



ROMPER FRONTEIRAS E REESCREVER HISTÓRIAS: INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE ENTRE ENSINO RELIGIOSO E ETNOMATEMÁTICA

ARTIGO ORIGINAL

BASTIANELLI, Ricardo¹, SILVA, Marizete Andrade da², ADRIANO FILHO, José³

BASTIANELLI, Ricardo. **Romper fronteiras e reescrever histórias: interdisciplinaridade e interculturalidade entre ensino religioso e etnomatemática**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 07, Vol. 06, pp. 88-104. Julho de 2023. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/romper-fronteiras>,

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/ciencia-da-religiao/romper-fronteiras

RESUMO

Este artigo procura avaliar de que maneira o Ensino Religioso e a Matemática, pelo viés da Etnomatemática, têm acolhido as determinações das leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, são abordados alguns exemplos de práticas e ações pedagógicas, em que essas disciplinas possam, de maneira interdisciplinar, contribuir para as reflexões acerca da diversidade cultural e étnica no Brasil. Temas de religião e etnomatemática são discutidos por um viés descolonial, uma perspectiva necessária para a articulação desses campos do conhecimento, e que permitam modelos de educação menos fragmentados e mais plurais, diversos e multiculturais, de modo a não invisibilizar as demais narrativas.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Etnomatemática, Interdisciplinaridade, Interculturalidade, Pensamento descolonial.

1. INTRODUÇÃO

As grandes transformações da sociedade, reflexos dos processos de globalização levam, como quer Ubiratan D'Ambrósio, a “uma forte tendência para eliminar diferenças, promovendo uma cultura planetária”. Contudo, essas mudanças afetaram particularmente, e profundamente, a educação, graças aos modelos tradicionais



criados e utilizados no Ocidente que, ainda segundo o autor, eliminaram, paulatinamente os

Componentes culturais na definição dos sistemas educacionais... [tornando] evidente a formação de novos imaginários sociais, desprovidos de referentes históricos, geográficos e temporais (D'AMBROSIO, 2005, p. 101).

Com isso, percebe-se um sistema educacional que, mesmo funcionando em um mundo multicultural, acabou suprimindo traços culturais, definindo práticas e manifestações completamente artificiais para grandes parcelas da população. E se é pela educação que se gera e se acumula conhecimento, os contextos, linguagens, comportamentos, identidades e alteridades devem ser preservados, e não meramente apagados durante esses processos.

É importante reforçar o contexto ocidental nesse panorama: a educação no Brasil é um produto eurocêntrico. Segundo Manuela Leda, “a narrativa hegemônica da modernidade conferiu à Europa um lócus privilegiado de enunciação, que, mesmo após o fim do período colonial, permaneceu favorecendo aspectos da cultura europeia em detrimento de outras referências” (LEDA, 2015, p. 102). Isso se torna especialmente verdadeiro ao observar a principal ferramenta de construção e organização de ensino e aprendizagens no âmbito escolar: o currículo.

Para Alessandro Melo e Débora Ribeiro, o currículo pode ser considerado um “artefato social e cultural que produz identidades, significações, representações e concepções de mundo” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1782), traduzindo diversas visões vinculadas a formas específicas de organização social, contextualizadas historicamente. Ainda, é um objeto de trabalho dos órgãos educacionais nacionais, estaduais e municipais, que estabelecem as diretrizes e bases curriculares que serão operadas em consonância aos sistemas, níveis e modalidades escolares específicos. Inserido no cotidiano, em diversos contextos sociais e econômicos, o currículo é uma matéria viva, continuamente em construção.

Contudo,



O conhecimento e o currículo podem ser vistos como campos culturais sujeitos à disputa e interpretação, no interior do qual diferentes grupos procuram estabelecer sua hegemonia. Nesse sentido, o currículo é uma invenção social como qualquer outra, e seu conteúdo é uma construção social implicada em relações de poder que determinam um tipo de currículo e de conhecimento e não outro (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1794).

