Brasil e na América Latina.



Mais que um seminário, o XIX SESEMAT proporcionou circular o sangue vivo das pesquisas, aproximar pós-graduação e graduação, cruzar olhares entre universidade e escolas da rede básica, e fortalecer os laços entre quem investiga e quem ensina, quem aprende e quem transforma.



Registro do evento.

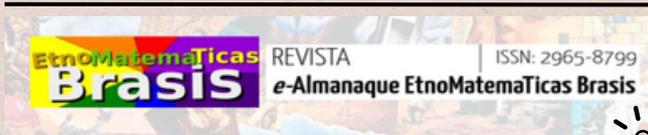
Para saber mais, [clique aqui!](#)

O QUE VEM POR AÍ

eventos futuros, oportunidades, anúncios

CHAMADA REGIÃO NORDESTE

EVENTOS



A **Comunidade EtnoMatemáticas Brasis**, em parceria com a **Red Internacional de Etnomatemática no Brasil (RedINET-Brasil)**, propõe e abre chamada para a série temática **Programa Etnomatemática e Regionalidades Brasileiras**, que será publicada na revista e-Almanaque EtnoMatemáticas Brasis.

Com foco nas regionalidades brasileiras, a série contemplará as cinco regiões geográficas do país. Com o tema **“Um giro pela Região Nordeste: Etnomatemática e regionalidades na Educação brasileira”**, a Região Nordeste publicará o primeiro número da referida série temática, com previsão de lançamento para novembro deste ano.

Acesse a Chamada a Educadores-Pesquisadores - Normas e Orientações e submeta a sua contribuição!

SUBMISSÕES ATÉ 20/08/2025!

Vem aí o II SPEM Amazônia!

Nos dias 19 a 22 de novembro de 2025 ocorrerá o segundo Seminário de Pesquisa em Educação Matemática na/da Amazônia (SPEM) na Universidade Federal do Tocantins, Campus Arraias. Fique por dentro das novidades acessando a página do instagram [@spem_amazonia](#) ou o site do evento.



VII Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática

Quando? 04 a 06 de setembro

Onde? Belo Horizonte, MG



O QUE VEM POR AÍ

eventos futuros, oportunidades, anúncios

EVENTOS

XV Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM

Manaus 28/jul a 01/ago/2025

Universidade Federal do Amazonas UFAM



Mais uma vez a região Norte recebe a comunidade de Educadores Matemáticos, tendo agora a cidade de Manaus, ótima oportunidade para confluir experiências, ideias e fortalecer projetos.

Destacamos a seguir algumas agendas previstas neste encontro. Prestigiem os trabalhos do GT5 - História da Matemática e Cultura, concentrados no Eixo 09 - Etnomatemática e Cultura.

Nos vemos em Manaus!

29/jul, ter 11h-12h Auditório 2 - ICOMP

Palestra do Eixo 09 - O movimento de capilarização da Etnomatemática no Brasil. Palestrante: Prof. Dr. Kécio Gonçalves Leite (UNIR)

Mediador(a): Leonardo Dourado de Azevedo Neto (UFAM/IEAA)

29/jul, ter 17h-18h Auditório Rio Jutuí - FT

Palestra do Eixo 09 - Práticas socioculturais e educação matemática: pontos de reflexão para unir e discernir as matemáticas em contextos escolares amazônicos.

Palestrante: Profa. Dra. Lucélida de Fátima Maia da Costa (CESP/UEA)

Mediador(a): João Raimundo Silva Ferreira

31/jul, qui 11-12h Auditório Rio Alalaú - FACED

Palestra do Eixo 09 - Etnomatemática e sustentabilidade no saber e no fazer de seres de pequenas comunidades da região Amazônica.

Palestrante: Prof. Dr. José Roberto Linhares de Mattos (UFF).

Mediador(a): a definir

31/jul, qui 17-18h Auditório Rio Javari - FT

Palestra do Eixo 09 - Etnomatemática e Cultura: Reflexões sobre os desafios e potencialidades no Amapá.

Palestrante: Prof. Dr. Romaro Antonio Silva (IFAP)

Mediador(a): a definir

01/ago, sáb 8h30 Sala 01 Sala 01 - FT

Encontro do GT 05

FUTURO ANCESTRAL

RedINET conectando passado, presente e futuro

ENTREVISTA COM KÉCIO GONÇALVES LEITE

Por **Ana Priscila Sampaio Rebouças** e **Ananda Itsu Moraes Conceição**

Coordenadoras da Região Nordeste

Com a colaboração de **Leonardo Dourado** e **Marília Prado**

Coordenadores das Regiões Norte e Sul

Nesta edição do Boletim RedINET-Brasil, entrevistamos Kécio Gonçalves Leite, professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, líder do Grupo de Pesquisa em Etnomatemática (GPE-UNIR).

Currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1621823137648204>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1152-868X>



RedINET Brasil: Olá, professor Kécio. Para nós é uma grande honra tê-lo como convidado desta seção do Boletim, intitulada Futuro Ancestral. Para iniciarmos a entrevista gostaríamos de saber: Quem é Kécio Gonçalves Leite?

Kécio: Vamos lá. Eu sou professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, a UNIR. Atuo também no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, no curso de mestrado em Educação Matemática aqui da UNIR. E no doutorado em Educação em Ciências de Matemática da REAMEC, que é a Rede Amazônica de Educação em Ciências de Matemática. Eu fiz a minha graduação em Licenciatura em Matemática pela UNIR mesmo, e fiz o mestrado em Educação na linha de Educação em Ciências de Matemática na UFMT, e o meu doutorado em Educação em Ciências de Matemática também na UFMT, no doutorado da REAMEC. Então, acho que profissionalmente, academicamente, essa é a minha trajetória. Mais alguma informação sobre mim? Não sei se é suficiente por hora.

RedINET-Brasil: Nós gostaríamos de saber se houve algo muito decisivo que influenciou sua carreira como docente pesquisador.

