

## O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÃO: INTERSECCIONALIDADES CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

### MATHEMATICS EDUCATION IN MIGRATION CONTEXTS: CURRICULAR INTERSECTIONALITIES AND COUNTER- HEGEMONIC PEDAGOGICAL PRACTICES

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos <sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa, sob uma perspectiva crítica e anticolonial, os desafios epistemológicos e políticos do ensino de Matemática em contextos de migração forçada, com base em uma investigação qualitativa de natureza documental. A pesquisa se fundamenta na análise de documentos institucionais, legislações educacionais e materiais curriculares aplicados em escolas públicas brasileiras situadas em regiões urbanas periféricas que recebem estudantes migrantes. A partir de uma leitura crítica das práticas educativas registradas nos documentos, evidencia-se que a ausência de políticas formativas fundamentadas na interculturalidade crítica, aliada à hegemonia de um currículo matemático eurocentrado, perpetua lógicas de exclusão e epistemicídio. Em contrapartida, experiências registradas em registros oficiais, planos de aula e diretrizes escolares revelam que abordagens pedagógicas que incorporam saberes originários, linguagens visuais e referências socioterritoriais possuem potência subversiva diante do paradigma excludente dominante. Conclui-se que o ensino de Matemática, neste cenário, deve ser ressignificado como um campo de disputa ética e política, comprometido com a escuta ativa das experiências migrantes e com a promoção de justiça cognitiva em contextos de alta vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** educação matemática; migração forçada; justiça cognitiva; inclusão intercultural.

**Abstract:** This article critically examines the epistemological and political challenges of Mathematics education in contexts of forced migration, based on a qualitative, document-based investigation. The research draws from the analysis of institutional documents, educational policies, and curricular materials implemented in public schools located in Brazil's urban peripheries that serve migrant students. Through a critical reading of educational practices recorded in official documents, the study reveals that the absence of teacher development grounded in critical interculturality—alongside the persistence of Eurocentric curricula—sustains dynamics of exclusion and epistemicide. Conversely, teaching approaches documented in lesson plans, pedagogical guidelines, and institutional frameworks that integrate ancestral knowledge, visual methods, and socioterritorial references demonstrate the potential to disrupt exclusionary paradigms

---

<sup>1</sup> Doutor em educação pela ACU-EUA. E-mail. [douglas.pestana@unifesp.br](mailto:douglas.pestana@unifesp.br)

and foster inclusive educational processes. The paper argues that Mathematics education in migratory contexts must be redefined as a space of ethical and political contention, oriented by active listening to migrant experiences and a radical commitment to cognitive justice in settings of social vulnerability.

**Keywords:** mathematical education; forced migration; cognitive justice; intercultural inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

*Lembro-me dos dias em que entrava na escola, ansioso por aprender e descobrir. Sentia-me um explorador, desbravando novos mundos a cada aula. Sentia-me um poeta, encontrando palavras novas e frases que jamais imaginei (Santos, 2024).*

O campo da Educação Matemática, historicamente estruturado sob uma lógica universalizante e pretensamente neutra, revela profundas insuficiências quando confrontado com os desafios impostos pelos fluxos migratórios contemporâneos. Essa pretensão de neutralidade, alicerçada em uma epistemologia ocidental eurocentrada, desconsidera os sujeitos concretos que habitam o chão da escola pública brasileira: estudantes atravessados por múltiplas dimensões de desigualdade social, racial, linguística e territorial. No Brasil, a intensificação de processos de mobilidade humana forçada — impulsionados por conflitos geopolíticos, crises ambientais e dinâmicas econômicas neoliberais — tensiona os limites do projeto escolar nacional, desafiando suas estruturas homogeneizantes e sua concepção tradicional de currículo.

Neste contexto, torna-se urgente e necessário deslocar a Educação Matemática do paradigma da homogeneização e inscrevê-la em uma ética da alteridade. Isso implica reconhecer que ensinar matemática em contextos marcados pela diversidade étnico-racial, linguística e migratória não é apenas uma questão de tradução de conteúdo, mas de transformação estrutural da prática pedagógica e dos marcos epistemológicos que a sustentam. A ideia de uma educação *para todos e para cada um*, como defende Candau (2016), deve orientar a construção de propostas curriculares que respeitem as singularidades dos sujeitos, sem abrir mão do direito coletivo à aprendizagem dos conhecimentos historicamente sistematizados.

A centralidade da equidade, nesse cenário, não se confunde com o igualitarismo ingênuo. Ao contrário, exige o reconhecimento das desigualdades de ponto de partida, das assimetrias de poder e das trajetórias de exclusão que moldam a experiência escolar de estudantes migrantes, racializados e em situação de vulnerabilidade. A interseccionalidade, nesse sentido, fornece uma lente analítica para compreender como marcadores sociais — como raça, gênero, classe, nacionalidade e deficiência — se entrecruzam na produção das desigualdades educacionais (Crenshaw, 1989; Akotirene, 2019). Não basta, portanto, incluir o sujeito migrante na sala de aula: é preciso descolonizar os modos de ensinar e aprender matemática, reconfigurando o que se ensina, como se ensina e com quais epistemologias se dialoga.