Portanto, é importante compreender que os aspectos temáticos do currículo – aqui, pensando especificamente nas disciplinas Matemática e Ensino Religioso, objetos deste estudo – acabam por reproduzir determinados interesses, pois são também elaborados por representantes desses, e mantêm uma matriz monocultural que provoca o apagamento das diversidades culturais. Nesse sentido, mesmo as diretrizes educacionais que se propõem ‘universais’, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem ser cuidadosamente observadas, pois carregam em si um tradicionalismo que pode não contemplar, na prática, as alteridades.

Disciplinas fundamentais e tradicionalmente presentes no currículo escolar brasileiro, a Matemática e o Ensino Religioso carregam diversas complexidades nos processos de ensino-aprendizagem. A Matemática possui uma situação privilegiada nos currículos graças ao seu caráter universal, uma vez que ela é ensinada de maneira similar em praticamente todos os países do mundo. Contudo, isso não a protegeu de críticas bastante negativas sobre sua obrigatoriedade no ensino, sua função utilitária descolada da realidade, e suas poucas preocupações socioculturais.

Segundo D’Ambrosio (1988, p. 15), por estar associada a um sistema de dominação político e econômico que a utiliza “como selecionador social, um filtro para a seleção de elementos úteis à estrutura de poder”, a Matemática confere uma posição discriminatória para todos aqueles que não interessam aos jogos de poder, “mantendo e reforçando as desigualdades e injustiças sociais que prevalecem nas relações entre os países e nas relações socioeconômicas internas a cada país”.

Presente na educação brasileira desde o período colonial, o Ensino Religioso (ER) é associado diretamente à catequese e evangelização cristã, desde suas origens no currículo brasileiro (CURY, 1993). Para Mirinalda Santos,



No meio educacional ainda é muito presente o discurso do Ensino Religioso como doutrinação de uma determinada religião, legitimando de forma unânime o cristianismo como um conhecimento único a ser ensinado nas escolas, persistindo assim, o confessionalismo e o proselitismo nas práticas pedagógicas (SANTOS, 2017, p. 56).

Contudo, ao compreender a grande importância da religião nas sociedades, e sua relevância para o entendimento das culturas, torna-se impossível a exclusão de reflexões sobre ela no ambiente escolar. O exercício de reconhecimento de alteridades e o respeito às diversas convicções religiosas encontram um espaço de discussão importante exatamente nas relações educacionais (TEIXEIRA, 2011).

A partir da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena com as Leis Federais brasileiras n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), e n. 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), para todo o currículo escolar, houve a necessidade de

Uma revisão do repertório escolar (a nível dos currículos, dos livros didáticos etc.), uma vez que determina que negros e indígenas sejam abordados como sujeitos do discurso e produtores de arte e de conhecimento, e não apenas como personagens de narrativas de matriz eurocêntrica (SANTOS DE SÁ, 2021, n.p.).

Essa necessidade, amparada pela obrigatoriedade da lei, é, nos estudos acadêmicos sobre o currículo, apoiada nas teorias de identidade, alteridade, diversidade, pertencimentos, entre tantas possibilidades quando se fala em termos culturais. Este artigo alinha-se à discussão trazida por Elizabeth Macedo, em que o currículo é visto como um entre-lugar identitário que torna possível observar a existência do outro.

Para a autora,

Nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas (MACEDO, 2006, p. 289).

Tornando possível considerar os currículos escolares como “espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que



incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006, p. 289).

Para a compreensão de identidades e alteridades, buscou-se a perspectiva descolonial, entendida aqui como o movimento de resistência às lógicas coloniais. De acordo com Cristina Borges e Paulo Baptista, essa abordagem “descentra narrativas dominantes – eurocêntricas – a partir da desconstrução das perspectivas históricas e epistemológicas que concebem a modernidade enquanto fenômeno exclusivamente europeu” (BORGES; BAPTISTA, 2020, p. 25).

Assim, tendo o pensamento descolonial como aporte teórico, avalia-se neste artigo de que maneira o Ensino Religioso e a Matemática, pelo viés da Etnomatemática, têm acolhido as determinações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em suas práticas e ações pedagógicas, e de que maneiras essas disciplinas podem contribuir para as reflexões acerca da diversidade cultural e étnica no Brasil. Os temas de religião e Etnomatemática são abordados de maneira interdisciplinar, uma perspectiva necessária para a articulação de campos do conhecimento que permitam modelos de educação menos fragmentados e mais plurais, diversos e multiculturais, e que não invisibilizem as demais narrativas.

