

**INVESTIGANDO OS SABERES  
MATEMÁTICOS DO  
ZAMBIAPUNGA POR MEIO DA  
ETNOMATEMÁTICA:  
POSSIBILIDADES DE  
REFORMULAÇÃO DO MODELO  
HEGEMÔNICO NOS PROCESSOS  
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
MATEMÁTICA**

*INVESTIGATING THE  
MATHEMATICAL KNOWLEDGE OF  
ZAMBIAPUNGA THROUGH  
ETHNOMATHEMATICS:  
POSSIBILITIES FOR REFORMULATING  
THE HEGEMONIC MODEL IN THE  
TEACHING AND LEARNING  
PROCESSES OF MATHEMATICS*

***José Lucas Matias de Eça***

Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores (UESB). Mestre em Educação Ciências e Matemática (UESC). Professor de matemática, Cairu-BA. E-mail: lucasceft@hotmail.com

***Zulma Elizabete de Freitas Madruga***

Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Mestra em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Professora adjunta (UFRB), Amargosa-BA. E-mail: betefreitas.m@gmail.com

**Resumo:** O currículo, não raras vezes, deixa de fora saberes, culturas e, portanto, epistemologias: as não hegemônicas. Sob essa visão, para além da aplicação de leis como as 10.639/2003 e 11.645/2008, o ato pedagógico deve – por natureza epistêmica – promover, minimamente, reflexões acerca dos processos de invisibilização que a colonialidade, ainda, persiste em manter na atualidade. Ir de encontro a isso, por meio de um currículo referenciado culturalmente, sob à luz da Etnomatemática, é o que se propõe realizar neste ensaio teórico. Para isso, utiliza-se a manifestação pulsante do Zambiapunga como contexto cultural para indicar como possibilidade a construção de uma educação emancipadora, voltada para o exercício da cidadania e preservação da identidade cultural. Para tanto, utiliza-se como referencial teórico a articulação entre estudos decoloniais, com foco nos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser proposto por Walsh (2009, 2012); o campo do currículo com os trabalhos Gomes (2012); e a Etnomatemática conceituada por D'Ambrosio (2007). Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental.

**Palavras-chave:** Zambiapunga. Decolonialidade. Etnomatemática. Relações etnicorraciais

**Abstract:** The curriculum, not infrequently, leaves out knowledge, cultures and, therefore, epistemologies: the non-hegemonic ones. Under this view, in addition to the application of laws such as 10.639/2003 and 11.645/2008, the pedagogical act must – by its epistemic nature – promote, at a minimum, reflections on the processes of invisibilization that coloniality still persists in maintaining today. Going against this, through a culturally referenced curriculum, in the light of Ethnomathematics, is what is proposed in this theoretical essay. For this, the pulsating manifestation of Zambiapunga is used as a cultural context to indicate as a possibility the construction of an emancipating education, focused on the exercise of citizenship and preservation of cultural identity. Therefore, the articulation between decolonial studies is used as a theoretical reference, focusing on the concepts of coloniality of power, knowledge and being proposed by Walsh (2009, 2012); the field of the curriculum with the works Gomes (2012); and Ethnomathematics conceptualized by D'Ambrosio (2007). Methodologically, the research is characterized as bibliographical and documentary.

**Keywords:** Zambiapunga. Decoloniality. Ethnomathematics. Ethnicracial relations.

## INTRODUÇÃO

Deixou-se entrever durante a análise de dados de uma pesquisa<sup>1</sup> de mestrado com professores que ensinavam Matemática de um município do interior da Bahia, a percepção de uma faceta do currículo como algo que, infelizmente, não raras vezes, acaba por provocar a invisibilidade de sujeitos, saberes, territórios, povos e culturas. Esse processo de invisibilidade intensifica-se e ganha maiores contornos quanto aos saberes-fazer que não são oriundos dos povos ocidentais (cujos intencionalidades eram de explorar o colonizado) ou de tradições eurocêntricas, o que se observa com as comunidades tradicionais, por exemplo<sup>2</sup>.

Existe, segundo Gomes, no âmbito escolar repertórios diversificados que dialogam com “[...] valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos”<sup>3</sup>, que produzem formas institucionalizadas de seletividade e silêncio da ação pedagógica. Porém, cabe ressaltar, que “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade”<sup>4</sup>. Essa perspectiva transvertida de invisibilização e de silenciamento na educação já era denunciada por Santomé, no final do século passado, quando o autor afirmava que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam sendo silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Dissertação: EÇA, José L. Matias de. *Formação continuada à luz da Etnomodelagem: implicações para o desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática*. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201820004D.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

<sup>2</sup> D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

<sup>3</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. p. 104-105. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod\\_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

<sup>4</sup> GOMES, 2012, p. 105.

<sup>5</sup> SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189. p. 163.

Corroborando com o exposto, já na prática docente, especificamente no desenvolvimento de atividades de exploração de saberes matemáticos por meio da Etnomatemática<sup>6</sup> e de algumas diversidades culturais em escolas do campo, o primeiro autor deste artigo constatou que havia uma carência de reflexões no currículo escolar sobre as tradições populares praticadas nesse território regional. Sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

O que decorre de pouco conhecimento dos educandos acerca da diversidade cultural regional e local, inclusive, segundo Santos<sup>7</sup>, sobre uma das mais significativas manifestações da cultura popular da região do Baixo Sul da Bahia<sup>8</sup> (também conhecido como Costa do Dendê): o *Zambiapunga*, grupo cultural constituído de mascarados<sup>9</sup> que se apresentam pelas madrugadas, principalmente, no dia primeiro de novembro (Dia de Todos os Santos e véspera do Dia de Finados) em alusão aos antepassados.

Nesse sentido, por um lado, desconhecer ou deixar de fora do currículo escolar a história desses povos, suas tradições, seus valores, seus costumes, seus contextos e suas demandas, é assumir uma postura de cumplicidade frente a um projeto político de silenciamento de sujeitos, saberes, territórios, povos e culturas<sup>10</sup>, que o processo do neoliberalismo que “[...] sustenta as bases dominantes da nova fase de acumulação do capitalismo”<sup>11</sup>, produzem.