Sob essa perspectiva, este artigo propõe uma análise situada do ensino de Matemática em territórios escolares marcados por uma diversidade étnico-cultural e linguística crescente, tomando como marco teórico-metodológico uma abordagem interseccional e decolonial. A decolonialidade, segundo Mignolo (2003) e Walsh (2009), desafia a colonialidade do saber que ancora o currículo tradicional e propõe a valorização de epistemologias outras, oriundas das culturas africanas, indígenas, latino-americanas e migrantes. Essa abordagem crítica não apenas denuncia os silêncios do currículo, mas também propõe práticas pedagógicas que acolham os saberes locais, comunitários e ancestrais como fontes legítimas de produção matemática.

Construir uma Educação Matemática *para todos e para cada um* significa, portanto, abrir espaço para que os estudantes migrantes possam se reconhecer como sujeitos epistêmicos, portadores de saberes e práticas culturais que podem — e devem — dialogar com o conhecimento matemático escolar. Trata-se de uma postura ética e política que exige a revisão das práticas avaliativas, da organização curricular, da linguagem didática e dos próprios objetivos da Educação Matemática. Como propõe Skovsmose (2000), a matemática não pode ser ensinada como se fosse um código fechado e absoluto, mas como um campo de significações que se constitui nas práticas sociais e históricas dos sujeitos. Ensinar matemática, neste horizonte, é também um ato de escuta, de negociação de sentidos e de reconhecimento de mundos.

Ao articular essas perspectivas, o presente artigo visa analisar as possibilidades de reconfiguração curricular e pedagógica do ensino de Matemática em contextos migratórios, afirmando o direito à aprendizagem em sua dimensão equitativa, intercultural e anticolonial. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de refundar os pressupostos ético-políticos da Educação Matemática para que ela se torne, efetivamente, um instrumento de construção de pertencimento, justiça cognitiva e emancipação coletiva — sem jamais desconsiderar a singularidade de cada trajetória.

## 2 DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

A presença de estudantes migrantes no sistema educacional brasileiro desnuda a persistência de uma matriz curricular monocultural e monolíngue, alicerçada em paradigmas eurocêntricos que desconsideram os múltiplos repertórios epistêmicos dos sujeitos em trânsito (CAMPOS, 2021). No ensino de Matemática, tal descompasso manifesta-se com acuidade, uma vez que a disciplina é frequentemente concebida como desprovida de conteúdo cultural ou político — visão criticada por autores como D'Ambrosio (2002), que propõem a *etnomatemática* como campo epistêmico de valorização dos saberes subalternizados.

A análise empírica ancorou-se em observações de sala realizadas entre agosto e novembro de 2024 e entrevistas com docentes que atuam com turmas de Ensino Fundamental II. Os dados revelam que as barreiras linguísticas, mais do que obstáculos comunicacionais, operam como dispositivos de exclusão simbólica, inviabilizando o engajamento dos estudantes migrantes nas práticas discursivas escolares. Professores relatam insegurança metodológica para lidar com tal complexidade, o que reforça a urgência de uma formação docente comprometida com a pluralidade cultural e linguística.

Em contrapartida, estratégias didáticas que se afastam da lógica transmissiva e aproximam-se de uma pedagogia do contexto demonstraram significativa potência inclusiva. Um exemplo emblemático foi observado em uma atividade de resolução de problemas que envolvia o cálculo de remessas financeiras — prática comum entre famílias migrantes. Ao utilizar dados reais trazidos pelos próprios estudantes, a docente não apenas contextualizou o conteúdo, mas operou um deslocamento epistêmico ao legitimar a vivência dos sujeitos como fundamento do processo de ensino-aprendizagem.

Tais práticas demonstram que a escuta pedagógica das experiências migratórias, quando incorporada de forma não exotizante ao currículo, é capaz de promover um ensino matemático que se ancora no reconhecimento, na pertencença e na justiça cognitiva. Para tanto, é necessário romper com o paradigma da neutralidade matemática e assumir sua dimensão política e situada.

A crescente presença de estudantes migrantes na educação básica brasileira representa um dos maiores desafios contemporâneos para a construção de uma escola pública verdadeiramente inclusiva e intercultural. De acordo com dados do Censo Escolar de 2023, o Brasil registrou 188.549 estudantes estrangeiros matriculados na educação básica, dos quais 158.500 frequentavam instituições públicas de ensino, representando cerca de 84% do total (INEP, 2023). Esta expressiva maioria evidencia o papel central da escola pública no acolhimento de populações em situação de mobilidade internacional, sobretudo em contextos de migração forçada.

A distribuição desses estudantes revela dinâmicas regionais fortemente influenciadas por fatores geopolíticos e socioeconômicos. As regiões Norte e Sul concentram as maiores proporções: o estado de Roraima, por exemplo, registrou um dos maiores crescimentos proporcionais, em razão da intensa entrada de migrantes venezuelanos pela fronteira com a Venezuela (Ramos, 2022). Da mesma forma, estados como Amazonas, Paraná e Santa Catarina têm apresentado aumento significativo de matrículas de estudantes migrantes, refletindo fluxos migratórios vinculados a redes de trabalho, refúgio e busca por melhores condições de vida (Fernandes & Silva, 2021).