Nos textos oficiais, as relações entre o conhecimento escolar e o cotidiano tornam-se estruturais e fundamentais para o resgate da pluralidade cultural, visando

À formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas ... [e promovendo ao indivíduo] uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018).

Com base em uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório-descritivo, baseada em artigos publicados em revistas nacionais e internacionais indexadas, procurou-se contextualizar as disciplinas em consonância com as diretrizes de ensino e de inclusão



das temáticas étnicas obrigatórias pelas leis. As discussões são distribuídas em três partes articuladas: a primeira, de contextualização e conceituação da Etnomatemática como um “programa de pesquisa que caminha juntamente com a prática escolar” (D’AMBROSIO, 1998, p. 5), aplicado em diversos contextos socioculturais, situado entre a matemática tradicional acadêmica e a antropologia social. Na segunda parte, o Ensino Religioso é abordado enquanto disciplina tradicional do currículo escolar, mas que “busca um ensino pluralista, transdisciplinar e intercultural” (SANTOS, 2017, p. 56), em conformidade com o texto final da BNCC. Enfim, pontuam-se alguns resultados e experiências acerca da inclusão das temáticas indígena e afro-brasileiras nos conteúdos das duas disciplinas, buscando publicações que articulem a etnomatemática e os estudos de religião, de modo a compreender como uma proposta interdisciplinar pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem multicultural, contra-hegemônica e antirracista na escola.

2. ETNOMATEMÁTICA: A MATEMÁTICA COMO FORMA CULTURAL

Reconhecida internacionalmente em 1984, a partir de uma conferência do matemático brasileiro Ubiratan D’Ambrosio, a Etnomatemática configura-se como um programa de “natureza holística, que procura compatibilizar cognição, história e sociologia do conhecimento e epistemologia social, num enfoque multicultural” (D’AMBROSIO, 2005, p. 103), acompanhando manifestações da matemática praticada por grupos culturais que se identificam por objetivos e tradições comuns (BREDA; LIMA, 2011).

A articulação da Antropologia e Sociologia nas discussões sobre a educação matemática configuram uma importante mudança qualitativa na abordagem do ensino, trazendo implicações curriculares de grande importância. Para D’Ambrosio, é a partir dessa articulação que a matemática na escola se justifica “como fator de progresso social, como fator de liberação individual e política, como instrumentador para a vida e para o trabalho” (D’AMBROSIO, 1998, p. 16). A fundamentação teórica da Etnomatemática pela ‘escola’ de D’Ambrósio, portanto, é “uma proposta política, embebida de ética, que tem como foco a recuperação da dignidade cultural do ser humano” (BREDA; LIMA, 2011, p. 7).



Com o desenvolvimento das bases teóricas ligadas às dimensões antropológicas, históricas e sócio-psicológicas, as pesquisas em Etnomatemática passaram a ser caracterizadas pelos seguintes temas: i) o conhecimento matemático das culturas tradicionais, ii) o conhecimento matemático nas sociedades não ocidentais e iii) o conhecimento matemático de diferentes grupos na sociedade (BISHOP, 1994).

Essas perspectivas teóricas demonstram que a Etnomatemática pode ser entendida como uma reação à maneira tradicional e cristalizada com as quais a Matemática é abordada, especialmente no campo educacional, oferecendo importantes ferramentas e subsídios para uma prática de ensino plural e para o desenvolvimento de outras perspectivas pedagógicas. Ainda, essas perspectivas se alinham àquelas da opção descolonial. Concorde-se com Walter Mignolo que a escolha pela abordagem descolonial é epistêmica, ou seja

Ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta ... A opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...], já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Para Daniel Orey e Milton Rosa (2021, p. 113), a Matemática escolar é vista como “a) uma força cultural homogeneizadora, b) um dispositivo para a manutenção do *status quo*, c) um perpetuador de ilusões equivocadas da ideologia da certeza e d) um instrumento de poder”.