Assumir a condição pedagógica que visa fissurar/romper com essa epistemologia unilateral do poder hegemônico, exige dos profissionais da educação uma transformação de suas bases epistêmicas. Para, assim, haver uma inferência

---

<sup>6</sup> D'AMBROSIO, 2007.

<sup>7</sup> SANTOS, Núbia C. Pereira dos. *Zambiapunga: educação, memória e identidade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18448>. Acesso em: 12 mar. 2023.

<sup>8</sup> Região baiana composta por 15 municípios, a saber: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães.

<sup>9</sup> A utilização das máscaras representa na cultura bantu o afastamento dos maus espíritos. Salienta-se, no entanto, que essa prática não se restringe à prática cultural do Zambiapunga, uma vez que outras manifestações culturais possuem essa singularidade. SANTOS, 2015.

<sup>10</sup> EÇA, 2020.

<sup>11</sup> MASCARELLO, Cely Aparecida. *Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó/SC, 2019. p. 43.

nos currículos e nas práticas educacionais em relação à África e aos afro-brasileiros, de modo articulado e consciente. E isso requer confronto, enfrentamento e disputa de espaço e de poder, sobretudo, com o projeto colonial estabelecido no Brasil há séculos<sup>12</sup>. Essa “[...] forma de resistir, de sustentar e (re)construir caminhos de luta contínuos para tirar da invisibilidade epistemologias outras e atuar a partir dessa visibilização”, representa para Giraldo, Matos e Quintaneiro<sup>13</sup>, praticar a decolonialidade.

Incumbir-se dessa postura decolonial nos processos educativos é, portanto, caminhar para “[...] uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural”<sup>14</sup>. Pois, trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra, que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante<sup>15</sup>. Essa prerrogativa educacional se aproxima dos pressupostos teóricos que compõem a Etnomatemática proposto por D’Ambrosio<sup>16</sup>, possuindo como âncora teórica a perspectiva decolonial à luz dos pensamentos de Walsh<sup>17</sup>.

Em face do exposto, uma inquietação fomentou a escrita deste texto: Como utilizar os múltiplos saberes que estão circunscritos na manifestação cultural do *Zambiapunga*, que possivelmente estão carregados de linguagens matemáticas, em prol de uma reformulação do modelo hegemônico que está presente, ainda, nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática?

Diante disso, propõe-se refletir a possibilidade de exploração do *Zambiapunga* à luz da Etnomatemática em prol do ensino de Matemática. A propósito, das poucas

<sup>12</sup> GOMES, 2012.

<sup>13</sup> GIRALDO, Victor A.; MATOS, Diego; QUINTANEIRO, Wellerson. Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada: La matemática en la encrucijada. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 13, n. 1, p. 49-66, 2020. p. 55. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080639>. Acesso em: 05 mar. 2023.

<sup>14</sup> GOMES, 2012, p. 102.

<sup>15</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.; D’AMBROSIO, 2007.

<sup>16</sup> D’AMBROSIO, 2007.

<sup>17</sup> WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>. Acesso em: 01 fev. 2023.; WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 02 mar. 2023.

pesquisas que se propõem investigar o *Zambiapunga*, não foi encontrada uma sequer que possua como proposta de investigação, aspectos que conduzam a um processo formativo culturalmente referenciado com professores para efeitos pedagógicos. Muito menos, que se volte ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Razões essas que indicam a pertinência e relevância de uma investigação delineada nesse cenário cultural.

## **DECOLONIZAR O CURRÍCULO POR MEIO DE UMA EDUCAÇÃO CULTURALMENTE REFERENCIADA**

Ressalta-se de início, que as discussões e ações aqui pretendidas estão em convergência com os pressupostos pedagógicos baseados no desenvolvimento de competências e habilidades propostos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>18</sup> e se coadunam à concepção refletida no Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – DCRB<sup>19</sup>, no que tange ao compromisso político-social-ético da escola em promover um espaço que dê visibilidade/voz aos grupos oprimidos.

A construção de possibilidades de reflexão sistemática de um projeto decolonial representa um desafio a ser enfrentado e superado em todas as áreas do conhecimento. Especificamente, para o ensino de Matemática. Corroborando com tal posição, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), acrescentam que “[...] à inserção no mundo da cultura, a pluralidade de etnias existente no Brasil, que dá origem a diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, apresenta-se para a educação matemática como um desafio interessante”<sup>20</sup>.

Afinal, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN<sup>21</sup>,

---

<sup>18</sup> BRASIL. *Base nacional comum curricular*. 3. versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 fev. 2023.

<sup>19</sup> BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. *Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental*. 475p., 2019.

<sup>20</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 27. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

<sup>21</sup> BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

estabelecem a “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. Além disso, preconiza-se a partir da BNCC, que se deve “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”<sup>22</sup>.

Esses saberes-fazerem precisam, igualmente, ser reconhecidos como epistemologias no campo educacional e não, apenas, aquelas concebidas como hegemônicas. Coadunando-se com essa perspectiva, a BNCC sinaliza que esse ato pedagógico deva

[...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios.<sup>23</sup>

Assim, trazer à tona para o currículo, saberes produzidos pelos povos historicamente invisibilizados que se associam, inclusive, à construção social do Brasil<sup>24</sup>, revela-se um ato pedagógico e político fundamental para o resgate da identidade cultural dos membros desse território. Isto é, incluir no currículo de modo transversal, temáticas associadas ao debate pós-colonial, com intuito de desconstruir algumas amarras preconceituosas criadas e reproduzidas pelo próprio currículo.

Nesse sentido, realizar esse movimento pedagógico, utilizando a manifestação popular pulsante do Zambiapunga, pode abrir o leque epistemológico para novas configurações de conhecimentos e pensamentos. Como também, tornar-se um instrumento pedagógico, culturalmente referenciado, a serviço da efetivação da lei 10.639/03<sup>25</sup>, que instituiu, na Educação Básica, a obrigatoriedade do ensino de

---

<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>.  
Acesso: 10 mar. 2023.

<sup>22</sup> BRASIL, 2017, p. 9.

<sup>23</sup> BRASIL, 2017, p. 9.

<sup>24</sup> GIRALDO; MATOS; QUINTANEIRO, 2020.