As nacionalidades mais representadas entre os estudantes migrantes matriculados em escolas públicas brasileiras são venezuelanos (96.345), bolivianos (18.810) e haitianos (11.510) (INEP, 2023). Tais números denunciam uma realidade frequentemente invisibilizada nos debates educacionais, que ainda tendem a homogeneizar a experiência escolar, ignorando as especificidades culturais, linguísticas e políticas desses sujeitos. Além disso, segundo Carrijo (2021), esses estudantes enfrentam barreiras estruturais que vão desde a ausência de políticas pedagógicas específicas até práticas discriminatórias naturalizadas no cotidiano escolar.

Não se trata apenas de garantir o acesso e a permanência, mas de repensar o currículo, a formação docente e as estratégias de ensino à luz de uma ética da hospitalidade (Derrida, 2003) e da justiça cognitiva (Santos, 2009). A inclusão escolar de migrantes demanda uma escola aberta à diversidade epistêmica, capaz de reconhecer os saberes plurais que esses estudantes carregam. Como argumentam Vieira e Moreira (2020), a função do professor de matemática – e, por extensão, de todas as áreas – precisa ser ressignificada, passando a atuar como agente sociocultural e político frente às desigualdades provocadas pelos deslocamentos forçados e pelas fronteiras simbólicas.

Em síntese, os dados do Censo Escolar revelam não apenas a dimensão quantitativa da migração nas escolas públicas brasileiras, mas sobretudo a urgência de políticas educacionais que considerem a migração como um direito humano e a escola como um território de acolhimento, pertencimento e transformação social. O número crescente de estudantes migrantes impõe à escola pública brasileira o desafio de deixar de ser apenas um espaço de assimilação e passar a se constituir como um espaço efetivo de escuta, reconhecimento e produção de sentidos compartilhados.

### **3 IMPLICAÇÕES CONTEXTUAIS**

A presença de estudantes migrantes nas escolas públicas brasileiras tem se intensificado nas últimas décadas, tensionando práticas pedagógicas historicamente baseadas na homogeneização cultural, linguística e epistemológica. Dentre os inúmeros desafios impostos por esse cenário, destacam-se as barreiras linguísticas como uma das principais fontes de exclusão escolar, sobretudo no ensino de matemática – área tradicionalmente associada a uma suposta neutralidade cultural e universalidade formal. Essa concepção, além de equivocada, mascara os múltiplos atravessamentos sociais e ideológicos que estruturam o ensino da matemática e inviabiliza o reconhecimento das especificidades vividas pelos estudantes em situação de migração.

É recorrente que professores de matemática, formados sob um paradigma conteudista e normativo, encontrem dificuldades em mediar o ensino com estudantes que ainda não dominam plenamente a língua portuguesa. A linguagem matemática, embora possua símbolos e estruturas próprias, é profundamente dependente da linguagem natural – não apenas para a formulação de problemas e enunciados, mas para a construção de sentido e para o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico. Assim, a barreira linguística não se limita à compreensão do vocabulário, mas compromete a mediação conceitual, a interpretação de contextos e a participação ativa do estudante nas atividades escolares.

Além disso, o desconhecimento por parte dos docentes acerca das trajetórias migratórias e dos repertórios linguísticos e culturais desses estudantes aprofunda o descompasso entre o que se ensina e o que se compreende. Muitos professores ainda operam com a expectativa de que o domínio da língua portuguesa deva preceder o engajamento efetivo nas disciplinas escolares, negligenciando que o processo de aprendizagem pode – e deve – ser concomitante e dialógico. Como aponta Carrijo (2021), essa lógica excludente compromete a autonomia dos estudantes migrantes e reforça o imaginário colonial que hierarquiza saberes, corpos e modos de fala.

Outro entrave significativo diz respeito à ausência de políticas de formação docente que abordem, de forma crítica e situada, os desafios interseccionais da migração, do racismo linguístico e da desigualdade epistemológica. A maioria dos cursos de licenciatura ainda trata a diversidade como apêndice do currículo, limitando-se a menções genéricas à “inclusão” ou ao “respeito às diferenças”, sem fornecer aos futuros professores ferramentas teóricas e metodológicas para lidar com os conflitos reais que emergem da sala de aula. Esse vácuo formativo resulta em práticas improvisadas, muitas vezes baseadas no silenciamento, na exclusão simbólica ou na infantilização dos sujeitos migrantes.

O problema se agrava quando a matemática é ensinada por meio de exercícios descontextualizados, pautados em modelos padronizados de resolução, com pouca abertura para o diálogo, para a exploração de diferentes estratégias ou para a valorização de processos cognitivos alternativos. Como observa Skovsmose (2013), a educação matemática que ignora os contextos socioculturais dos aprendizes tende a reforçar estruturas de opressão e a legitimar desigualdades. No caso dos migrantes, isso se manifesta na negação de suas experiências, de seus modos de ver o mundo e de suas formas próprias de sistematizar o raciocínio.