Segundo a BNCC, uma das competências específicas da matemática para o Ensino Fundamental é

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 267).



Portanto, é a partir desse reconhecimento que podem ser relacionados conceitos matemáticos e não matemáticos, conceitos cotidianos e científicos, que oportunizem um trânsito possível entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo, assim, que a Matemática não permaneça alheia à realidade dos sujeitos que compõem o contexto escolar. Nesse sentido, a Etnomatemática e suas abordagens que privilegiam o multiculturalismo, a criação e resolução de problemas por meio da criatividade, acabam por resgatar diversos valores *outros*, permitindo que a alteridade seja vista por meio da consciência histórica, identitária e ancestral, reabilitando o conhecimento, compreensão e consideração de outros saberes e fazeres, notadamente, de povos (e cosmogonias, crenças, linguagens, manifestações) que foram racializados.

3. ENSINO RELIGIOSO: UMA EDUCAÇÃO DE FÉ?

Em consonância com Cristina Borges e Paulo Baptista, parte-se do pressuposto que

A intolerância religiosa é expressão da permanência de laços coloniais na contemporaneidade e possui caráter funcional à medida que reforça hierarquias entre pessoas, comunidades, religiões e, conseqüentemente, projetos de poder globais de cunho colonial moderno (BORGES; BAPTISTA, 2020, p. 20).

Estratégias e práticas de colonialidade permanecem atuando na esfera pública, e o campo religioso não foge à regra. Processos permanentes de imposição cultural deslegitimam os saberes, a cosmovisão, a linguagem e diversas outras manifestações, como as religiosas, de grupos identificados com as matrizes indígenas e afro-brasileiras. No campo educacional, experimenta-se uma realidade contraditória: embora a legislação defina a escola como um espaço de laicidade, os currículos formais e práticas pedagógicas orientam-se de maneira reversa (SANTOS; SANTOS, 2021).

Para o caso específico do ER, embora as diretrizes preconizem o respeito às diferenças religiosas, isso não garante que não existam manifestações preconceituosas e disputas ideológicas que mantenham narrativas hegemônicas monoculturais no campo da crença (ou da não-crença) (BRASIL, 1988).



Reconheceu-se a necessidade de maiores fundamentações – teóricas, práticas e legais – para que se oferecesse um Ensino Religioso articulado à realidade cultural de nossa sociedade democrática e plural (COSTA; STERN, 2020, p. 187). Para Matheus Costa e Fábio Stern (2020, p. 191), para além de crenças religiosas, há outras ideias que influenciam a conduta humana, classificadas de maneira geral como filosofias de vida. Na BNCC, essas concepções são reunidas em uma unidade temática que aborda os

Aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

[...]

Também as filosofias de vida se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 441).

Desse modo, as diretrizes deixam claro que não corroboram o proselitismo, ou a predominância de sistemas religiosos sobre outros e que, antes de tudo, a laicidade dos espaços educacionais deve ser preservada, e o ensino deve estar acima de qualquer confissão de crença particular. Além disso, abrem um largo campo para abordagens inovadoras, transversais, multiculturais e contra-hegemônicas, que levem em conta as realidades do cotidiano.

Contudo, segundo Luiz Antônio Cunha (2013), as aulas de Ensino Religioso podem tratar uma determinada religião, ou um denominador comum às religiões de tradição cristã (normalmente, um híbrido de catolicismo e protestantismo); outras, partem para os conteúdos morais e “de valores” que, embora negando uma genealogia religiosa, expressam-se de maneira conservadora e reacionária. Para Gabriela Valente, ainda, cabe à esfera pública reger de maneira mais efetiva o que é permitido ou proibido nos espaços públicos, e também problematizar a questão religiosa junto aos docentes



e em seus cursos de formação, de modo que uma “reflexão sociológica sobre a interface entre religião/religiosidade e educação [possa] lhes promover uma liberdade reflexiva para uma prática docente mais responsável e mais consciente” (VALENTE, 2018, p. 122).