<sup>25</sup> BRASIL. Presidência da República. *Lei 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

história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os componentes curriculares, conforme é observado em seu Art. 26-A:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.<sup>26</sup>

Política pública de ação afirmativa que é ampliada com a lei 11.645/08<sup>27</sup>, que incluiu a obrigatoriedade, também, do ensino de história e cultura indígena, segundo seu Art. 26-A que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.<sup>28</sup>

Ressalta-se que tais conquistas, são fruto de reivindicações dos Movimentos Sociais ao longo da história que demarcaram esse campo de disputa, por meio de ações políticas que emanam de sua história, sujeitos e saberes, ainda, pouco conhecidos<sup>29</sup>. Essas mobilizações buscaram – através de enfrentamento, debates e resistência – fissurar a estrutura institucionalizada, promovendo, assim, avanços na

---

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

<sup>26</sup> BRASIL, 2003, p. 1.

<sup>27</sup> BRASIL. Presidência da República. *Lei 11.645, de 10 de 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. Brasília: Diário Oficial da União, 10 mar. 2008.

<sup>28</sup> BRASIL, 2008, p. 1.

<sup>29</sup> GOMES, 2012.

promoção de outras epistemológicas não hegemônicas, “[...] causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a História da África na escola”<sup>30</sup>.

Tais implantações legislativas, “[...] abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana”<sup>31</sup> por meio da perspectiva interculturalidade que valoriza, sobretudo, as diferentes cosmologias, e epistemologias, valores, crenças e princípios.

A utilização de espaços culturais representa um potencial instrumento a serviço de uma educação emancipadora e libertadora<sup>32</sup>. Sobretudo, uma prática pedagógica que busca a efetivação da “[...] a ação, para a transformação e a não alienação, e a reflexão, atrelada à conscientização crítica e não alienante”<sup>33</sup>.

Isto é, uma educação libertadora e humanizada, segundo Freire<sup>34</sup>, que perpassa por uma “[...] construção do conhecimento de forma cooperativa, com diálogo, com interação, em comunhão com o outro, proporcionando trocas, buscando fazer uma inter-relação com questões de cunho étnico, político, econômico, religioso, social e também cultural”<sup>35</sup>.

Posto isso, investigar sobre essa cultura popular é, antes de tudo, compreender a trajetória histórica dos descendentes africanos no território e fortalecer a ideologia de pertencimento étnico-racial, conduzindo, por consequência, à formação identitária dos sujeitos locais.

Para Santos, praticar essa cultura na atualidade é se reportar aos “[...] seus locais de origem e ao Brasil no seu período colonial, transportando e vivenciado na contemporaneidade”, e realizar esse exercício atemporal, é trazer à tona a história de luta e resistência à escravidão dos ancestrais africanos na região baiana e instigar a

---

<sup>30</sup> GOMES, 2012, p. 103.

<sup>31</sup> GOMES, 2012, p. 105.

<sup>32</sup> FREIRE, 1996.

<sup>33</sup> ABIB, Pedro R. Jungers; SANTOS, Núbia C. Pereira. Zambiapunga-cultura popular e processos educacionais baseados na construção e afirmação das identidades. *Educação em Foco*, v. 19, n. 28, p. 75-101, 2016. p. 95. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1246>. Acesso em: 14 fev. 2023.

<sup>34</sup> FREIRE, 1996.

<sup>35</sup> ABIB; SANTOS, 2016, p. 96.



manutenção a uma política afirmativa “[...] pelos entes que se reconhecem enquanto herdeiros desses povos que tanto contribuíram para a construção dessa nação”<sup>36</sup>.

## A MANIFESTAÇÃO DO ZAMBIAPUNGA E A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE TERRITORIAL

Houve, no processo histórico e desumanizante de colonização e escravidão no Brasil, por meio do comércio negreiro no século XVII, que resultou na diáspora africana, especificadamente, referentes ao norte do que era a capitania de Ilhéus ou à região do Baixo Sul baiano, um número elevado de africanos de origem bantu – por meio do tráfico ilegal – desembarcando nessa região<sup>37</sup>. E por essa razão, “[...] tiveram que recriar novas sociabilidades e arranjos para manterem vivas a sua cultura e cosmologia”<sup>38</sup>. Ressalta-se que a diáspora africana,

[...] forçada pela escravização, denuncia o aprisionamento dos corpos, o domínio sobre a identidade, cultura, religião dos/as outros/as, gerando a invisibilidade histórica e o apagamento da presença dos/as negro/as na consolidação e construção da sociedade brasileira. Esta negação continuou pós-abolição.<sup>39</sup>

Circunstâncias essas que influenciaram, acentuadamente, a interculturalidade entre os povos bantos e os nativos, provocando assim transformações nas esferas sociais desse território e, em regiões circunvizinhas, como é o caso do Baixo Sul da Bahia, de diversas ordens: comercial, religiosa, cultural ou econômica. E por isso, Santos afirma que,

Falar de história da formação do Baixo Sul [da Bahia] nos remete a um

---

<sup>36</sup> SANTOS, N. A. dos. *Zambiapunga: quando a memória africana se revela no território do Baixo Sul*. Organização: Instituto de Desenvolvimento Sustentável do baixo Sul. *Trilhas patrimoniais dos caretas e zambiapunga*. Ituberá, BA: IDES, 2021. p. 20.

<sup>37</sup> CARVALHO, Cristina Astolfi. *Caretas e zambiapungas: a influência centro-africana na cultura do Baixo Sul (BA) e a história da região*. 2020. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01122020-185306/en.php>. Acesso em: 03 mar. 2023.

<sup>38</sup> SANTOS, 2021, p. 18.

<sup>39</sup> ULRICH, Claudete Beise *et al.* Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. *identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 105-119, 2022. p. 107. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/2067>. Acesso em: 15 mar. 2023.