Kécio: Então, antes de fazer a licenciatura, eu fiz o magistério, o curso normal de ensino médio. Iniciei minha carreira docente como professor no ensino fundamental, aqui no município que fica próximo da cidade de Ji-Paraná, chamado Ariquemes. Depois eu fiz a licenciatura, me afastei para fazer o mestrado. E aí, durante o mestrado, eu fiz o concurso do Instituto Federal de Rondônia, o IFRO. E concluí o mestrado já trabalhando como professor do IFRO. E o meu mestrado foi na linha de filosofia e epistemologia. Meu orientador foi o professor Michael Otte, um dos cofundadores do Instituto de Didática da Matemática da Universidade de Bielefeld, na Alemanha.

FUTURO ANCESTRAL

Ele era professor visitante na UFMT quando eu estava fazendo o mestrado. Então eu tive a oportunidade de fazer o mestrado com ele. Então minha pesquisa de mestrado foi uma pesquisa bibliográfica nessa linha de filosofia e epistemologia. Quando eu já estava no IFRO, saiu a oportunidade de fazer o concurso aqui para a UNIR, para ser docente da UNIR no Departamento de Educação Intercultural. E eu fiz e passei. E quando eu vim aqui para a UNIR, eu vim trabalhar num curso de formação de professoras e professores indígenas, a Licenciatura Intercultural Indígena aqui do Departamento de Educação Intercultural. E aí, foi aí que eu mudei, então, minha linha de pesquisa. Saí da linha de filosofia e epistemologia para trabalhar com formação de professores e professoras indígenas. E aí, entre as linhas da Educação Matemática, a que mais se aproxima dessa atuação na formação de professores e professoras indígenas, é a Etnomatemática. Então, eu já estava iniciando meu doutorado e acabei ajustando meu projeto de pesquisa para trabalhar com a Etnomatemática. Isso foi em 2011. Então, estou há 14 anos, mais ou menos, trabalhando nessa linha de pesquisa, com formação de professores e professoras indígenas, tenho orientado alguns mestrados e mestradas aqui na UNIR, na interface da Etnomatemática com Educação do Campo, Etnomatemática com Educação Inclusiva, e Etnomatemática com Educação Escolar Indígena, e atualmente estou orientando um projeto que busca investigar o fenômeno do apagamento dos saberes dos povos pré-colombianos nos livros didáticos aqui do estado de Rondônia.

Eu me lembro que quando eu era aluno da educação básica ainda, a gente até tinha algumas referências, por exemplo, sobre os

povos maias, incas e astecas na escola. Hoje você já não encontra praticamente nada desses povos nos livros didáticos aqui de Rondônia. E eu estou orientando uma mestranda agora que está investigando, fazendo análise desses livros didáticos, investigando esse fenômeno que a gente está chamando de apagamento dos saberes e fazeres dos povos pré-colombianos. Então essa tem sido a minha atuação, minhas orientações relacionando a etnomatemática com a educação do campo, com a educação escolar indígena e agora com os povos pré-colombianos.

RedINET-Brasil: Já falando da sua atuação como professor, como é que o senhor considera que a Etnomatemática se apresenta na sua prática pedagógica?

Kécio: Essa é uma questão interessante porque tem a ver, inclusive, com um estudo que eu estou fazendo nesse momento, que foi até um convite dos organizadores do ENEM para dar uma das palestras do Eixo 9 no ENEM em Manaus. Nós vamos falar do processo de capilarização da Etnomatemática, que é algo que a gente tem estudado há um tempo, mas envolve justamente a compreensão desse movimento da Etnomatemática que surge, inicialmente, em grupos de pesquisa, em programas de pós-graduação, em pesquisa de mestrado e doutorado, mas com o tempo a gente percebe a Etnomatemática se fazendo cada vez mais presente nos cursos de licenciatura, nos cursos de formação continuada de professores de matemática e em sala de aula. Então, eu percebo isso nitidamente na minha prática. Até 2011, eu já tinha uma relação com a Educação Matemática porque vinha do meu mestrado, vinha da

FUTURO ANCESTRAL

minha formação na licenciatura, essa preocupação com os modos de ensinar matemática em sala de aula. Por exemplo, associando a problemas da realidade dos alunos, trabalhando com modelagem e tal. Só que o enfoque cultural, o intercultural, ele se torna para mim uma preocupação e algo presente na minha prática a partir do meu contato com a Etnomatemática, a partir de 2011. Eu sempre digo assim, a Etnomatemática não nos dá receitas de como trabalhar com os alunos em sala de aula nos diferentes contextos, mas a Etnomatemática nos fornece pressupostos, que são orientações gerais, talvez não de como fazer, mas do que não pode ser feito. E o que não pode ser feito em sala de aula é desconsiderar os universos socioculturais dos nossos alunos, que são múltiplos e diversos. Então, considerar que os alunos são sujeitos de conhecimento e sujeitos de cultura, e que o currículo da escola tem uma história e tem uma tendência de ser monocultural, ou seja, de apresentar, por exemplo, os saberes matemáticos num viés eurocêntrico, sem considerar que existem saberes matemáticos múltiplos e diversos em diferentes contextos, em diferentes culturas. Então, hoje eu tenho essa preocupação. E isso também, não sei se acontece com vocês, mas também nos traz desconforto, de certa forma, porque eu atuo, por exemplo, aqui na licenciatura em educação intercultural, curso de formação de professores e professoras indígenas. Só que o currículo do nosso curso, os componentes de matemática do nosso curso ainda são eurocentrados.

Então eu me vejo em sala com o discurso de levar em consideração as diferenças socioculturais, superar essa questão da colonização, da colonialidade do saber.