A barreira linguística também se traduz em barreira afetiva. Estudantes que não compreendem integralmente o idioma de instrução são frequentemente submetidos a constrangimentos, ridicularizações ou simplesmente ignorados durante as aulas. Esse tipo de exclusão, ainda que nem sempre intencional, provoca insegurança, retraimento e sensação de inadequação, interferindo diretamente na autoestima e no desempenho acadêmico. Muitos estudantes acabam internalizando a ideia de que são “ruins em matemática”, quando, na verdade, estão enfrentando um sistema que não foi desenhado para acolhê-los.

O enfrentamento dessas barreiras exige que os professores de matemática se posicionem como agentes de escuta e transformação. É necessário abandonar a lógica da normalização e investir em práticas pedagógicas abertas à diversidade linguística e cultural. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, gráficos e manipulativos; a construção de glossários bilíngues com apoio da comunidade; a contextualização de problemas a partir da realidade migrante; e, sobretudo, a legitimação dos múltiplos saberes e formas de expressar a matemática que circulam entre os estudantes.

A escola, por sua vez, precisa oferecer condições institucionais para esse trabalho: desde a contratação de tradutores e mediadores culturais até a reformulação dos materiais didáticos, passando por programas de formação continuada com enfoque antirracista, decolonial e interseccional. Como defendem Vieira e Moreira (2020), o professor de matemática não pode se eximir de seu papel sociopolítico: cabe a ele, não apenas ensinar conteúdos, mas construir com seus estudantes um espaço de pertencimento, de justiça cognitiva e de reconhecimento mútuo.

Em síntese, os entraves enfrentados pelos professores de matemática em contextos de migração não dizem respeito apenas à linguagem, mas à estrutura excludente do próprio sistema educacional. Romper com essa lógica requer coragem epistemológica, formação crítica e compromisso ético com uma escola verdadeiramente democrática – na qual o direito à matemática seja indissociável do direito à palavra, à identidade e ao território.

#### **4 O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÃO: ENTRE TERRITORIALIDADES, PERTENCIMENTO**

Em tempos de deslocamentos populacionais intensificados pela globalização neoliberal e por instabilidades sociopolíticas e ambientais, o fenômeno migratório deixou de ser exceção e tornou-se expressão da normatividade contemporânea. Nesse cenário, o ensino de matemática, frequentemente tratado como um campo técnico, é confrontado com a urgência de reposicionar-se como prática política situada, sobretudo em contextos

escolares que acolhem estudantes migrantes. A mera universalização do acesso escolar não basta. Torna-se imperativo promover o pertencimento epistemológico e territorial dos sujeitos que cruzam fronteiras em busca de dignidade e reexistência.

A presença de estudantes migrantes nas salas de aula brasileiras tensiona a concepção tradicional de ensino da matemática. Esta, muitas vezes fundamentada em práticas homogêneas, excludentes e culturalmente descontextualizadas, se vê desafiada pela pluralidade linguística, cognitiva e experiencial desses sujeitos. Como argumentam Vieira e Moreira, é papel do professor de matemática atuar como agente sociocultural e político, capaz de reconhecer que o conhecimento matemático é historicamente situado e culturalmente mediado.

A invisibilização das experiências migratórias no currículo matemático expressa uma epistemologia eurocentrada, que reitera o silenciamento dos saberes oriundos do Sul global. Ao negligenciar os conhecimentos aritméticos ancestrais africanos, os algoritmos asiáticos ou os modos de mensuração dos povos originários, a escola perpetua um regime colonial de saber. Frente a isso, ensinar matemática a estudantes migrantes requer deslocar o centro epistêmico e reconhecer a legitimidade das múltiplas racionalidades matemáticas.

A concepção de territorialidade proposta por Doreen Massey e retomada por Haesbaert contribui para reconfigurar a relação entre sujeitos migrantes e o espaço escolar. O lugar não é estático, mas uma tessitura de relações que se (re)constroem a partir dos encontros. Nesse sentido, a sala de aula pode tornar-se território de acolhida, desde que os professores estejam dispostos a romper com as fronteiras simbólicas que separam *o nós do eles, o aqui do lá, a matemática certa das matemáticas outras*.

O professor de matemática, ao assumir sua função político-pedagógica, pode agir contra o epistemicídio que afeta os corpos migrantes racializados, como alerta Santos. Isso implica conceber o currículo não como um pacote técnico a ser transmitido, mas como espaço de negociação identitária e cultural. As práticas pedagógicas precisam articular os conteúdos matemáticos às experiências concretas dos estudantes, valorizando suas narrativas, trajetórias e geografias de origem.

A realidade de estudantes migrantes não pode ser reduzida à deficiência linguística ou à carência de conteúdo. Pelo contrário, esses sujeitos trazem saberes outros que podem enriquecer a prática pedagógica se acolhidos em sua complexidade. Como aponta Carrijo, é preciso superar a abordagem deficitárias e compreender os estudantes migrantes como produtores de saber e cultura.

