

JOGAR PARA (RE)EXISTIR COM ‘RIQUEZAS DA DIÁSPORA’: UMA PROPOSTA AFROCENTRADA DE RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Aline Nunes Fontes ¹

Mariana Silva Mendonça ²

Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior ³

RESUMO

Ensinar Matemática com recursos didáticos que promovam o diálogo entre saberes culturais e objetos matemáticos, a partir de olhares afrocentrados, propõe contribuir para um processo formativo mais rico e significativo. O objetivo deste estudo é analisar o potencial pedagógico do jogo de tabuleiro “Riquezas da Diáspora” como recurso didático afrocentrado no ensino de Matemática, desenvolvido no âmbito do subprojeto Matemática do PIBID/IFBA, *Campus* Eunápolis. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teórica e documental, propõe a ressignificação do jogo Banco Imobiliário a partir de valores como ancestralidade, coletividade e justiça social. Foram examinados os elementos constitutivos do jogo — tabuleiro, moeda, personagens, cartas e regras — articulando conceitos matemáticos, como porcentagem e juros simples, a contextos culturais afro-diaspóricos. A proposta rompe com a lógica tradicional de acúmulo individual, substituindo-a por princípios de solidariedade, redistribuição e pertencimento coletivo. Com a presença de territórios representativos, histórias da diáspora e figuras negras de destaque, o jogo estimula a construção de vínculos identitários e amplia o horizonte cultural dos licenciandos. As cartas do jogo introduzem acontecimentos e personalidades da diáspora africana, propiciando aprendizagens que articulam Matemática, História e temáticas étnico-raciais. A análise evidencia que o jogo propicia aprendizagens culturalmente situadas e éticas, integrando conteúdos matemáticos e históricos sob uma perspectiva de justiça social. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na Afrocentricidade, aliadas à mediação docente e a políticas formativas como o PIBID, apresentam elevado potencial transformador para uma Educação Matemática crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Educação Matemática, Afrocentricidade, Relações Étnico-Raciais, Jogos Didáticos, Formação de Professores.

APONTAMENTOS INICIAIS: PERCURSOS PARA UMA MATEMÁTICA ANCORADA NA ANCESTRALIDADE

¹ Pibidiana do Curso da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal da Bahia - BA, alinenunesfontes@gmail.com;

² Professora (Supervisora) do Complexo Integrado de Educação Básica, Tecnológica e Profissional de Eunápolis, Mestra em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz - BA, marianasilvamendonca@gmail.com;

³ Coordenador de Área do Subprojeto de Matemática do IFBA/Campus Eunápolis, Doutor em Ciências pela Escola de Engenharia de São Carlos - USP, Professor do Instituto Federal da Bahia - BA, josaphat@ifba.edu.br.





Nos cursos de licenciatura em Matemática, ainda são raras as discussões voltadas à formação para as relações étnico-raciais, e, quando ocorrem, nem sempre se refletem de modo coerente nas ementas e práticas formativas (Dos Santos; Araújo, 2022). Investigar como esses temas aparecem na formação inicial é fundamental para compreender os desafios de efetivação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e para promover práticas que reconheçam a diversidade cultural no ensino de Matemática (Santos dos Reis, 2023). A limitação do espaço dedicado aos saberes africanos e afro-brasileiros evidencia a necessidade de integrá-los ao ensino de Matemática e à formação docente.

Gomes (2012) defende que superar um currículo tradicional e colonizador é condição para uma educação comprometida com a diversidade cultural e social do Brasil. Superar essa lógica curricular demanda um posicionamento crítico diante do racismo estrutural e a valorização dos saberes afro-brasileiros e africanos, especialmente no ensino de Matemática, historicamente alheio a essa temática. A Afrocentricidade constitui um referencial epistêmico e político que reposiciona sujeitos negros na produção do conhecimento (Asante, 2014; Mazama, 2009). Nessa perspectiva, promove uma abordagem decolonial em que práticas baseadas na ancestralidade, coletividade e equidade desafiam a suposta neutralidade científica e reafirmam a identidade negra como eixo formativo.

No contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal da Bahia (IFBA), foi concebido o jogo didático Riquezas da Diáspora, uma adaptação do tradicional Banco Imobiliário. O jogo relaciona conteúdos matemáticos, como porcentagem e juros simples, a símbolos das culturas africana e afro-brasileira, promovendo experiências educativas ancoradas na resistência, coletividade e pertencimento. Em contraste com a lógica de acúmulo do jogo original, a proposta valoriza cooperação, bem comum e cuidado, evidenciando saberes africanos voltados à partilha. Para orientar a discussão, o objetivo deste artigo é analisar o potencial pedagógico dessa adaptação no processo formativo, articulando conceitos matemáticos a perspectivas afrocentradas e às diretrizes da Lei nº 10.639/03.

O artigo analisa o potencial pedagógico do jogo como recurso formativo, mostrando como práticas lúdicas e culturalmente situadas podem articular a formação docente inicial, a implementação da Lei nº 10.639/03 e a promoção de currículos que reflitam a diversidade sociocultural. Assim, o estudo busca estabelecer um diálogo entre as filosofias africanas e os documentos que orientam a educação, analisando de que maneira a ressignificação do jogo





favorece a relação entre conceitos matemáticos e discussões sobre realidades afro-diaspóricas, com vistas ao seu emprego em práticas pedagógicas posteriores.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e natureza teórica, baseada em análise documental. A análise da adaptação do jogo evidencia seu potencial como recurso didático-formativo, capaz de ampliar a compreensão do ensino de Matemática a partir da solidariedade, da memória ancestral e do pertencimento étnico-racial. Por isso, quando nos aproximamos da Afrocentricidade, percebemos que abre caminhos para questionar práticas já cristalizadas na escola e para construir propostas que acolham melhor as diferentes formas de aprender e existir.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO AFROCENTRADO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, sustentada em fontes teóricas e documentais, por possibilitar uma análise dos significados envolvidos no processo educativo. Como destaca Minayo (2002), valores, crenças e intencionalidades não se expressam pela quantificação, exigindo atenção às dimensões simbólicas da realidade. Nesse sentido, a pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, foi desenvolvida sem aplicação em contextos escolares. A análise foi conduzida por meio de um procedimento de natureza documental, orientado pelos princípios da Afrocentricidade e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. O trabalho analisa a ressignificação pedagógica do jogo Banco Imobiliário, concebido como produto educacional no PIBID/IFBA, Campus Eunápolis, no subprojeto de Matemática, buscando compreender seu potencial como recurso afrocentrado no ensino de Matemática.

A pesquisa busca propor e compreender possibilidades didáticas que articulem conteúdos matemáticos, como porcentagens e juros simples, à valorização das culturas africana e afro-brasileira. Fundamenta-se em referenciais teóricos e documentais, voltados à construção de uma proposta sustentada em práticas afrocentradas (Gil, 2007). O embasamento teórico apoia-se em autores como Asante (2009, 2014), Mazama (2009) e Pacheco e Da Silva (2022), com destaque para os princípios de *Ubuntu*, *Maat* e *Nguzo Saba*, que orientam uma abordagem educativa comprometida com a ancestralidade, a coletividade e a justiça social.



Gomes (2012) e Santos dos Reis (2023) oferecem importantes contribuições para o desenvolvimento de uma Educação Matemática com foco crítico e antirracista. Para compreender o papel dos jogos, recorreu-se a Grando (2000), que discute seu potencial pedagógico. As experiências de Reis (2017) e Oliveira e Torisu (2016) com o Banco Imobiliário, ainda que sob enfoques tradicionais, serviram como ponto de partida para repensar sua aplicação. A adaptação foi construída à luz dos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme a Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e documentos complementares (Brasil, 2004).