Sendo o Ensino Religioso historicamente um lugar de disputa, entendê-lo por perspectivas interculturais e descoloniais, com base em uma ativa interdisciplinaridade, o situaria em um espaço cultural híbrido, um “entrelugar [que] é potencialmente criação e, em função da dinâmica sincrética e híbrida, pode ser o lugar onde a colonialidade do poder encontra resistência” (BORGES; BAPTISTA, 2020, p. 29).

4. NA INTERSECÇÃO

A partir da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, a literatura vem pontuando diversas experiências escolares e estudos acadêmicos que evidenciam histórias, mitografias, práticas e manifestações que resgatam os conhecimentos tradicionais afro-brasileiros e indígenas (MIRANDA, 2007).

Foram avaliadas as pesquisas que pudessem trazer exemplos que transitem entre a Matemática e o Ensino Religioso, de maneira a promover atividades aplicáveis em sala de aula, para contemplar o (re)conhecimento das culturas afro-brasileiras e indígenas. Entendendo que não há fragmentação dos conhecimentos dentro das culturas, consideraram-se os estudos que evidenciaram as cosmogonias, as simbologias na arte e arquitetura, a geometria sagrada, os ritos, entre outros, mesmo que desenvolvidos dentro de apenas uma das áreas específicas.

Parte-se do texto de Wanderleya Costa e Vanisio Silva, que propõe uma reconstrução do currículo a partir da desconstrução das narrativas hegemônicas, incluindo os saberes etnomatemáticos negros e indígenas, para delimitar o que se buscou nesta pesquisa.

Em relação à cultura afro-brasileira, os autores pontuam que



Existe no Brasil um tipo de Etnomatemática que é produzida e utilizada pelo próprio corpo negro — dominado, vigiado, mercantilizado pelos europeus —; mas considerado pelos afro-brasileiros como sendo um instrumento de ligação do ser humano com o sagrado, expressão de uma religiosidade que se baseia em mitos ancestrais (COSTA; SILVA, 2010, p. 252).

Dentre exemplos importantes sobre conhecimento e o ensino da geometria, por meio da capoeira, por exemplo, outros jogos culturais trazem um aspecto marcadamente religioso e matemático. Fundamental no Candomblé, o jogo de búzios tem uma função de comunicação entre o mundano e o sagrado africano, por meio de leituras esotéricas e divinatórias (OLIVEIRA; MADRUGA, 2018). Esse oráculo funciona, matematicamente, em um “modelo probabilístico de Distribuição Binomial” e “revela a riqueza e a complexidade da Etnomatemática mítico-religiosa-corporal do negro brasileiro” (COSTA; SILVA, 2010, p. 254). Outro exemplo é o Mancala, que utiliza ou sementes de baobá, ou conchas do mar, em um jogo de tabuleiro que “tem uma riqueza interdisciplinar e transcultural marcante, envolvendo desde os processos com semeadura e colheita, às cosmogonias e cosmologias existentes na filosofia de cada povo africano” (SANTOS; FRANÇA, 2017, p. 92).

Na dissertação de Sergio Perine (2017), são estudadas as figuras geométricas e suas simbologias sagradas em diferentes linhas religiosas. Baseando-se no trabalho enciclopédico do teólogo e filósofo francês Jean Chevalier, Dicionário dos Símbolos (1969), Perine procura analisar os símbolos mítico-religiosos da Umbanda Sagrada, vertente da Umbanda iniciada em 1908 (PERINE, 2017, p. 84). O estudo da simbologia das formas geométricas é também aplicado aos tecidos de Gana, na dissertação de mestrado de Eliane Santos (2008). As correlações entre as formas geométricas presentes nos tecidos tradicionais de diversas sociedades africanas, e seus usos na ritualística, são abordados historicamente; há nomes e simbologias próprias na cadeia operatória da produção desses tecidos, desde a coleta da matéria-prima, a técnica de tecelagem adotada, até o uso – a autora fala sobre os usos políticos desses tecidos, incluindo importantes discussões de gênero (SANTOS, 2008, p. 102).