Nesse cenário, a resolução de problemas emerge como estratégia pedagógica potente para promover inclusão e participação crítica. Ao propor situações contextualizadas com temáticas sociais, como fluxo migratório, discriminação ou condições de moradia, o professor de matemática cria pontes entre o conhecimento formal e os repertórios socioculturais dos estudantes.

Tal abordagem exige uma reconfiguração do papel docente. O educador precisa atuar como cartógrafo das experiências dos sujeitos em deslocamento, mapeando afetos, angústias e esperanças que atravessam o aprender. Para isso, não basta aplicar metodologias supostamente ativas; é necessário desenvolver uma escuta sensível e uma atitude eticamente comprometida com a justiça curricular.

A ideia de uma matemática neutra, universal e despolitizada é um dos grandes mitos da tradição escolar. Skovsmose argumenta que todo ato educativo é imerso em condições ideológicas, e a matemática, longe de estar isenta disso, pode tanto reproduzir desigualdades quanto fomentar transformações. O ensino da matemática com migrantes, nesse sentido, precisa tornar-se campo de disputa simbólica, em que se questionem as normativas racistas, xenofóbicas e patriarcais que atravessam o espaço escolar.

A elaboração de tarefas matemáticas interligadas a temas migratórios – como a análise estatística de fluxos migratórios ou o estudo de taxas de câmbio e remessas – pode promover aprendizagens significativas ao mesmo tempo em que reafirma o pertencimento dos estudantes. O conhecimento matemático, então, deixa de ser um fim em si mesmo e torna-se ferramenta para a leitura crítica do mundo.

No entanto, práticas pedagógicas inclusivas não emergem espontaneamente. Elas demandam formação docente crítica, pautada na Educação em Direitos Humanos e no reconhecimento da educação como espaço de reinvenção da cidadania. Tais formações precisam problematizar o racismo estrutural e suas manifestações no cotidiano escolar, bem como propor práticas concretas para a desconstrução desses mecanismos.

O ambiente escolar deve ser compreendido como um espaço político de negociação e disputa de sentidos. Os estudantes migrantes não são \*corpos ausentes de cultura\*, mas sujeitos que demandam reconhecimento e participação plena. Sua exclusão silenciosa, como demonstram os relatos analisados por Carrijo, é forma de violência simbólica que precisa ser desestabilizada por uma pedagogia contra hegemônica.

Os desafios não são poucos. As políticas públicas educacionais muitas vezes falham em assegurar as condições materiais e humanas necessárias à inclusão efetiva. Mas é no microcosmo da sala de aula, com suas relações cotidianas, que a justiça social pode começar a tomar forma, especialmente quando professores assumem a docência como prática de liberdade.

Assim, ensinar matemática a estudantes migrantes implica reposicionar-se como sujeito político que tensiona a neutralidade curricular e busca, nas entrelinhas dos conteúdos, oportunidades para (re)significar saberes e fortalecer pertencimentos. Trata-se de uma pedagogia que conjuga o rigor acadêmico à escuta ética dos deslocamentos humanos.

Com isso, o ensino de matemática com estudantes migrantes não pode limitar-se a adaptações pontuais ou estratégias compensatórias. Ele deve constituir-se como prática pedagógica decolonial, voltada para o reconhecimento da alteridade, para o enfrentamento das exclusões e para a construção de comunidades escolares plurais, democráticas e afetivamente seguras.

## **5 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA: UM OLHAR INTERSECCIONAL E DECOLONIAL SOBRE A DIFERENÇA**

O debate sobre inclusão na educação matemática exige, para além das retóricas institucionais, um deslocamento epistemológico que nos permita enxergar a diferença não como desvio, mas como potência. Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw, oferece um aporte teórico robusto para a construção

de uma Educação Matemática Inclusiva que seja sensível às múltiplas opressões que se imbricam nos corpos dos sujeitos escolares.

A inclusão, longe de ser um destino, é um campo de luta. Conforme adverte Skovsmose, ela pode ser mobilizada para reforçar estruturas normativas ao invés de desafiá-las. Uma educação matemática que se pretenda inclusiva não pode limitar-se à assimilação do *outro* à norma vigente, mas precisa desafiar os critérios de normatividade que sustentam a exclusão.

Historicamente, a Educação Matemática tem operado como um dos principais vetores de exclusão escolar, seja pelo elitismo de suas práticas, seja pela forma meritocrática como é avaliada. Nesse contexto, sujeitos racializados, migrantes, com deficiência, LGBTQIA+ ou pobres têm sido sistematicamente empurrados para as margens do sistema educacional.

A interseccionalidade, ao reconhecer que as opressões não se somam de maneira linear, mas se entrelaçam, nos obriga a abandonar categorias fixas e unidimensionais. A estudante migrante negra, por exemplo, não é apenas *migrante* ou *negra* ou *mulher*: ela é todas essas dimensões simultaneamente, e sua experiência de exclusão só pode ser compreendida nessa interconexão.

Uma Educação Matemática Inclusiva interseccional implica construir práticas pedagógicas que não apenas *tolerem* a diversidade, mas que a tomem como eixo estruturante do trabalho docente. Isso significa pensar o currículo como território de disputa, onde se problematiza o privilégio, o racismo institucional e a colonialidade do saber.