---

momento inicial de construção do que viria a ser o Brasil, marcado desde o período colonial até o momento presente, pela complexa inter-relação de povos e culturas que torna aquela região uma das mais representativas para o estado da Bahia. Este legado cultural somado à cultura dos povos autóctones que aqui habitavam se reverberou e se cristalizou através dos falares, saberes, fazeres e viveres e que junto a outros aqui chegados, resultou na formação identidade baiana, no modo de ser nordestino e brasileiro.<sup>40</sup>

Mediante a essa reflexão, pode-se afirmar, que a prática da manifestação do *Zambiapunga*, que se perpetua por mais de duzentos anos no território do Baixo Sul, aproximadamente, é considerada um importante movimento cultural que contribui “[...] para a ressignificação da cultura local, da identidade dessas localidades e da memória dos seus ancestrais”<sup>41</sup>. E se mostra como uma alternativa cultural à serviço da inclusão de novas cosmologias no campo curricular, bem como simboliza uma reivindicação de reconhecimento histórico de resistência à escravidão. E salvaguardar essas memórias, representam a manutenção “[...] de um povo que soube através da dor e da alegria ressignificar a sua história”<sup>42</sup>.

Desse modo, o movimento cultural do *Zambiapunga* é legado ancestral dos povos *bantus*, advindos do Sudoeste do Continente Africano, onde atualmente localiza-se as regiões do Congo, Angola, Zâmbia e Namíbia – conforme ilustrado na Figura 1, a seguir. A imanência dessa prática cultural possui um lastro associativo ao misticismo e a “[...] práticas religiosas de matriz africana do Congo-Angola, assim como está relacionada às manifestações religiosas do catolicismo popular”<sup>43</sup>. Inclusive, a tradição do *candomblé* é, também, originária do povo *bantu*, fortalecendo, assim, a corrente sacra que envolve essa manifestação cultural.

---

<sup>40</sup> SANTOS, 2021, p. 18.

<sup>41</sup> ABIB; SANTOS, 2016, p. 98.

<sup>42</sup> SANTOS, 2021, p. 20.

<sup>43</sup> SANTOS, 2015, p. 11.

Figura 1 – Região dos povos bantus no continente africano.



Fonte: COSTA; FRANCO; TURINI, 2011 *apud* SANTOS, 2015, p. 17.

Apresenta-se como uma perspectiva de respeito à pluralidade e a diversidade social e religiosa, ao engendrar-se por discussões que envolvem os conhecimentos de diversas culturas e tradições religiosas. Combatendo, portanto, as diferentes formas de preconceito. Assim, essa manifestação cultural – segundo a percepção de Abib e Santos – representa muito mais do que um ato folclórico, se constitui como um

[...] legado de cultura e de ancestralidade africanas, no qual vão se construindo as identidades dos sujeitos zambiapunguenses de forma mais ativa e comprometida com sua própria comunidade, onde evidencia-se a sua valorização enquanto sujeitos protagonistas de sua cultura e onde se percorre uma senda estreita, entre abraçar o moderno e reverenciar o passado.<sup>44</sup>

Mas, afinal, o que etimologicamente significa Zambiapunga? A terminologia refere-se a uma contração da palavra *Nzambi ampunga*, associada a *Zamiapombo* de origem Bantu, significa – segundo Castro<sup>45</sup> –, o grande espírito, e, "saami ampunga" significa os grandes ancestrais. Termos vinculados a questões místicas e sacras do

<sup>44</sup> ABIB; SANTOS, 2016, p. 98.

<sup>45</sup> CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

povo bantu.

Ressalta-se, no entanto, que embora houvesse o culto os deuses pela população bantu, em detrimento “aos seus entes queridos, mortos por enfermidades ou nas guerras, nos combates contra seus inimigos – negros de outras aldeias. Atualmente, não existe mais a mesma devoção; o grupo Zambiapunga vai às ruas com sentido de brincadeira, alegria e festa”<sup>46</sup>.

Assim, de acordo com Carvalho<sup>47</sup>, o folguedo aqui focado, representa um grupo de pessoas mascaradas – formado por dezenas de homens e mulheres – que possuem vestimentas peculiares e chapéus festivos (conhecido como capacete, em forma de cone), percutindo enxadas tambores, soando búzios e cuícas para produzir uma sonoridade única que somente é apreciada e (re)produzida, somente, no território do Baixo Sul da Bahia, especificamente, nos municípios de Cairu<sup>48</sup>, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Nos dizeres de Santos, os zambiapunguenses possuem

[...] roupas coloridas em tons diversos, as máscaras carregadas de idiosincrasias – pois o mistério e horror fazem parte da sua criação pelos participantes do cortejo –, os instrumentos percussivos (enxadas, caixas, cuíca) e os instrumentos de sopro (búzios), toso têm um significado na composição da manifestação cultural e o objetivo central é o de espantar os maus espíritos.<sup>49</sup>

E justamente por tratar-se de uma manifestação cultural, cujo nascedouro imbrica-se com o binômio cultura-religiosidade, que, a prática dessa tradição ocorre nas madrugadas entre o primeiro dia de novembro (Dia de Todos-os-Santos) e o segundo dia de novembro (Dia de Finados). Sendo possível haver apresentações em outras ocasiões especiais, como o dia do padroeiro da cidade, por exemplo.

Salienta-se que em 29 de novembro de 2018, foi reconhecida, “[...] no Livro de Registro Especial de Expressões Lúdicas e Artísticas, a expressão Zambiapunga, da Região do Baixo Sul, como Patrimônio Imaterial da Bahia”<sup>50</sup>, por meio do decreto

---

<sup>46</sup> ABIB; SANTOS, 2016, p. 84.

<sup>47</sup> CARVALHO, 2020.

<sup>48</sup> Apresentando-se com três grupos em localidades distritais distintas, a saber: careta de Cairu/Sede, Zambiapunga de Galeão e Zambiapunga de Boipeba.

<sup>49</sup> SANTOS, 2015, p. 15.

<sup>50</sup> BAHIA. *Decreto nº 18.731, de 29 de novembro de 2018*. Promove registro especial do bem de valor cultural que indica, e dá outras providências. Salvador, BA: Diário Oficial da Bahia, 2018. p. 1.

nº 18.731<sup>51</sup>. Uma importante política de afirmação cultural, fruto do esforço do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), unidade da Secretaria de Cultura do Estado, em construir o dossiê que culminaria, por conseguinte, na efetivação do decreto supracitado. Inclusive, esse órgão será o responsável, via decreto, por “[...] a adotar as providências legais que se fizerem necessárias ao cumprimento deste Decreto”<sup>52</sup>.