Mas por outro lado eu estou executando um currículo que ainda é eurocentrado. Isso nos causa ainda um desconforto. E nos faz perceber que ainda tem muito o que se fazer, especialmente em termos de pesquisa. Aqui em Rondônia, por exemplo, nós temos 54 povos indígenas. Nós temos alunos de 32 povos no nosso curso. E aí, quando eu olho para os materiais que a gente tem, materiais didáticos, nossos textos, não tem os saberes e fazeres desses povos contemplados nesses materiais. Primeiro, porque são povos de tradição oral, você não vai encontrar ainda, de fato, os registros escritos dos saberes-fazeres da maioria desses povos. E segundo, que ainda tem poucas pesquisas realizadas. Dá para contar nos dedos as pesquisas em Etnomatemática com povos indígenas em Rondônia. A gente percebe que tem muito ainda o que ser feito. Parte dessas pesquisas estão sendo feitas pelos próprios estudantes indígenas. Aqui no nosso curso, por exemplo, nós temos TCCs, trabalho de conclusão de curso, já realizados sobre saberes e fazeres matemáticos de alguns desses povos. Seis ou sete, talvez, já têm pesquisas de graduação realizadas. Mas ainda são pesquisas iniciais, tem muito que ser feito para que, de fato, isso se transforme depois em currículos, em materiais didáticos, repercuta diretamente na formação de novos pesquisadores, de mais professores e professoras na região. Tem muito que ser feito ainda, né? Eu acho que isso, inclusive, em toda a Amazônia. Falando da realidade de Rondônia, mas se a gente aumenta a escala para a Região Norte, para a Amazônia, de modo geral, eu percebo que o desafio é muito grande para a comunidade de pesquisadores em Etnomatemática.

FUTURO ANCESTRAL

RedINET-Brasil: Como as suas experiências com esses povos indígenas e também com as comunidades rurais influenciaram sua compreensão sobre a Etnomatemática?

Kécio: Inclusive eu discuto isso na minha tese de doutorado, na qual estudo as concepções de Etnomatemática desses professores indígenas que estão em formação aqui na UNIR. E isso me fez repensar a minha própria concepção de Etnomatemática. Teve uma fase do desenvolvimento teórico do professor Ubiratan que ele tentou se afastar da ideia de que a Etnomatemática estava vinculada a etnias. De que a Etnomatemática não deveria ser tratada como matemática étnica e por aí vai. Foi uma resposta do professor Ubiratan a um volume significativo de críticas que, inclusive, ele recebeu a partir dos seus textos iniciais, que vinculavam muito essa ideia de Etnomatemática como sendo matemática étnica, matemática das etnias, etc. Na minha pesquisa de doutorado, eu percebi que é possível, sim, trabalhar essa vinculação de Etnomatemática com etnia a partir da identidade. O que eu percebi nos discursos dos sujeitos com os quais eu trabalhei no doutorado é que a concepção que eles construíram de Etnomatemática aqui na licenciatura intercultural foi no sentido de se fortalecer enquanto membros de etnias específicas. Nesse contexto de fortalecimento identitário, a Etnomatemática forneceu a esses professores em formação aqui na universidade novos elementos para se afirmarem como membros de povos indígenas que têm saberes e fazeres matemáticos próprios. Então, aquela ideia de que Etnomatemática não deveria se vincular à etnicidade, para mim, em contextos culturais específicos, não deve ser levada ao pé

da letra. E aí eu precisei, inclusive, revisitar a definição de etnia e de etnicidade. Eu fui encontrar autores na França, que discutem novas teorias da etnicidade, a partir de uma discussão de etnia ou etnicidade, de identidade como algo não permanente, mas algo em constante mudança, performático, inclusive que me permitiu, compreender que, de fato, em contextos culturais específicos, a Etnomatemática pode contribuir para o fortalecimento da identidade étnica e, nesse sentido, tem, sim, uma relação com a etnicidade. Eu entendo que a crítica que fizeram aos textos do professor Ubiratan foi no sentido de que a presença do pesquisador externo a determinadas culturas era utilizada no movimento de definir o outro, de dizer o que é o outro a partir daquilo que o observador externo observava, que vem lá da etnologia, das primeiras pesquisas em antropologia. De fato, essa tentativa de descrever objetivamente o outro que é diferente de você culturalmente. Então, etnia, naquele contexto, era o conjunto dessas características que eram dadas pelo observador externo para dizer o que o outro era. Mas, no contexto dos povos indígenas, quando você tem um professor indígena em formação na universidade, não é mais o pesquisador externo à cultura que está falando dos seus saberes internos. É o *insider*, é o pesquisador interno à própria cultura, falando de si mesmo, dos seus saberes, dos seus conhecimentos. Então, você tem uma outra relação. O que sai desses discursos, as concepções que esses sujeitos internos expressam, não estão mais atravessadas pelos preconceitos, pelos pressupostos do pesquisador que não participa, que não é membro daquela comunidade. É uma outra

FUTURO ANCESTRAL

relação. E eu pude observar isso na minha pesquisa de doutorado. E isso mexeu com a minha concepção de Etnomatemática. Hoje, quando me perguntam o que eu entendo por Etnomatemática, eu sempre digo assim, depende de quem está falando. Se somos nós, pesquisadores, que participamos do nosso grupo de pesquisa na academia e tal, nós podemos entender como um programa de pesquisa, que tem seus objetivos e está em desenvolvimento. Agora, por exemplo, quando eu ouço um estudante aqui da licenciatura, que já leu alguns textos desses pesquisadores que são referências da Etnomatemática, mas a partir disso, formula uma concepção própria de Etnomatemática, como saberes e fazeres do seu próprio povo, que precisa ser levado para a escola, precisa ser considerado na produção de material didático, precisa ser considerado no currículo.

Aí a Etnomatemática assume uma outra função, que contribui para o fortalecimento identitário, ao lado das línguas, ao lado das histórias, ao lado da cosmologia, da produção material.