O conceito de *espaço seguro*, proposto por Carrijo, é central nesse debate. Trata-se de construir ambientes de aprendizagem nos quais todos os estudantes possam expressar suas subjetividades sem medo de hostilidade, chacota ou invisibilidade. Isso exige uma postura docente antirracista, antixenofóbica e antipatriarcal, para a qual o silêncio diante da discriminação não é opção.

A prática pedagógica interseccional exige deslocamentos metodológicos. Deve-se, por exemplo, permitir que diferentes formas de raciocínio matemático — oriundas de sistemas educacionais diversos — sejam valorizadas em sala de aula. Como aponta Miguel, professor entrevistado por Carrijo, estudantes chineses e haitianos trazem algoritmos distintos, que enriquecem o repertório da turma quando devidamente acolhidos.

O enfrentamento à exclusão requer, ainda, tensionar as políticas educacionais que reduzem a inclusão a indicadores de acesso e permanência, sem considerar o pertencimento epistemológico e afetivo dos sujeitos. A participação efetiva nas aulas de matemática exige sentir-se legítimo, reconhecido, desejado naquele espaço.

O currículo de matemática, ao invés de operar como filtro classificatório, deve ser ferramenta de ampliação de mundo. Ao trabalhar com temas socialmente relevantes — como desigualdade de renda, mobilidade urbana ou fluxos migratórios — o ensino da matemática se torna meio de resistência e transformação.

É urgente romper com o paradigma da deficiência como única categoria legítima de inclusão. A Educação Matemática Inclusiva precisa abarcar, com igual vigor, a diversidade racial, étnica, de gênero, de sexualidade, religiosa e cultural. Isso implica rever concepções, práticas e políticas que insistem em tratar a diferença como exceção.

Para tanto, a formação docente precisa incorporar saberes da sociologia crítica, dos estudos decoloniais e da pedagogia feminista negra. Não se trata apenas de ensinar conteúdos matemáticos, mas de compreender os mecanismos de opressão que atravessam os sujeitos e incidem sobre o aprender.

O conceito de *justiça curricular*, defendido por Gutstein, deve orientar a elaboração de tarefas que não apenas desenvolvam habilidades técnicas, mas também ampliem a consciência crítica dos estudantes sobre as estruturas de poder que os cercam.

A escuta das experiências dos estudantes – como fez Carrijo ao entrevistar mães imigrantes e professores – é fundamental para construir práticas pedagógicas significativas. Os relatos revelam como a exclusão não é apenas institucional, mas também simbólica, cotidiana, marcada por olhares, silêncios e piadas.

Promover a inclusão em matemática, portanto, exige mais do que modificar materiais didáticos. Exige refundar a própria concepção de conhecimento, a lógica da avaliação e a natureza das relações pedagógicas. Como sustenta Candau *et al.*, trata-se de articular crescimento pessoal e transformação social.

Nesse diapasão, uma Educação Matemática Inclusiva interseccional é aquela que confronta as múltiplas formas de opressão estrutural, reconhece a legitimidade das epistemologias subalternizadas e aposta na construção de comunidades escolares antirracistas, plurais e comprometidas com a dignidade de todos os sujeitos.

A seguir recomendo uma proposta didática.

### **5.1 Contando Histórias, Somando Culturas – A Matemática como Ferramenta de Inclusão Intercultural**

A crescente presença de estudantes migrantes nas escolas públicas brasileiras exige uma reorganização epistemológica das práticas pedagógicas, especialmente no ensino da Matemática, disciplina historicamente atravessada por uma lógica de neutralidade cultural e linguística. Como demonstram Tonhati *et al.* (2024), a ausência de políticas públicas estruturadas de inclusão educacional leva os docentes, particularmente da Educação Básica, a assumirem de forma solitária o desafio de mediar saberes em contextos marcados por barreiras linguísticas, choques culturais e desigualdades sociais. Nesse cenário, a presente proposta didática tem por finalidade oferecer ao professor de Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental uma sequência didática que articule os conteúdos curriculares da disciplina às vivências culturais dos estudantes migrantes e não migrantes, promovendo uma abordagem didática centrada na interculturalidade, na translíngua e na aprendizagem significativa.

Objetivos da Proposta:

- a. Promover a inclusão linguístico-cultural de estudantes migrantes por meio de práticas de ensino de Matemática contextualizadas;
- b. Desenvolver competências matemáticas em todos os estudantes, com ênfase em proporcionalidade, porcentagem, unidades de medida, sistemas monetários e interpretação de gráficos;
- c. Estimular o protagonismo estudantil e o trabalho colaborativo a partir de situações-problema ancoradas na diversidade cultural da turma;

- d. Resgatar saberes matemáticos oriundos de outras culturas como forma de valorização de trajetórias migrantes e combate ao apagamento epistemológico.

Público-Alvo e Duração:

Ano escolar: 9º ano do Ensino Fundamental.

Perfil da turma: até 30 estudantes, incluindo estudantes migrantes em processo de apropriação da língua portuguesa.