Tal reconhecimento mostra-se como um significativo avanço para esse campo cultural, sobretudo, no que diz respeito à salvaguarda dos *modus operandi* de prática cultural, à sua memória e a seus múltiplos sentidos e significados que, reunidos, representam um símbolo de resistência histórica que se posta como elemento cultural importante para a compreensão da formação identitária dos sujeitos que estão inseridos no mencionado território<sup>53</sup>.

E dos grupos zambiapunguenses, o do município de Nilo Peçanha-BA (Figura 2), segundo Carvalho<sup>54</sup>, é o mais organizado, constituído em associação, e o que possui agendas de apresentações nacionais e internacionais. Contribuindo, assim, para dar visibilidade à manifestação em geral e, por consequência, fortalecendo o patrimônio cultural do grupo.

**Figura 2** – Grupo cultural do Zambiapunga da cidade de Nilo Peçanha-BA.

---

<sup>51</sup> A partir de então, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) busca esforços para realizar um inventário, a fim de ampliar esse reconhecimento para a abrangência nacional e, não somente, baiana. ABIB; SANTOS, 2016.

<sup>52</sup> BAHIA, 2018, p. 1.

<sup>53</sup> CARVALHO, 2020.

<sup>54</sup> CARVALHO, 2020.



**Fonte:** O CORREIO. *Zambiapunga e Terreiro Tumba Junsara são declarados patrimônio*. Salvador, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/zambiapunga-e-terreiro-tumba-junsara-sao-declarados-patrimonio/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

É evidenciado que emerge da prática cultural desse grupo diferentes modos de racionalidades por meio de seu repertório diversificado e composto por singularidades: rítmicas, místicas, religiosas, ritualística, musicais, sonoras, artísticas, indumentárias, instrumentais, linguísticas e culturais<sup>55</sup>. Em harmonia com essa perspectiva, une-se ao conceito teórico da Etnomatemática, proposto por D'Ambrosio<sup>56</sup> para trazer à tona uma reflexão dos saberes matemáticos presentes nessa manifestação cultural. Partindo do pressuposto que em sua dinamicidade cultural, o fazer cultural do Zambiapunga, produz múltiplos saberes, inclusive, os de seios matemáticos que podem ser entendidos, traduzidos e trazidos à luz por meio da Etnomatemática.

## ETNOMATEMÁTICA

Utilização na prática docente do conceito da Etnomatemática<sup>57</sup>, associado a perspectiva da pedagogia decolonial, podem auxiliar nos propósitos deste escrito. Dessa maneira, o conjunto de conhecimento de natureza matemática que são praticadas pelos membros – que são produtos e produtores de conhecimento – de

---

<sup>55</sup> CARVALHO, 2020.

<sup>56</sup> D'AMBROSIO, 2007.

<sup>57</sup> D'AMBROSIO, 2007.

diferentes grupos culturais de maneira singular<sup>58</sup>, pode ser desvelado a partir da Etnomatemática.

Vergani aponta que a Etnomatemática envolve múltiplas características, a saber:

**Matemática** → globalidade, uniformidade, generalização → **identidade** → linguagem teórica (independente da realidade contextual). **Etno** → regionalismo, diferenciação, especificidade → **alteridade** → linguagem concreta (dependente da realidade contextual).<sup>59</sup>

De acordo com essa visão, se produz a partir da interação entre os membros de uma cultural (**etno**), duas maneiras de comunicação: (i) linguagem própria da comunidade, que reúne um entendimento peculiar entre os envolvidos (**alteridade**) e; (ii) outra que pode ser traduzida (**identidade**) por meio de intervenções externas, cujas técnicas permitem descortinar os saberes matematizantes praticados em seu meio (**matemática**). Nesse sentido, a autora ainda complementa, afirmando que “A ‘matemática’ aponta para a tendência unificante do mundo escolarizado, enquanto que o ‘etno’ visa a singularidade conjuntural do(s) mundo(s) a escolarizar”<sup>60</sup>.

O termo alteridade possui uma conexão dialógica entre os indivíduos, bem como entre grupos culturais religiosos, científicos e étnicos. Considerando, para tanto, a valorização dos diferentes modos de produzir conhecimento. Respeitar a cosmovisão do outro, portanto, é uma das essências da Etnomatemática.

Assim, na relação alteritária, destaca-se que a Etnomatemática em um processo heurístico, das quais os fenômenos holísticos da complementaridade e da interdependência estão concatenados, traz consigo o conceito de transdisciplinaridade<sup>61</sup>. Isto é, no desenvolvimento da Etnomatemática, há um reconhecimento dos saberes matematizados emergidos de suas experiências com o meio sociocultural e que, por vezes, são diferentes daqueles produzidos pela

---

<sup>58</sup> FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Por uma teoria da etnomatemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 6, n. 7, p. 30-35, abr. 1991. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/683>. Acesso em: 08 mar. 2023.

<sup>59</sup> VERGANI, Tereza. *Educação etnomatemática: O que é?* Natal: Flecha do Tempo, 2007. Coleção Metamorfose, número especial. p. 14. (Grifos no original).

<sup>60</sup> VERGANI, 2007, p. 14.

<sup>61</sup> VERGANI, 2007.

academia, mas que, sobretudo, não podem ser desconsiderados. Ou, ainda, mais degradante, considerados hierarquicamente inferiores<sup>62</sup>.

Do contrário, deve-se – revestidos de cidadania e eticidade – considerar tais manifestações de pensamento como formas distintas de se conceber a prática matematizante. Nesse sentido, Cortes, Orey e Rosa endossam essa visão, ao afirmar que:

[...] a matemática acadêmica (escolar) está impregnada de conceitos historicamente construídos, existindo, também, outras matemáticas que, muitas vezes, são desconsideradas e desconhecidas, como, por exemplo, o conhecimento matemático desenvolvido pelos indígenas, pelos membros comunidades quilombolas e pelos pedreiros, feirantes e agricultores.<sup>63</sup>

Knijnik<sup>64</sup> aponta que a sociedade, por mais que produza, acumule e reconheça o conhecimento ao longo de sua história, tende a valorizar, quase que unicamente, o que é produzido nas classes dominantes, visto que “[...] há um especial interesse em dar visibilidade às histórias daqueles que têm sido sistematicamente marginalizados por não se constituírem nos setores hegemônicos da sociedade”<sup>65</sup>. No entanto, tal conjunto de conhecimento ainda significa uma parte do todo, ou seja, existe uma produção de saberes muito vasta que precisa ainda ser (re)conhecida, e que ainda se encontra oculta aos olhos da sociedade e silenciada no mundo escolar.