Retorna-se aquela ideia inicial da Etnomatemática como um conjunto de saberes e fazeres matemáticos de culturas específicas. Hoje eu não tenho desconforto nenhum de assumir aquela definição D'ambrosiana inicial, de que a Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, incluindo povos indígenas. Porque eu vejo aqui isso funcionando, o efeito disso. Quando os estudantes ingressam no curso, eles dizem assim: professor, eu queria aprender matemática, porque na minha cultura não tem matemática. Esse é o discurso inicial. E depois de um tempo, estudando referências da

Etnomatemática no curso, os próprios textos do professor Ubiratan, vem aquele esclarecimento, nossa, professor, então, meu povo tem matemática, sim! Porque, olha, nós temos um sistema de contagem, Mui, Xakalar, Xakalar Amakap Om, Xakalar Itxer, Mui pabé, Baga pamabé, nós temos os nossos calendários, nós temos o nosso sistema de medida que existia antes do contato. Então, nosso povo, ao longo da sua existência, produziu saberes matemáticos próprios, que estão em risco agora, porque a escola lá na aldeia não ensina isso para os alunos. Essas ideias que são formuladas pelos nossos próprios estudantes indígenas estão muito no sentido da definição original D'ambrosiana, de matemática como saberes e fazeres matemáticos dos diferentes povos e culturas. Mais ou menos nesse estágio de concepção de Etnomatemática que eu me encontro.

Nesse movimento eu acabei reformulando a minha própria concepção de Etnomatemática e perdendo um pouco de medo de dizer que Etnomatemática inclui os saberes fazeres matemáticos de culturas diferentes.

Porque nas nossas discussões, nos nossos eventos, nós acabamos tendo um certo receio em definir Etnomatemática como saberes e fazeres matemáticos de diferentes povos por conta da crítica que o professor Ubiratan recebeu, inclusive críticas internacionais que vinculavam a Etnomatemática com etnia. Eu acho que a gente tinha que continuar explorando mais essa relação de Etnomatemática com etnia, especialmente em contextos de formação de professores indígenas, por exemplo. Nós estamos falando de contextos socioculturais bem específicos em que a etnicidade é um elemento presente, forte. Se eu estiver falando demais, vocês

FUTURO ANCESTRAL

podem me interromper.

RedINET-Brasil: O senhor poderia falar um pouco mais sobre as diferentes concepções de Etnomatemática.

Kécio: Eu acho que existe um ponto em comum entre os pensadores de Etnomatemática em termos de concepção, que a ideia foi proposta também pelo professor Ubiratan como programa de pesquisa, algo que o professor Ubiratan se inspira na ideia de programa de pesquisa em Lakatos, para propor um programa de pesquisa etnomatemática. Acho que nesse ponto há poucas divergências. De fato, a gente, como comunidade, grupo de pensadores e pensadoras, nossos grupos de pesquisa, nossos eventos, eles estão funcionando como um programa de pesquisa. Eu diria, inclusive, nesse movimento de espalhamento da Etnomatemática, que eu tenho chamado de capilarização, é resultado disso, dessa atuação de uma comunidade de pesquisadores e pesquisadoras em Etnomatemática, levando à frente, dando sequência à proposta do professor Ubiratan de um programa de pesquisa. Agora, há divergências, né, Ana? Por exemplo, vou citar um exemplo para dizer aquilo que às vezes nós discordamos entre nós, que nos intitulamos pesquisadores em Etnomatemática nas diferentes instituições. Eu participei de uma banca de doutorado, há um tempo atrás, que era justamente uma pesquisa sobre saberes fazeres matemáticos de um povo indígena. E em determinado momento da tese, o doutorando queria exemplificar mais ou menos isso que vocês me perguntaram aqui no início. Como a Etnomatemática pode se refletir nas práticas em sala de aula. E o doutorando, citou o seguinte exemplo, que ele foi trabalhar o núme-

ro π , numa sala de aula com estudantes indígenas, e para isso, para dar uma abordagem etnomatemática ao π , ele trabalhou com a circunferência de um cocar. Então, você tem o cocar, a parte interna, formato de circunferência, ele fez as medidas do cocar para chegar à razão entre a circunferência e o diâmetro, para dar ali aproximadamente 3,14 com os alunos. Para mim, esse é um exemplo que não se encaixa em Etnomatemática. Ou seja, o cocar numa cultura indígena tem todo um outro significado.

Às vezes é uma produção masculina, por exemplo, as mulheres não podem fazer. Dependendo da ornamentação, é utilizado para caça, para guerra, para um evento fúnebre. Então, assim, você utilizar o cocar pura e simplesmente para medir o diâmetro, para medir a circunferência e dividir pelo diâmetro para chegar em uma relação que vale aproximadamente 3,14 não é uma abordagem etnomatemática. Por mais que você está utilizando uma produção material daquela cultura, para dizer que você está contextualizando o conceito, o número π , para mim isso continua sendo uma abordagem colonizadora. Porque, em última instância, o π faz parte de um conhecimento, de um saber matemático que não é daquela cultura que produziu aquele cocar. Então, nós temos as nossas divergências, mas o orientador do doutorando, assim como o doutorando, insistiu que aquele era um exemplo de prática em etnomatemática. Então, a gente vai ter essas situações que a gente vai encontrando, que a gente identifica que há divergências internas entre nós, pesquisadores e pesquisadoras em Etnomatemática.

FUTURO ANCESTRAL

RedINET-Brasil: A gente tem percebido nos trabalhos uma tentativa de tradução, trazer esse conhecimento cultural para o conhecimento acadêmico. São poucos os trabalhos que levam em consideração toda a questão social e cultural dos grupos investigados.