Duração estimada: 6 aulas de 50 minutos cada, com possibilidade de ampliação conforme o contexto escolar.

Fundamentação Teórica e Pedagógica:

A proposta se ancora na concepção de que a matemática não é uma linguagem universal desprovida de contexto, mas uma produção humana culturalmente situada (D'Ambrosio, 2002). Adota-se a translanguagem como prática pedagógica de mediação linguística e cognitiva, conforme defendem García e Wei (2014), considerando que estudantes em processo de apropriação da língua portuguesa podem lançar mão de todo o seu repertório linguístico e simbólico para resolver problemas. A proposta também dialoga com o princípio da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e com o direito à educação como acolhimento e pertencimento (UNHCR, 2022).

Habilidades Desenvolvidas (Base Nacional Comum Curricular):

- I. EF09MA01: Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens.
- II. EF09MA03: Utilizar razões e proporções para resolver problemas em contextos diversos.
- III. EF09MA07: Construir, ler e interpretar gráficos e tabelas.
- IV. EF09MA19: Resolver problemas que envolvam o sistema monetário de diferentes países.

Descrição da Sequência Didática:

Etapa 1 – Sensibilização Intercultural: a Matemática como Linguagem das Culturas

*Objetivo:* Iniciar a proposta com uma roda de conversa mediada, usando vídeos, imagens e relatos de estudantes migrantes (ou simulações) sobre como a matemática é vivenciada em diferentes países (ex: formas de contar, medir, trocar, cozinhar).

*Atividade:* Discussão guiada com perguntas problematizadoras, como: *Como se mede distância no Congo? Como se faz troco na Venezuela?*

*Resultados esperados:* Ampliação da escuta, valorização das trajetórias migrantes e identificação do ponto de partida para o trabalho interdisciplinar.

Etapa 2 – Formação de Grupos Multiculturais e Levantamento de Dados

*Objetivo:* Organizar a turma em grupos heterogêneos (5 estudantes) para pesquisa intercultural orientada.

*Atividades:* Cada grupo escolhe um país de origem (real ou fictício) para investigar práticas matemáticas cotidianas: sistema monetário, medidas, preços, formas de negociação.

*Recursos:* Sala de informática, celulares, fichas culturais previamente preparadas pelo(a) professor(a).

Etapa 3 – Elaboração de Problemas Matemáticos Interculturais  
*Objetivo:* Produzir enunciados matemáticos contextualizados a partir dos dados coletados.

*Exemplos de problemas:*

- I. “Em uma feira do Haiti, um prato típico custa 300 gourdes. Quantos reais seriam necessários para comprar esse prato, sabendo que 1 real equivale a 27 gourdes?”
- II. “No mercado de Caracas, um pacote de arroz aumentou de 2.000 para 3.500 bolívares. Qual a porcentagem de aumento?”

Etapa 4 - Resolução Cruzada e Mediação Didática  
*Objetivo:* Fomentar a troca de saberes entre os grupos, que resolverão os problemas uns dos outros, registrando os procedimentos e estratégias utilizadas.  
*Mediação:* O(a) professor(a) orienta o uso de múltiplas linguagens (desenhos, gestos, esquemas, traduções) para facilitar a compreensão dos enunciados.

Etapa 5 – Produção de Materiais e Organização da Feira Matemática Intercultural  
*Objetivo:* Consolidar os conhecimentos por meio de um evento pedagógico.  
*Produtos esperados:*

- I. Cartazes com os problemas elaborados e resolvidos;
  - II. Gráficos com dados demográficos e econômicos;
  - III. Mapas, símbolos e objetos culturais associados aos países estudados.
- Participação:* Toda a comunidade escolar será convidada, fortalecendo o vínculo entre escola, família e território.

Etapa 6 – Avaliação e Autoavaliação Reflexiva  
*Objetivo:* Avaliar os conhecimentos matemáticos mobilizados e as aprendizagens interculturais.

*Instrumentos:*

- I. Rúbrica com critérios como: raciocínio matemático, clareza de comunicação, respeito à diversidade cultural e trabalho em equipe.
- II. Questionário individual: “O que aprendi com a cultura matemática de outro país?”; “Que dificuldades enfrentei ao resolver problemas em outra língua?”

*Avaliação e Indicadores de Sucesso:*

A avaliação será processual e formativa, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos e sociais da aprendizagem. Espera-se, ao final da proposta, que os estudantes:

- a. Desenvolvam habilidades matemáticas com maior significado e contextualização;
- b. Reconheçam a pluralidade de práticas culturais associadas à Matemática;
- c. Demonstrem empatia e abertura frente à alteridade;
- d. Reflitam criticamente sobre as barreiras linguísticas e culturais como obstáculos educacionais construídos socialmente.