Com base no referencial teórico, iniciou-se a adaptação do jogo Banco Imobiliário como recurso didático para o ensino de Matemática sob uma perspectiva afrocentrada. A escolha do jogo deve-se à sua ampla difusão entre os estudantes e ao potencial de articular conteúdos como porcentagem e juros simples a temas sociais, econômicos e culturais. Esses conteúdos, presentes nos currículos da Educação Básica, ganham novos sentidos ao serem relacionados a práticas de solidariedade, resistência e valorização do bem comum, típicas das vivências afro-diaspóricas. Assim, o jogo contribui para a construção de saberes situados e éticos, favorecendo a formação crítica dos licenciandos. De origem norte-americana, o jogo *Monopoly* foi popularizado no Brasil pela empresa Estrela, o que reforça sua familiaridade e utilidade como estratégia de ressignificação pedagógica, veja a Figura 1.

Figura 1. Jogo de Tabuleiro *Monopoly*.



Fonte: PNGKey. Monopoly Classic.⁴

A metodologia envolveu a análise crítica das estruturas do jogo clássico. As alterações propostas buscaram incorporar elementos da cultura afro-brasileira e africana, como territórios simbólicos, valores ancestrais e princípios coletivos. O desenvolvimento do jogo partiu do estudo das regras originais, do tensionamento à lógica de competição individualista

⁴ Imagem de acesso público, utilizada apenas para fins acadêmicos. Disponível em: https://www.pngkey.com/detail/u2q8y3e6t4w7i1i1_auction-classic-monopoly/. Acesso em: 01/06/2025.



e da seleção de referências da diáspora, culminando na organização de intervenções didáticas, ainda não aplicadas. A análise focou na estrutura e nos elementos constitutivos do produto educacional — o jogo Riquezas da Diáspora —, considerando objetivos, regras, simbologias visuais, princípios culturais e possibilidades de mediação docente. Com base nesse percurso, buscou-se verificar a coerência entre as adaptações realizadas e os fundamentos da Afrocentricidade e da Educação para as Relações Étnico-Raciais, evidenciando como conteúdos matemáticos, como porcentagem e juros simples, podem ser articulados a contextos socioculturais significativos.

AFROCENTRICIDADE, CURRÍCULO E JOGOS: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA

A promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) marcou um avanço na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Contudo, como argumenta Gomes (2012), essa inclusão só será transformadora se for criticamente integrada ao currículo e às práticas pedagógicas. Apesar de a lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) reconhecerem a diversidade como princípio educativo, ainda são limitadas as ações que articulam saberes matemáticos e epistemologias afro-diaspóricas. Descolonizar o currículo implica romper com o eurocentrismo e promover uma Educação Matemática ancorada na justiça social e na valorização da pluralidade cultural.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004) reafirma essa necessidade ao destacar a importância da formação docente, da produção de materiais contextualizados e da revisão crítica dos conteúdos, com o propósito de combater estereótipos e fortalecer práticas antirracistas. No campo da Educação Matemática, esse desafio exige reconhecer que os saberes matemáticos também emergem de contextos culturais diversos, nos quais civilizações africanas, como o Egito Antigo, tiveram papel fundamental em sua constituição. Ao não incluir tais perspectivas, a escola reproduz hierarquias coloniais do saber. De acordo com Pacheco e Da Silva (2024, p. 4), uma educação verdadeiramente transformadora requer o desmonte dessas estruturas e o reconhecimento da diversidade epistemológica como valor formativo.



Pensar criticamente o currículo de Matemática permite trabalhar conteúdos como porcentagem e juros simples de modo conectado às realidades sociais e às discussões sobre desigualdade. Quando os alunos vivenciam esses conceitos em situações do dia a dia, eles começam a perceber a relação entre matemática e ações solidárias no convívio com os outros. Essa abordagem fortalece práticas pedagógicas conectadas à realidade dos estudantes e dialoga com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018). O documento propõe que conceitos matemáticos sejam aplicados a situações concretas, por exemplo, em orçamentos e cálculos financeiros, favorecendo a reflexão crítica e a tomada de decisões conscientes. Tais princípios convergem com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2003, 2004) e com a valorização da pluralidade cultural.