Kécio: Se me permite só um comentário, nós produzimos recentemente um trabalho, está até publicado na REMAT, na Revista de Educação Matemática da SBEM São Paulo, que é justamente sobre o problema da tradução em contextos indígenas. O título do artigo é Impossibilidade de Mapeamentos Bijetivos entre Saberes Matemáticos Indígenas e Eurocêntricos. Porque, o que acontece? Se fosse possível a tradução, então é como se existisse uma relação biunívoca entre dois conjuntos de saberes, considerando, por exemplo, os saberes matemáticos eurocêntricos, que estão lá no currículo da escola, e os saberes matemáticos de um povo indígena. Se a tradução total fosse possível, então existiria uma relação biunívoca conceito a conceito entre esses dois conjuntos, se a relação é biunívoca, então seria possível ter uma, como se fosse uma função bijetora, né, que fosse injetora e sobrejetora, que permitisse ir e vir entre esses dois conjuntos. Mas nós temos exemplos, e esses exemplos a gente cita nesse artigo, esse artigo eu escrevi com um colega meu aqui de departamento que é linguista, então a gente juntou um pesquisador na matemática com um linguista e a gente pensou juntos esse problema. A gente tem exemplos de TCCs de estudantes egressos, aqui na licenciatura intercultural, que exemplificam essa impossibilidade de tradução. Eu me lembro de um que é o seguinte: na geo-

metria espacial, nós ensinamos cone, esfera, pirâmide, né? Tem um povo indígena aqui de Rondônia que, no léxico, não tem um termo equivalente a cone. Não tem cone. Assim como não tem pirâmide, também, no léxico, de um povo que fala Tupimondé, que é o povo Paiter Suruí. Então, o nosso estudante aqui da licenciatura intercultural, que é membro desse povo, na sua pesquisa de TCC, conversando com o pai dele, um sabedor, eles lembraram que na floresta tem uma árvore que tem um espinho que lembra o cone que é ensinado na sala de aula. Tem um formato cônico esse espinho. E na língua do povo Paiter, em Tupi-Mondé, esse espinho tem um nome. Então, o que eles pensaram? Ah, então vamos dar ao cone da escola o nome que nós damos ao espinho dessa árvore no meio da floresta. Parece, inicialmente, uma tradução, certo? Só que quando a gente olha numa perspectiva cultural, o que a gente faz com o cone na escola? A gente calcula o volume, a gente calcula e mede a superfície do cone, calcula a área superficial, a área da base. Mas na cultura do povo Paiter, eles calculam o volume do espinho e calculam a área superficial daquele espinho? Não. Então, em última instância, o que está havendo nesse caso é a colonialidade do saber. Eles estão pegando o elemento da cultura deles, que é o nome do espinho lá da floresta, levando para a escola e fazendo com aquilo, aquilo que a escola já fazia em relação ao cone da matemática eurocêntrica. Então, ao invés de você ter uma tradução, nesse caso, você tem uma colonização. É o que nós estamos discutindo lá no artigo. E quantas situações como essa não existem por aí? Não só na geometria, mas em outras áreas de conhecimento. Então, é

FUTURO ANCESTRAL

mais ou menos isso. Nesse artigo, a gente discutiu esse problema da tradução, né? E que nós consideramos como uma impossibilidade. Então, ao invés de buscarmos traduzir os saberes matemáticos, nas diferentes culturas para a matemática escolar ou vice-versa, eu penso que tinha que se trabalhar em paralelo. Então, ao invés da tradução, deveriam ser considerados como sistemas de conhecimento independentes. Porque, de fato, em vários momentos não vai ser possível a tradução. Quando você força uma tradução, ao invés de traduzir, você promove a colonialidade do saber. Em última instância, vence quem tem mais poder. E quem tem mais poder, infelizmente, é aquilo que já está no currículo da escola.

Acesse o artigo Impossibilidade de mapeamentos bijetivos entre saberes matemáticos indígenas e eurocêntricos

RedINET-Brasil: Nós gostaríamos de saber quais os principais desafios encontrados na formação de professores para atuarem com a Etnomatemática nas escolas do campo e indígenas?

Kécio: Bom, as dificuldades como formadores, pelo menos no meu caso, elas estão diminuindo com o tempo, porque no início a minha dificuldade seria mesmo de ter um volume de leituras, de estudos, das nossas principais referências para poder trabalhar nos cursos. Isso, de certa forma, a gente já superou, pelo menos parcialmente. Por parte dos estudantes, eu penso que uma primeira dificuldade é o fato de que etnomatemática ainda está pouco presente nos cursos de formação de professores.

Então, é algo que nós, inclusive, estamos estudando agora. A Etnomatemática surge muito mais em âmbito da pós-graduação dos grupos de pesquisa e com o tempo vai caminhando, vai se capilarizando para a formação inicial. Então, em princípio, é esse estranhamento que os estudantes encontram em relação aos pressuposto da Etnomatemática. Essa ideia de romper com a concepção cartesiana ou platônica de matemática.

A Etnomatemática está numa perspectiva diametralmente oposta ao platonismo e ao cartesianismo. E romper com esses preconceitos, com essas concepções prévias do que seja matemática e como ensinar matemática tem sido um desafio.

Então, ao longo de todo o seu processo de escolarização, os estudantes passam, assumem uma concepção de matemática como algo universal, como algo que é a mesma coisa em qualquer lugar, em qualquer época. E quando você começa a discutir Etnomatemática e apresenta uma ideia de que matemática não é a mesma coisa em qualquer lugar, em qualquer época, que as pessoas não pensam do mesmo jeito matematicamente em diferentes culturas, então há um certo estranhamento inicial, mas com o tempo também vai gerando como resultado uma mudança de concepções. Também interessante, ao final das disciplinas que a gente trabalha nos nossos cursos aqui, tanto da licenciatura em matemática, como da licenciatura intercultural, mesmo no mestrado, falas assim, professor, nossa, como hoje eu vejo matemática com outros

FUTURO ANCESTRAL

olhos, de outra maneira, porque os estudos em etnomatemática me possibilitaram superar aquela ideia que eu tinha de matemática como algo universal, como algo a-histórico e sem relação com as culturas. Então, é gratificante para a gente ouvir isso dos nossos estudantes de graduação, e a gente percebe daí a contribuição da etnomatemática nesses cursos, como eu disse no início, a etnomatemática não nos dá receita, mas ela nos fornece pressupostos que mexem com as nossas concepções e vão se refletir nas práticas desses egressos, desses cursos de licenciatura, desses cursos de mestrado e por aí vai. Então, inicialmente há esse estranhamento, mas depois a gente percebe que a Etnomatemática contribui para romper com essas concepções, ditas concepções tradicionais de matemática e de ensino de matemática na escola, de currículo também.