Essa compreensão pode ser observada na dimensão política que a Etnomatemática se constitui, contribuindo para a resistência histórica à marginalização de grupos e para a diminuição das desigualdades sociais<sup>66</sup>. Essa maneira de pensar e agir dentro da escola, descentraliza e ressignifica o entendimento que o conhecimento científico é a única forma de expressão que legitima o intelecto,

---

<sup>62</sup> KNIJNIK, Gelsa *et al.* *Etnomatemática em movimento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção Tendências em Educação Matemática.

<sup>63</sup> CORTES, Diego Pereira de O.; OREY, Daniel Clark; ROSA, Milton. Etnomodelos como uma ação pedagógica: um produto educacional com sugestões para a prática docente em salas de aula. *BoEM*, Joinville, v. 6, n. 10, p. 40-60, 2018. p. 42-43. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X06102018040>.

<sup>64</sup> KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da etnomatemática: Questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36, p. 161-176, dez. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982002000200010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982002000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 mar. 2023.

<sup>65</sup> KNIJNIK, 2004, p. 22.

<sup>66</sup> KNIJNIK *et al.*, 2019.



e questiona o caráter hierárquico e de supremacia desse saber frente aos demais, ditos não científicos.

Assim, Knijnik<sup>67</sup> reforça a necessidade de se introduzir no currículo temáticas que englobam uma diversidade cultural, visto que essa tentativa de confluir aspectos culturais no espaço acadêmico/escolar, pode deflagrar uma conscientização ética, política e cidadã da sociedade. Diminuindo, assim, as diferentes formas de injustiças sociais que estão a nudez no âmbito escolar. Para aqueles mais sensibilizados com a história de seu povo, representa falar do conquistador, falar de algo que foi construído pelo dominador, que se serve desse instrumento para exercer seu domínio. Reportando-se a Knijnik *et al*, entende-se que:

Para a Etnomatemática, a cultura passa a ser compreendida não como algo pronto, fixo e homogêneo, mas como uma produção tensa e instável. As práticas matemáticas são entendidas não como um conjunto de conhecimentos que seria transmitido como uma 'bagagem', mas que estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores da cultura.<sup>68</sup>

Dessa forma, refuta-se a concepção que afirma que “[...] o conhecimento, a cultura e o currículo são neutros”, ao contrário, admitem uma construção dinâmica histórica e de interação com o mundo e suas variáveis”<sup>69</sup>. Dessa forma, a Etnomatemática constitui-se um marco teórico no campo da Educação Matemática que se molda numa atmosfera de enfrentamento, de resistência às relações de poder dominante e, conseqüentemente, simboliza e conota uma marca de luta pela igualdade, pelo reconhecimento e pela homogeneização de classes. Quanto a esse aspecto, Rosa e Orey afirmam o seguinte:

[...] a Etnomatemática está atenta aos fatos e as práticas marginalizadas, principalmente as práticas do homem comum, das comunidades, dos rejeitados, das minorias, e dos povos que foram vencidos no processo de colonização. Este programa também faz parte de um sistema de pensamento matemático sofisticado que não visa somente ao desenvolvimento das

---

<sup>67</sup> KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. *Bolema*, Rio Claro, v. 14, n. 16, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10614>. Acesso em: 08 mar. 2023.

<sup>68</sup> KNIJNIK *et al*, 2019, p. 26.

<sup>69</sup> KNIJNIK, 2001, p. 8.

---

habilidades matemáticas, mas, sim, ao entendimento do 'como fazer' matemática.<sup>70</sup>

É bem verdade, nessa ótica, que no âmbito escolar o programa Etnomatemática torna-se um marco de resistência, em razão de questionar o currículo da matemática que privilegia uma racionalidade unilateral e ocidental. Em outras palavras, enfrenta a imposição de uma perspectiva que desabona qualquer forma de produzir matemática que não convirja para este prisma. Indubitavelmente, “[...] a Etnomatemática dá visibilidade a outros modos de matematizar que não são hegemônicos, o que acarreta uma crítica ao lugar ocupado pela ciência, em especial pela Matemática, no projeto da Modernidade”<sup>71</sup>.

Nessa perspectiva, D’Ambrosio<sup>72</sup> sustenta que o enaltecimento dessa produção intelectual matemática eurocêntrica remonta, no Brasil, ao período colonial, sobretudo, por não reconhecerem no Novo Mundo um modo de pensar similar, tampouco superior a eles. Endossando esse mesmo sentido, Gerdes aponta que “no ensino colonial apresentava-se a matemática em geral como algo ‘ocidental’ ou ‘europeu’, como uma criação exclusiva da ‘raça branca’”<sup>73</sup>. Embora o conhecimento de mundo seja híbrido, a persistência de um modelo de ensino de matemática enraizado nos moldes tradicionais vem provocando ao longo do tempo um sentimento negativo projetado sobre a matemática, culminando em expressões como “a matemática é difícil”, “a matemática é para poucos”, “não consigo aprender matemática”, entre outras.

À vista disso, a Etnomatemática é um símbolo de resistência e de enfrentamento no que diz respeito às classes/grupos sociais que são excludentes perante uma sociedade que enaltece e tem como referência quase que única o conhecimento ocidental<sup>74</sup>.

Existe uma matemática sendo praticada no cotidiano em diversas comunidades que estão sendo negadas historicamente pelo currículo escolar, e um

---

<sup>70</sup> ROSA; OREY, 2003, p. 1.

<sup>71</sup> ROSA; OREY, 2003, p. 22.

<sup>72</sup> D’AMBROSIO, 2001.

<sup>73</sup> GERDES, 2012, p. 47.