A Afrocentricidade, paradigma teórico de Asante (2014), constitui um referencial epistemológico e político que questiona o olhar eurocêntrico e reconhece saberes e cosmologias africanas como legítimas. Somente ao reavaliar o currículo e as práticas pedagógicas que inviabilizaram experiências negras será possível afirmar esses sujeitos como agentes de sua própria história. Asante (2014) a define como um projeto de transformação epistemológica e social que desafia os fundamentos coloniais da escola e propõe formas de ensinar baseadas na ancestralidade e na coletividade. Mazama (2009) reforça que esse paradigma deve orientar as decisões pedagógicas, evitando abordagens superficiais.

No contexto brasileiro, Pacheco e Da Silva (2024) relacionam a Afrocentricidade à efetivação da Lei 10.639/03 e à prática pedagógica em Educação Matemática. As autoras defendem que práticas afrocentradas e afrorreferenciadas são fundamentais para ressignificar o lugar da população negra na escola. Ao se abrir para os modos de vida das culturas afro-diaspóricas, algo se transforma na relação entre escola e conhecimento. Essa abertura traz para o centro saberes que fortalecem o sentimento de pertencimento e o respeito às diferenças. Ao mesmo tempo, aponta para a possibilidade de concretizar a Afrocentricidade em propostas pedagógicas que integrem identidade, cultura e conhecimento.

A Afrocentricidade, ao orientar propostas didáticas, reafirma o compromisso com uma educação antirracista que enfrenta o racismo estrutural e reconhece saberes historicamente silenciados como parte legítima da formação humana (Asante, 2014). Atua como eixo de práticas voltadas à equidade e à emancipação de sujeitos afrodescendentes, e, nessa perspectiva, os jogos mediam esses princípios ao transformá-los em experiências educativas. Segundo Moura (1992a, p. 53, apud Grando, 2000), o jogo pedagógico é “adotado



intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança”. Ao articular ludicidade, ancestralidade e criticidade, o jogo converte-se em prática afrocentrada que une razão, emoção e coletividade, e, em muitas culturas africanas, também funciona como espaço de transmissão de valores comunitários e de fortalecimento dos laços coletivos.

O uso de jogos nas aulas de Matemática desperta o interesse dos estudantes e aproxima o conteúdo de suas vivências cotidianas, atribuindo novo sentido ao aprender. Como destaca Grando (2000), quando o jogo é inserido com intencionalidade educativa, favorece o raciocínio lógico e a aprendizagem por meio da ação e do erro. Oliveira e Torisu (2016) também observam que, no uso do Banco Imobiliário, a ludicidade estimula o interesse e mobiliza saberes matemáticos, promovendo autonomia e senso crítico. Assim, o jogo constitui um recurso que potencializa o ensino e amplia a compreensão da Matemática em contextos culturais significativos.

Reconhecer a dimensão cultural e histórica dos jogos é essencial para uma Educação Matemática que valorize os saberes dos povos africanos e afro-diaspóricos. Olhados como práticas de cultura e memória, os jogos trazem à tona saberes que persistem e renascem, abrindo fendas em currículos moldados pela centralidade do olhar ocidental. É nesse horizonte que se insere a Educação Matemática decolonial, afirmando-se como escolha político-epistemológica ao reconhecer as heranças africanas como matrizes legítimas de conhecimento. Inspirados em tradições culturais diversas, os jogos reafirmam a Matemática como espaço de construção identitária e de diálogo com o vivido dos estudantes, permitindo que o aprender se relacione à própria história e não a saberes distantes.