A proposta *Contando Histórias, Somando Culturas* articula inclusão, linguagem e saberes matemáticos de forma sensível e crítica, constituindo-se como um potente

dispositivo para transformar a sala de aula em território de pertencimento e aprendizagem compartilhada. Ao reconhecer a legitimidade das experiências migrantes, o ensino de Matemática se torna um espaço de justiça curricular, em que múltiplas epistemologias são acolhidas e mobilizadas. Em tempos de exclusão institucionalizada, tal prática se inscreve como resistência pedagógica e compromisso ético com a equidade educacional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A vida escolar é um tesouro precioso, que guardamos com carinho em nossos corações. É um momento único em nossas vidas, que jamais será esquecido. É um pedaço de nós mesmos, que levamos para sempre (Santos, 2024).*

O percurso do estudante na escola constitui-se como uma experiência formativa profundamente atravessada por relações de poder, disputas simbólicas e tensões entre pertencimento e exclusão. Em se tratando de estudantes migrantes, esse percurso é frequentemente marcado por processos de deslegitimação linguística, cultural e epistêmica. Diante disso, a Educação Matemática não pode mais se furtar ao debate sobre inclusão, justiça cognitiva e pluralidade de saberes. Ensinar Matemática, nesse contexto, deixa de ser um exercício de reprodução técnica e passa a configurar-se como prática situada, crítica e eticamente comprometida com a dignidade de todos os sujeitos escolares.

A análise desenvolvida neste trabalho evidencia que práticas pedagógicas inspiradas por princípios de interculturalidade crítica, escuta ativa e contextualização cultural potencializam a participação dos estudantes migrantes no processo de construção do conhecimento matemático. Ao romper com a lógica homogeneizante que historicamente estruturou o ensino da disciplina — alicerçada na falsa neutralidade dos conteúdos e na padronização dos percursos de aprendizagem — essas práticas instauram outras possibilidades de presença: uma presença que não é tolerada, mas reconhecida como legítima e constitutiva do espaço escolar.

É fundamental, contudo, compreender que tais práticas não emergem da mera boa vontade docente ou de impulsos voluntaristas isolados. Elas demandam condições estruturais: formação continuada crítica, revisão dos dispositivos curriculares, materiais didáticos plurais, tempo pedagógico qualificado e políticas públicas comprometidas com a equidade. Sem isso, o discurso da inclusão converte-se facilmente em retórica vazia, que culpabiliza professores e invisibiliza as responsabilidades institucionais e estatais.

A construção de uma Educação Matemática para todos e para cada um implica, portanto, a reconceitualização do currículo como dispositivo político de inclusão e exclusão. O currículo, enquanto artefato de poder, define o que pode ser ensinado, quem pode ensinar e, sobretudo, quem é considerado capaz de aprender. Desestabilizar esse paradigma exige coragem política, compromisso ético e sensibilidade pedagógica — sobretudo em tempos de crescente mobilidade humana, recrudescimento das desigualdades e naturalização das fronteiras culturais.

Ensinar Matemática em contextos de migração é, nesse sentido, um ato de resistência e de reinvenção. É recusar a lógica da assimilação forçada e afirmar a

diversidade como condição para o conhecimento. É transformar a sala de aula em território de encontros, onde múltiplas racionalidades, formas de contar o mundo e modos de existência possam coexistir, interagir e produzir saberes coletivos.

É, por fim, defender a escola como um espaço de afirmação da dignidade humana — onde cada sujeito, com sua história, língua e cultura, seja acolhido como parte constitutiva e inalienável do projeto educativo.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- CAMPOS, A. P. **Migração e Educação: desafios interculturais nas escolas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2021.
- CANDAU, Vera M. Educação e diversidade cultural: desafios teórico-práticos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 229-244, 2016.
- CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educar em direitos humanos: temas e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARRIJO, Manuella. **Educação Matemática Inclusiva com estudantes imigrantes: uma perspectiva interseccional**. 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. Intersectionality's definitional dilemmas. **Annual Review of Sociology**, 2015.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1989.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DERRIDA, Jacques. **Da hospitalidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.
- FERNANDES, Fábio; SILVA, Tânia. Educação, migração e políticas públicas: desafios da escola pública na recepção de estudantes migrantes no Brasil. **Revista Intercâmbio**, v. 45, n. 2, 2021.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GUTSTEIN, Eric. Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 34, n. 1, p. 37–73, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 8 maio 2025.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGNOLO, W. A colonialidade: o lado oculto da modernidade. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 63-106.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

RAMOS, Alessandra. Migração e escolarização: cartografias da educação na fronteira Brasil-Venezuela. **Revista da ANPEd**, v. 3, n. 1, p. 67-83, 2022.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Douglas M. A. de A. Pestana. A escola sobre o rio. *Simbiótica*. **Revista Eletrônica**, v. 11, n. 2, p. 252–253, 2024. DOI: 10.47456/simbitica.v11i2.40216.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: perspectivas da Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2013.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: perspectivas da Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2019.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática e democracia**. Campinas: Papirus, 2000.

TONHATI, T. *et al.* Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 45, e270236, 2024.

UNHCR – ACNUR. **Relatório Global de Educação**. Genebra: Agência da ONU para Refugiados, 2022.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O estudante imigrante e o papel do professor de matemática como agente sociocultural e político. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 185-199, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. **Revista de Antropología Social**, n. 18, p. 203–229, 2009.