<sup>74</sup> D’AMBROSIO, 2007.

dos caminhos de reparação sociopolítica a esse tocante, se dá por meio da Etnomatemática. Uma vez que o programa Etnomatemática tem como escopo investigar e entender como um dado grupo social concebe, constrói, mobiliza e difunde seus saberes-fazeres matemáticos, a fim de que esse produto social seja fonte de reconhecimento, valorização e legitimação de seu povo. Nessa mesma dimensão, D'Ambrosio afirma que

[...] a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.<sup>75</sup>

A Etnomatemática se propõe não somente a estudar a Matemática, mas, sobretudo, conhecer as outras formas de se fazer matemática por meio dos conhecimentos orgânicos que são produzidos em diferentes grupos sociais, em geral historicamente ignorados<sup>76</sup>. Fato que traz à reflexão que não há uma única forma de se conceber a matemática, e adotar essa linha de raciocínio, é de certo modo, problematizar/questionar ou colocar sob suspeição a ideologia pragmática da matemática unilateral, a existência de um saber matemático único, cujos significados são fixos ou pertencentes a um cientificismo<sup>77</sup>.

E, nesse direcionamento, D'Ambrosio salienta que:

A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é reestruturar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes.<sup>78</sup>

O processo de catequização dos povos aqui encontrados, por exemplo, foi na prática uma tentativa de justaposição de ideias, tradições, costumes, fazeres, enfim, para uma condição de opressão e negação da cultura vigente (nesse processo, inclui-se a forma de pensar conhecimentos matemáticos). Desse modo, foi imposto um novo olhar sobre a produção e o modo de fazer matemática, suprimindo, em contrapartida,

---

<sup>75</sup> D'AMBROSIO, 2001, p. 9.

<sup>76</sup> VERGANI, 2007.

<sup>77</sup> KNIJNIK *et al*, 2019.

<sup>78</sup> D'AMBROSIO, 2001, p. 42.

---

sua cultura. Corroborando tal perspectiva, Vergani acrescenta que “esse enfoque elitista se apoia na tradicional sobrevalorização social da matemática, encarada como critério fundamental de sucesso/competência”<sup>79</sup>.

No programa de pesquisa Etnomatemática, visa-se, sobretudo, a resgatar um viés identitário, a promover uma valorização de representatividade cultural, a reparar um caminho histórico de supremacia de classe, entre outros aspectos. Há uma dinâmica de dialogicidade<sup>80</sup> entre as atividades extraescolares com o currículo, significando, assim, além de uma aproximação entre os saberes, a valorização e dignificação de seu fazer, eliminando hierarquizações descabidas do conhecimento.

Em especial, há a necessidade de reconhecer que há outras formas de construir conceitos matemáticos que não apenas a matemática do opressor/dominante, tida como “superior” às demais formas de saber e fazer matemática. À vista disso, D’Ambrosio<sup>81</sup> reitera que o programa Etnomatemática não engloba implicações pedagógicas, mas que seu arcabouço filosófico está fundamentado sob uma base política e social. A utilização da Etnomatemática assume uma postura de emancipação social, de conscientização civilizatória, de valorização cultural e reconhecimento identitário:

A matemática, como uma forma de conhecimento, tem tudo a ver com ética e, conseqüentemente, com paz. A busca de novas direções para o desenvolvimento da matemática deve ser incorporada ao fazer matemático. Devidamente revitalizada, a matemática, como é hoje praticada no ambiente acadêmico e organizações de pesquisa, continuará sendo o mais importante instrumento intelectual para explicar, entender e inovar, auxiliando principalmente na solução de problemas maiores que estão afetando a humanidade.<sup>82</sup>

A Etnomatemática não é um método de ensino, nem uma metodologia, mas um programa de pesquisa que visa observar, investigar e compreender a matematização desenvolvida por um grupo social/cultural. Aspectos esses que colocam a Etnomatemática como um importante instrumento político na/para dimensão escolar. Possuindo como vetor direcional o intuito de não somente explorar

---

<sup>79</sup> VERGANI, 2007, p. 11.

<sup>80</sup> FREIRE, 1996.

<sup>81</sup> D’AMBROSIO, 2007.

<sup>82</sup> D’AMBROSIO, 2001, p. 71.

os elementos matemáticos presentes em situações do cotidiano de tais grupos, mas imbuído de historicidade respeitar, valorizar e legitimar isometricamente os fazeres, costumes, tradições, crenças, isso é, a cultura dessa comunidade.

Decerto, objetiva-se com esse programa identificar, explorar, analisar e compreender as diferentes formas nas quais se desenvolvem as atividades matemáticas em um grupo social, ou seja, como estes respondem na prática às situações-problema que surgem de seu cotidiano e que estão associadas com a esfera social, política, cultural, econômica e ambiental<sup>83</sup>. Por outro lado, referente ao uso da Etnomatemática, destaca-se que:

Essas tentativas continuam a entrar em conflito com a rigidez dos programas impostos, quer a nível da massa dos conteúdos a 'dar', quer a nível dos ritmos estandardizados a que obriga. O 'trabalho de projetos', por exemplo, traduz uma nova atenção relacional e interativa do domínio da ação/criação desenvolvível em uma aula de matemática. Exigindo um emprego considerável de tempo, implica a flexibilização do cumprimento dos programas e das cargas horárias que lhe são atribuídas, o que provoca por vezes, aos docentes que organizam ações deste tipo, o desconforto de se sentirem 'em falta'.<sup>84</sup>

Em face das considerações supracitadas, a Etnomatemática surgiu como alternativa de auxílio ao professor no ensino de Matemática, visto que o processo conduz o reconhecimento de que não existe uma forma única de produzir conhecimentos matemáticos; ao contrário, existem diversas formas de atividades matemáticas presentes no desenvolvimento sociocultural de diferentes grupos sociais, e não somente àquelas ditas ocidentais.

## **ZAMBIAPUNGA: CATALISADOR DE REFLEXÕES QUE PERPASSAM O AMBIENTE CULTURAL E SE EXPANDE PARA OUTROS CONTEXTOS**

Sob essa perspectiva, corrobora-se com Reis e Giraldo, ao defender a efetividade dessas legislações “[...] como políticas públicas decoloniais de educação, uma vez que tais marcos legais surgem no contexto das lutas por emancipação dos Movimentos Negro e Indígena brasileiros em prol de uma educação antirracista e

---

<sup>83</sup> D'AMBROSIO, 2007.

<sup>84</sup> VERGANI, 2007, p. 26-27.