Para a cultura indígena, Costa e Silva pontuam que, no ambiente escolar não indígena é

Relativamente comum que as marcas das línguas indígenas na composição do vocabulário nacional sejam ressaltadas. O mesmo se dá com relação a alguns hábitos alimentares e ao uso de objetos comuns no cotidiano dos brasileiros. Cada vez mais também têm sido mencionados os conhecimentos indígenas relativos à classificação e uso de plantas e animais e, até mesmo aqueles que dizem respeito à Etnoastronomia. Entretanto, no que se refere à Matemática, os conhecimentos indígenas ainda *têm sido desconsiderados, ou tratados de modo preconceituoso* – notadamente quando se trata dos seus processos de contagem (COSTA; SILVA, 2010, p. 256. *Grifo nosso*).

Na monografia de Leila de Andrade (2008), o estudo sobre termos numéricos indígenas é localizado a partir de algumas línguas indígenas, mas a pesquisa é direcionada para a educação escolar indígena, amparada pela legislação brasileira. Dada a grande variedade linguística indígena, a autora traz diversos exemplos que não caberiam neste artigo discutir, mas é importante dizer que, a partir dessa pesquisa, pode ser feito o caminho inverso: utilizar a matemática e a cosmogonia indígenas para uma transposição didática que valorize essas culturas, uma vez que “estes são conhecimentos – mundanos e arcanos, profanos e sagrados, corporificados e intelectuais, emocionais e morais”, como demonstra Alan Passes (2006) em sua pesquisa sobre matemática pa'ikwené (Palikur).

A tese de doutorado de Wanderleya Costa (2008, p. 12), conclui que a Etnomatemática dos A'uwe-xavante, indígenas do Mato Grosso, “está inextricavelmente relacionada aos mitos e ritos do povo que a produziu e produz”. Há uma relação direta dos mitos de fundação dessa população com os números a'uwe-xavante tradicionais. Na tese, são também analisadas mitoc cosmologias gregas e ocidentais-cristãs que, na literatura, apresentam diversas categorias surgidas em seus próprios mitos; essas categorias – tempo, números, espaço, símbolo primordial, teogonia e religiosidade, poder, discurso verdadeiro e valores, dentre outros – foram adaptadas como a concepção de análise da pesquisa que possibilitou “considerar os aspectos sociológicos, antropológicos e narrativos, dos quais emergiram



Etnomatemáticas, identidades ... práticas discursivas e não discursivas, referências sagradas e profanas, míticas e históricas” (COSTA, 2008, p. 12), identificadas entre essa etnia específica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atender às diretrizes das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, deve haver um esforço da comunidade escolar, particularmente no que diz respeito à administração e à docência, em avaliar não apenas a inclusão das temáticas obrigatórias, mas apresentar novas dinâmicas de ensino, estimular a criatividade, e o (re)conhecimento da alteridade. Mais ainda, deve-se observar o cotidiano e o contexto sócio-cultural dos alunos, de maneira a integrar as minorias não apenas nos conteúdos ensinados, mas na dinâmica escolar como um todo. A escola não é um espaço apenas de instrução, mas de socialização.

O pensamento descolonial é um movimento político e ético que permite o questionamento e a busca pela mudança de uma lógica hegemônica para a convivência de distintos modos de viver e ver o mundo, em uma luta constante contra os apagamentos culturais, ou modos de existência subjugadas e desumanizadas.

A organização curricular deve se apropriar de abordagens inter e multiculturais para compreender a cultura de diversos grupos sociais em uma lógica de elaboração, construção e reconstrução contínuas de identidades, como uma forma de enxergar, compreender e reconhecer o outro. Incluindo nas práticas pedagógicas de maneira verdadeiramente interdisciplinar os exemplos cotidianos de jogos, arte, gestos, ritos, formas específicas de linguagem, conhecimentos, de maneira compartilhada por todas as disciplinas do currículo escolar, os processos de ensino e aprendizagem podem não apenas resgatar a memória cultural de povos apagados sistematicamente da história oficial, como proporcionar que, durante esse processo de trocas, as pessoas estabelecessem um resgate, um reconhecimento ou um descobrimento de suas próprias identidades.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Leila de. **Etnomatemática. A Matemática na cultura indígena**. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em 10 fev. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 10 fev. 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 fev. 2023.