RedINET-Brasil: Quando eu entrei no curso de Licenciatura em Matemática, tinha exatamente essa mentalidade. No finalzinho do primeiro período, recebi um convite para uma iniciação científica, com o professor Raimundo, que estuda Etnomatemática, um dos poucos aqui no Maranhão. E foi tudo diferente do que eu imaginava. Foi a grande virada na minha vida acadêmica. Então, eu queria que todo mundo tivesse a oportunidade que eu tive. Porque lá no nosso curso, éramos muito bacharelistas e são poucos os alunos que têm essa oportunidade que eu tive. Então, sempre vou falar o nome do professor Raimundo, porque foi ele que me inseriu nesse mundo e ver que o senhor também faz a diferença aí é muito legal. Eu me coloco no lugar dos seus alunos e vejo o quanto isso é importante para a nossa formação.

Kécio: Ótimo. Isso que a Ananda comenta, de certa forma, se reflete numa pesquisa que nós fizemos aqui no nosso grupo de pesquisa, que nós temos aqui, o Grupo de Pesquisa em Etnomatemática da UNIR. Eu orientei, inclusive, um trabalho de PIBIC aqui, de uma aluna da licenciatura em matemática, que a gente fez um levantamento de todos os cursos de licenciatura em matemática da região norte, dos sete estados da região norte. E ela foi pesquisar exatamente como estava a etnomatemática nos PPCs desses cursos. Eu acho que ela identificou em torno de 90 cursos de licenciatura em matemática da região norte. Ela não conseguiu o PPC de todos os cursos, acho que ela conseguiu em torno de 36 PPCs. Desses 36 PPCs, ela encontrou etnomatemática como componente curricular em três ou quatro cursos apenas. Como tópico de ementa de um componente curricular, daí eu acho que foi em torno de 10. Isso foi há uns três anos, três, quatro anos atrás. Então isso nos mostra exatamente isso que você está falando, que a etnomatemática ainda está pouco presente nos cursos de formação inicial de professores e professoras de matemática, especialmente aqui na nossa região. Eu posso dizer da região porque o levantamento foi na região norte, não sei nos demais estados do Brasil, mas imagino que não seja diferente. Porque nós ainda temos uma herança nos nossos cursos de licenciatura em matemática do modelo 3 mais 1, que vem lá da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do final dos anos 1930, as primeiras licenciaturas, em que o modelo de formação era esse, se estudava três anos de matemática e fazia-se um ano de complementação pedagógica, então era o

FUTURO ANCESTRAL

modelo 3 mais 1. Isso foi flexibilizado a partir da reforma universitária de 1968. Só que ficou essa herança ainda nas instituições. Então, grande parte do corpo docente que atua ainda hoje nos cursos de licenciatura vem de uma formação do modelo 3 mais 1. Ou se não fizeram diretamente um curso 3 mais 1, foram formados por pessoas que estudaram no modelo 3 mais 1. E aí as concepções vão sendo reproduzidas. A educação não é neutra. Acaba que essas concepções se refletem na formação proporcionada nesses cursos. Mas o que a gente percebe agora, é o que eu vou discutir na palestra lá no ENEM, é que nós temos um movimento de capilarização. Então a gente percebe que há uma tendência da etnomatemática se fazer presente nos cursos de formação inicial cada vez mais. Como que a gente percebe isso? Por exemplo, quando a gente olha os anais dos nossos eventos, quando eu olho para os anais do ENEM, para os anais do SIPEM, eu percebo cada vez mais uma quantidade de trabalho de iniciação científica, de estudantes que estão nas licenciaturas apresentando trabalhos nos nossos eventos em etnomatemática. Então, por que que isso está acontecendo? Porque agora nós estamos tendo uma mudança de perfil dos formadores nesses cursos, um professor Raimundo "da Vida", a professora Ana "da Vida", uma professora Ananda vai estar atuando nesses cursos e vai estar proporcionando novos estudos, inclusive projetos de iniciação científica em etnomatemática nesses espaços. Então, há uma tendência, que a gente está chamando de capilarização da etnomatemática, de ir da pós-graduação para a graduação. E o reflexo disso é uma ampliação cada vez maior da nossa comu-

nidade de pesquisadores em etnomatemática e da mudança desses cursos. Porque se você tem etnomatemática no curso, a chance de mudar aquelas concepções que vem lá do modelo 3 mais 1 aumenta, porque agora você tem a oportunidade de questionar aqueles pressupostos da universalidade, da neutralidade, da não relação com as culturas e por aí vai. Então, eu penso que a etnomatemática tem muito a contribuir com a formação inicial de professores e professoras no Brasil, e nós estamos nesse processo de capilarização, de nos fazermos cada vez mais presentes, especialmente nos cursos de licenciatura. Os resultados dessa pesquisa que eu mencionei estão disponíveis nos Anais do XIII ENEM.

RedINET-Brasil: No Maranhão ainda não temos Etnomatemática como componente curricular obrigatório.

Kécio: Mas assim, observando esse movimento de capilarização, a gente pode até especular assim, vai ter. Em algum momento vai ter, porque a etnomatemática está nesse processo de espalhamento em direção à graduação. Passa pela mudança de perfil dos formadores e tal, mas em algum momento vai chegar, como as demais tendências chegaram.

RedINET-Brasil: Nos cursos da UNIR, anteriormente mencionados, a Etnomatemática é apresentada como componente curricular obrigatório?

Kécio: Na licenciatura intercultural, sim. Na licenciatura em matemática, acho que está como optativa, e no mestrado nós temos como tópico de ementa, não como disciplina.

FUTURO ANCESTRAL

Tem uma disciplina no mestrado, que inclusive fui eu e uma professora que é do Grupo de Etnomatemática também que propusemos, que se chama Educação Matemática e Interculturalidade na Amazônia. Aí, dentro dessa disciplina, a gente discute etnomatemática.