---

alinhada com a formação social do país”<sup>85</sup>. Defender essa concepção é, de certo modo, criar fissuras do sistema social brasileiro estruturalmente racista. Fazê-lo, por outro lado, alicerçado pelas prerrogativas educacionais libertadoras não é fácil, mas iniciar esse processo, sim, é necessário<sup>86</sup>.

Nesse cenário, o *Zambiapunga*, aqui enfocado, pode se tornar um elemento cultural catalisador, no ambiente escolar, para a construção/ressignificação “[...] da memória e da identidade dos membros da comunidade local”, fortalecendo, portanto, “[...] parâmetros, valores, aprendizados, ações que repercutem em um ciclo de reflexões voltadas a ações para uma vida comunitária mais humana e harmoniosa”<sup>87</sup>. É necessário para isso, de um currículo culturalmente referenciado voltado e preocupado com a “[...] possibilidade de estabelecer conexões com a valorização e reconhecimento da história e das culturas africanas e afro diaspóricas por meio do conhecimento instituído e legitimado”<sup>88</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das proposições, aqui, defendidas, podem ser um instrumento subsidiário teórico-metodológico para a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 para o professor que ensina Matemática, referente à educação das relações étnico-raciais, possuindo como plano de fundo a Etnomatemática sob um viés decolonial. Como exposto durante o transcorrer do texto, foi percebido a necessidade de se desenvolver atividades nos espaços educacionais que visem ultrapassar a função obrigatória que a legislação impõe, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Incluir no currículo esse debate epistemológico que considera em sua estrutura a cosmovisão da realidade social, requer a promoção de mudanças/renovação epistêmicas das bases que compõem o fazer pedagógico. No

---

<sup>85</sup> REIS, Washington Santos dos; GIRALDO, Victor. As legislações étnico-raciais de currículo como uma política decolonial de educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8., 2022, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: Editora Realize, 2022. p. 1-12. p. 10.

<sup>86</sup> REIS; GIRALDO, 2022, p. 10.

<sup>87</sup> ABIB; SANTOS, 2016, p. 96.

<sup>88</sup> REIS; GIRALDO, 2022, p. 9.

entanto, não refere-se, aqui, as mudanças limitadas pela teoria, mas aquela que exige uma reação dialógica com a prática. Construir esse binômio – teoria e prática – no ofício docente é, de certo modo, contribuir para uma reformulação das bases epistêmicas (formação) dos profissionais da educação no tocante às relações étnico raciais e culturais.

Construir possibilidades práticas-reflexivas que assumam um caráter político fundamental frente a compreensão dos fatores sociais contemporâneos sob um prisma crítico-histórico, pode ser realizado por meio do estreitamento entre o folgado, aqui, focado e a educação. E nesse caminhar há um repertório de saberes, inclusive, os de cunho matemático, os quais podem ser revelados à luz da Etnomatemática.

Isso representa uma mobilização de processos intelectualizados necessários que promovam uma ruptura epistemológica no currículo escolar. Posto que já se passaram 20 anos, recém completados, da implantação da lei que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas unidades de ensino, e, percebe-se que, ainda, há um longo caminho a se percorrer para que a mesma seja efetiva. Este ensaio teórico aponta para possibilidades para/no ensino de matemática.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro R. Jungers; SANTOS, Núbia C. Pereira. Zambiapunga-cultura popular e processos educacionais baseados na construção e afirmação das identidades.

*Educação em Foco*, v. 19, n. 28, p. 75-101, 2016. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1246>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BAHIA. *Decreto nº 18.731, de 29 de novembro de 2018*. Promove registro especial do bem de valor cultural que indica, e dá outras providências. Salvador, BA: Diário Oficial da Bahia, 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. *Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental*. 475p., 2019.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. 3. versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

---

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso: 10 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 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. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 11.645, de 10 de 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. Brasília: Diário Oficial da União, 10 mar. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CARVALHO, Cristina Astolfi. *Caretas e zambiapungas: a influência centro-africana na cultura do Baixo Sul (BA) e a história da região*. 2020. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01122020-185306/en.php>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CORTES, Diego Pereira de O.; OREY, Daniel Clark; ROSA, Milton. Etnomodelos como uma ação pedagógica: um produto educacional com sugestões para a prática docente em salas de aula. *BoEM*, Joinville, v. 6, n. 10, p. 40-60, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X06102018040>.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EÇA, José L. Matias de. *Formação continuada à luz da etnomodelagem: Implicações para o desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201820004D.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Por uma teoria da etnomatemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 6, n. 7, p. 30-35, abr. 1991. Disponível em:



<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/683>. Acesso em: 08 mar. 2023.

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

GIRALDO, Victor A.; MATOS, Diego; QUINTANEIRO, Wellerson. Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada: La matemática en la encrucijada. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v. 13, n. 1, p. 49-66, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080639>. Acesso em: 05 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod\\_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. *Bolema*, Rio Claro, v. 14, n. 16, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10614>. Acesso em: 08 mar. 2023.

KNIJNIK, Gelsa *et al.* *Etnomatemática em movimento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção Tendências em Educação Matemática.

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da etnomatemática: Questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36, p. 161-176, dez. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982002000200010&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982002000200010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 mar. 2023.

MASCARELLO, Cely Aparecida. *Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitário da Região de Chapecó, Chapecó/SC, 2019.

O CORREIO. *Zambiapunga e Terreiro Tumba Junsara são declarados patrimônio*. Salvador, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/zambiapunga-e-terreiro-tumba-junsara-sao-declarados-patrimonio/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

REIS, Washington Santos dos; GIRALDO, Victor. As legislações étnico-raciais de currículo como uma política decolonial de educação. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8., 2022, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: Editora Realize, 2022. p. 1-12.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA,*

---

Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, N. A. dos. *Zambiapunga: quando a memória africana se revela no território do Baixo Sul*. Organização: Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Baixo Sul. *Trilhas patrimoniais dos caretas e zambiapunga*. Ituberá, BA: IDES, 2021.

SANTOS, Núbia C. Pereira dos. *Zambiapunga: educação, memória e identidade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18448>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ULRICH, Claudete Beise *et al.* Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. **identidade!**, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 105-119, 2022. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2067>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VERGANI, Tereza. *Educação etnomatemática: O que é?* Natal: Flecha do Tempo, 2007. Coleção Metamorfose, número especial.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>. Acesso em: 01 fev. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 02 mar. 2023.