BISHOP, Allan J. Cultural conflicts in mathematics education: developing a research agenda. **For the Learning of Mathematics**, Montreal, v. 14, n. 2, p. 15-18, 1994.

BREDA, Adriana; LIMA, Valderez M. R. Etnomatemática sob dois pontos de vista: a visão "D'Ambrosiana" e a visão Pós-Estruturalista. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, Colômbia, n. 4, v. 2, p. 4-31, 2011.

BORGES, Cristina; BAPTISTA, Paulo A. N. "Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial". **Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião**. Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 20-38, 2020.

COSTA, Matheus O.; STERN, Fábio L. Crenças religiosas e filosofias de vida na BNCC: importância para o ensino religioso sob a perspectiva da ciência da religião. In: SILVEIRA, Emerson S.; JUNQUEIRA, Sérgio (orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2020, p. 186-209.



COSTA, Wanderleya N. G. **A etnomatemática da alma A' uwe-xavante em suas relações com os mitos**. 270f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, Wanderleya G.; SILVA, Vanisio L. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. **Educação em Revista**, Univ. Federal de Minas Gerais, n. 17, p. 20-37, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática se ensina? **Bolema**, Rio Claro, v. 3, n. 4, n. p., 1988.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática. Arte ou técnica de explicar e conhecer**. Série Fundamentos, 74. Ed. Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005.

LEDA, Manuela C. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. **Temáticas**, Campinas, n. 23, v.45/46, p. 101-126, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p.285-372, 2006.

MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora. "Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial". **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Marcos Luiz C. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, 2007, Salvador. [Anais online]. 2007. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/345/GT2--341.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev.2023.



OLIVEIRA, Fabrício S.; MADRUGA, Zulma E. F. Etnomatemática e candomblé: a mística numérica por trás dos ritos. **Revista Matemática em Foco**, UEPB, v. 7 n. 2, p. 127-155, 2018.

OREY, Daniel C.; ROSA, Milton. A etnomatemática como um programa subversivo e responsável para uma ação pedagógica na formação de professores: da teoria à prática. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática (RIEcm)**, Araguaína, v. 01, n. 02, p. 109-124, 2021.

PASSES, Alan. Do um à metáfora: para um entendimento da matemática pa'ikwené (Palikur). **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 49, n. 1, p. 245-281, 2006.

PERINE, Sergio. **Os significados mítico-religiosos das figuras geométricas como símbolos na religião de Umbanda sagrada**. Dissertação (Mestrado), Universidade Anhanguera, SP, 2017.

SANTOS, Denilson M.; SANTOS, Denise M.; GRANDO, Beleni S. Em nome do Pai: a (não) laicidade em instituições e escolas públicas. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, RS, v.26, n. p., 2021.

SANTOS, Eliane C. **Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula**. 160f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, SP, 2008.

SANTOS, Eliane C.; FRANÇA, Maria da Conceição S. Simbiose entre Etnomatemática e a cultura Africana-Jogo MancalaAwelé em sala de aula. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 2, n. 3, p. 89-100, 2017.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues. O ensino religioso nas políticas de currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **PragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**, Niterói/RJ, ano 7, n. 13, 2017, p. 53-64.

SANTOS DE SÁ, Ana Paula. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista**, UFMG, n. 37, n. p., 2021.

TEIXEIRA, Faustino Luis Couto. O 'ensino do religioso' e as Ciências da Religião. **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, 2011, p. 839-861.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1 (86), p. 107-127, 2018.



Enviado: 2 de junho, 2023.

Aprovado: 18 de julho, 2023.

¹ Doutorando em Ciências da Religião da Faculdade Unida de Vitória. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Professor da Rede Municipal de Educação - Boa Esperança (ES). E-mail: ricardobastianelli15@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7022-0680>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1062456178235428>.

² Doutora pelo Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Rede Municipal de Educação - Vila Pavão (ES). E-mail: marizeth1andrade@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5901-6814>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4983800954558754>.

³ Orientador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8157-4529>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072349375688174>.