RedINET-Brasil: Quais são as principais contribuições das investigações realizadas pelo GPE-Unir para o fortalecimento da Etnomatemática no contexto amazônico?

Kécio: Então, o nosso grupo é novo. Talvez seja o grupo em etnomatemática mais novo do país. E as primeiras pesquisas concluídas do nosso grupo são dos meus orientandos de mestrado aqui.



Membros do GPE - UNIR

Para conhecer, acesse o site!



Foi da Márcia Regina, que trabalhou com formação continuada de professores da educação do campo aqui em Ji-Paraná, e da pesquisa dela resultou uma proposta de currículo de matemática para escolas do campo aqui no município de Ji-Paraná. Então, um currículo que leva em consideração justamente esses saberes e fazeres matemáticos locais dessas comunidades dos

estudantes de escolas do campo aqui do município. A segunda pesquisa foi a pesquisa de um estudante indígena, um mestrando indígena, que foi o Mopidaor Suruí, que fez uma análise do currículo de matemática das escolas na terra indígena 7 de setembro. E aí, como resultado, ele verifica justamente isso, de que nas escolas indígenas da Terra Indígena 7 de Setembro, a matemática presente não contempla os saberes e fazeres matemáticos do seu próprio povo. Então ele faz uma crítica a isso a partir de um referencial teórico da educação intercultural, Catherine Walsh e outros autores, e também já defendeu. E aí atualmente nós temos as outras pesquisas que estão em andamento, dos meus orientandos, e temos defesas previstas para esse ano. Então, nós estamos no início, assim, das repercussões do grupo. Mas as pesquisas são pesquisas regionais aqui, com escolas de educação do campo do município de Ji-Paraná e com os povos indígenas aqui da nossa região.

RedINET Brasil: Certo. Professor, como você vê a relação entre a etnomatemática e a luta por direitos territoriais e culturais dos povos indígenas?

Kécio: Isso, existe uma relação, e aí eu volto àquela primeira questão, da relação com a identidade étnica. O que nós temos dito, discutido e ouvido dos povos indígenas é, primeiro, um povo indígena não resiste se não tiver território. Então, território e existência do povo indígena é algo intimamente vinculado. Então, se um povo perde o seu território, a sua existência está em risco. Segundo, apesar das línguas e culturas não serem estáticas, serem dinâmicas, línguas e culturas sempre muda-

FUTURO ANCESTRAL

ram com o tempo, nunca, não há registro de uma cultura de uma língua congelada, apesar de que os ritmos dessas transformações podem ser afetados, por exemplo, pelo processo de colonização, que acelerou essas transformações. Então, apesar das culturas e línguas serem dinâmicas, há processos de resistências necessários. Então, políticas linguísticas, por exemplo. Durante o processo de colonização, em vários momentos de contato, alguns povos indígenas foram proibidos de falar sua própria língua. Há registros aqui em Rondônia, por exemplo, de que no contato, ou logo após o contato, dentro das próprias escolas, os alunos indígenas eram proibidos de falar sua língua e forçados a aprender português. Há documentos, provas documentais de que isso aconteceu. Então, assim como um povo sem território tem a sua existência ameaçada, quando um povo vai perdendo a sua língua, isso também coloca em risco sua própria existência. Então, as políticas de fortalecimento identitário passam por políticas linguísticas de valorização da língua e de valorização da cultura. E nesse aspecto de valorização da cultura, acho que se insere diretamente a proposta da etnomatemática. Então, os pressupostos da etnomatemática, por exemplo, incluem trabalhar com saberes locais quando a escola está inserida num contexto cultural específico. Então, quando a gente fala de uma escola indígena que está lá, situada numa aldeia, e aí quando a gente olha para os pressupostos da etnomatemática, a gente percebe que naquela escola deveria se considerar os saberes e fazeres matemáticos locais, por exemplo. E nas nossas pesquisas nós percebemos que os estudantes indígenas, os professores indígenas vinculam isso, ou seja,

os saberes e fazeres matemáticos locais, ao fortalecimento identitário. Por isso que eu considero que existe sim uma relação direta entre etnomatemática e etnia, etnomatemática e etnicidade. Não naquela perspectiva da descrição externa, do outro, do pesquisador que não é membro da cultura e vai lá com o objetivo de descrever plenamente o outro, o que é impossível. Mas no sentido de quem é membro daquela cultura, reivindicar para si a existência de um saber e fazer próprio e reproduzir isso na escola, no sentido do fortalecimento identitário. Então, assim como as línguas são importantes, assim como as culturas são importantes, para o fortalecimento identitário, isso se vincula à existência dos povos, se vincula à defesa dos seus territórios. Então, há uma contribuição, pelo menos indireta, da etnomatemática para o fortalecimento identitário e para os territórios. Ali existe um povo que tem sua língua, sua cultura, seus saberes, incluindo saberes de natureza matemática. E sem contar que a etnomatemática é, por natureza, decolonial, anticolonialista. E, portanto, tem uma dimensão política forte. O professor Ubiratan, nas dimensões da etnomatemática, ele vai especificar a dimensão política. Então, eu penso que há uma contribuição, sim, direta da etnomatemática para o fortalecimento identitário e, portanto, para os processos de resistência. Não só dos povos indígenas, mas de todas as comunidades tradicionais, ribeirinhos, quilombolas, comunidades urbanas que são excluídas. Eu participei de uma banca examinadora de um TCC aqui na licenciatura em matemática, sobre os saberes matemáticos dos pedreiros não escolarizados. Inclusive esse egresso é agora professor aqui

FUTURO ANCESTRAL

na UNIR no meu departamento, professor Elihebert. Então a pesquisa dele mostrou como que pedreiros que foram excluídos da escola, eu evito utilizar o termo analfabeto, eu não gosto desse termo, porque analfabetismo é... quando a gente estuda a história do conceito de analfabetismo, é por si só excludente. Eu prefiro dizer pessoas não escolarizadas, que foram excluídas do processo escolar. Então, a pesquisa do Elihebertt mostrou como que pedreiros não escolarizados, que não tiveram oportunidade de passar pela escola, construíram, a partir da observação, a partir da convivência com outros pedreiros, saberes e fazeres matemáticos que hoje eles utilizam na construção de casas. A pessoa vai dizer como que é a casa, ele vai saber mais ou menos quanto de tijolo vai precisar, quanto de cimento, quanto de telha, quanto de cerâmica, sem necessariamente se utilizar de processos escolares, de fórmulas, de anotações aprendidas na escola para chegar a esses resultados. Então, o saber matemático bem específico desse grupo de trabalhadores, que são os pedreiros não escolarizados. Que vem lá da definição dambrosiana. Lembra que o professor Ubiratan definiu etnomatemática como sendo a matemática de grupos de trabalhadores. Então, está aí um exemplo de grupos de trabalhadores que são pedreiros não escolarizados que têm um saber e fazer matemático próprios. Reconhecer esses saberes também é valorizar essas pessoas.

RedINET-Brasil: Temos mais duas perguntas que são voltadas justamente para essa visão de futuro. Gostaríamos de saber quais caminhos futuros você enxerga para a etnomatemática enquanto campo de pesquisa e prática pedagó-

pedagógica?

Kécio: Eu sou bastante otimista em relação à etnomatemática em função desse estudo que a gente está fazendo, que nos permite perceber esse movimento de capilarização. Eu vejo que a etnomatemática vai se tornar cada vez mais forte no âmbito dos cursos de formação de professores e professoras, nas licenciaturas. Isso inclui a chegada no corpo docente dos formadores de egressos, de programas e de grupos de pesquisa que tenha tido relação com a etnomatemática. Então, vejo Ana, vejo Ananda, vejo outros que vão atuar nesses cursos e vão trazer para sua atuação como formadores, a sua relação com a etnomatemática. E, por consequência, os egressos desses cursos de licenciatura que tiverem uma formação em etnomatemática terão a oportunidade de levar isso para a sala de aula, que eu penso que é o último estágio de desenvolvimento da etnomatemática, que era o sonho do professor Ubiratan, que é o nosso sonho, de ver a etnomatemática repercutindo na educação básica. Esses dias eu vi uma coisa interessante, parece que na Bahia, no currículo do Sistema Estadual de Educação da Bahia, colocaram a etnomatemática como um dos itinerários formativos dos estudantes da educação básica. Então eu percebo que isso está nesse processo de capilarização, a etnomatemática indo da pós-graduação e dos grupos de pesquisa, passando pelos cursos de formação de professores e chegando na educação básica. Então eu sou bastante otimista em relação a esse movimento, eu penso que isso tende a ganhar corpo, ganhar espaço cada vez mais nas instituições, nos currículos, nos materiais didáticos. Acho que é a sua segunda

FUTURO ANCESTRAL

gestão, né, Ana? Eu penso que espaços como o da RedINET são fundamentais para essa popularização e difusão da Etnomatemática.

RedINET-Brasil: Isso mesmo, professor. Antes de fazer a última pergunta, eu gostaria de agradecer o convite da professora Ana Priscila para conduzirmos a entrevista, e agradecer a sua participação aqui. E essa última pergunta é muito válida para mim, não é? Que mensagem você deixa aos pesquisadores iniciantes em Etnomatemática?

Kécio: Eita! Bom, a Etnomatemática é uma oportunidade para mudança de visão de mundo. Eu diria assim, para quem está começando, se serve de palavras de apoio para as pessoas se dedicarem ao estudo em etnomatemática, citando nossos exemplos pessoais, é um campo de estudo, é um campo de pesquisa que nos proporciona mudar a nossa compreensão em relação ao mundo, em relação às culturas, ao nosso lugar, por onde a gente transita, e nos permite questionar muito daquilo que nos ensinaram ao longo do nosso processo de formação escolar e acadêmica. Eu diria assim, como a gente diz, um divisor de águas para melhor. Eu acho que nós temos a oportunidade, a partir da etnomatemática, de nos tornarmos melhores como seres humanos, de entendermos as diferenças que existem entre culturas, entre sociedades, entre pessoas, e a importância de não só reconhecer essas diferenças, mas de se incluir isso na educação, ou seja, de promover uma educação para as diferenças. E eu vejo que entre as tendências da educação matemática, a etnomatemática é talvez a que mais favoreça uma formação nesse sentido. Não desmerecendo as outras tendências, mas dis-

cutir diversidade, diferenças humanas, diferenças culturais, é muito mais possível fazer em etnomatemática do que em qualquer outra tendência que exista em educação matemática. É isso. Então, é uma oportunidade para mudar de visão de mundo e de concepções que a gente traz de muitos anos ao longo do nosso processo de formação. É desconfortável no início, porque envolve mudança de concepção, mas depois você se sente muito mais à vontade, porque você passa a ter outras compreensões dessas relações, que existem na escola, fora da escola, na universidade, enfim, nos diferentes espaços. E agradeço pela oportunidade, a gente se coloca à disposição, é sempre bom conversar com quem está nesse movimento. A Etnomatemática nos faz nos sentir em rede, né, Ana?

RedINET-Brasil: Professor, nós que agradecemos. Nossa, eu fico muito feliz sempre que tenho uma oportunidade para conversar sobre Etnomatemática, pois foi uma área que eu me encontrei e que eu levo para a vida, em todos os espaços. Eu penso que os princípios da etnomatemática, nos possibilitam mudar nossa visão de mundo, não é? Então, eles estão diretamente relacionados à nossa vida. Então, depois que nós conhecemos a etnomatemática eu penso que não dá para ficar dissociando. E também nem dá para ficar classificando. A gente faz essa pergunta só no sentido de deixar mais claro, de levar essa discussão para os outros pesquisadores. Mas quando a gente vive, nós vamos desempenhando as nossas funções com a etnomatemática.

Kécio: Torna-se inerente.