EXPLORANDO EVIDÊNCIAS: APRENDIZADOS E REFLEXÕES

A análise do jogo Riquezas da Diáspora, concebido no âmbito do PIBID, evidenciou categorias que revelam seu potencial formativo na Licenciatura em Matemática, em consonância com o objetivo deste artigo de analisar sua contribuição pedagógica. Com base na Lei 10.639/03, nos fundamentos da Afrocentricidade e na Educação Matemática decolonial, as discussões foram organizadas a partir dos elementos estruturais e simbólicos do jogo, detalhando-se a contribuição pedagógica de cada componente à luz das perspectivas epistêmicas, políticas e didáticas mobilizadas no referencial teórico.



O tabuleiro (veja Figura 2), em formato quadrado de 60 por 60 cm, apresenta arte isométrica que retrata uma cidade afro-diaspórica. Em torno dessa paisagem simbólica distribuem-se 40 casas temáticas que substituem as propriedades do jogo original, reunindo territórios e instituições que expressam a diversidade afro-brasileira. Organizadas por grupos, essas casas destacam o trabalho coletivo, os espaços sagrados, as revoltas, o patrimônio imaterial, as personalidades negras e os espaços urbanos de resistência. Entre elas, as casas “Raízes”, “Dia da África”, “Templo da Ancestralidade” e “Memória e Movimento” articulam Matemática, História e cultura africana em situações lúdicas e reflexivas. Cada elemento combina aprendizagem, memória e pertencimento, reafirmando o tabuleiro como dispositivo pedagógico afrocentrado.

Na Figura 2, observa-se o tabuleiro do jogo, que rompe com a lógica tradicional do Banco Imobiliário baseada em bairros elitizados ou avenidas fictícias. Em seu lugar, surge uma cartografia simbólica que reúne espaços reais de resistência e valorização da cultura negra no Brasil, como quilombos, terreiros, museus e centros culturais afro-brasileiros. A disposição desses territórios ao redor de uma cidade afro-futurista central reforça o sentido de coletividade e continuidade histórica, evocando heranças africanas e afro-diaspóricas que sustentam o projeto pedagógico do jogo.

Figura 2. Jogo de Tabuleiro Riquezas da Diáspora.



Fonte: De autoria própria.

Figura 3. Cédula Sankofa Nzimbu.



Fonte: De autoria própria.

No contexto da sala de aula, compreender o espaço como algo vivo e histórico ajuda a superar a ideia de neutralidade e a perceber o território como fruto de relações sociais e simbólicas. Como afirma Gomes (2012), descolonizar o currículo implica romper com a



hegemonia epistêmica eurocêntrica, inclusive nas representações espaciais. Ao centralizar territórios negros na experiência lúdica, o jogo fortalece vínculos identitários e possibilita trabalhar proporcionalidade e porcentagem com História e Geografia. Essa prática concretiza o que Pacheco e Da Silva (2024) denominam prática afrorreferenciada — um currículo que reconhece racionalidades outras e transforma o tabuleiro em recurso didático potente para uma Educação Matemática antirracista.

A moeda Sankofa Nzimbu (veja a Figura 3) retoma a filosofia africana Sankofa — o retorno ao passado para reconstruir o presente — e faz referência à concha Nzimbu, usada como moeda no Reino do Congo, símbolo de riqueza e reciprocidade. A cédula, inscrita também em iorubá, valoriza as matrizes linguísticas africanas e reafirma a importância das línguas negras no espaço escolar. Suas cores inspiram-se no tecido Kente e em tradições afro-brasileiras, traduzindo valores de memória, ancestralidade e coletividade. No campo pedagógico, a moeda permite explorar conceitos matemáticos como porcentagens e juros simples em diálogo com saberes culturais, promovendo reflexões sobre economia solidária e justiça social, conforme defendem Asante (2014) e Mazama (2009).

Figura 5. Carta Memórias e Movimento.

Figura 4. Peça do Tabuleiro Griô.

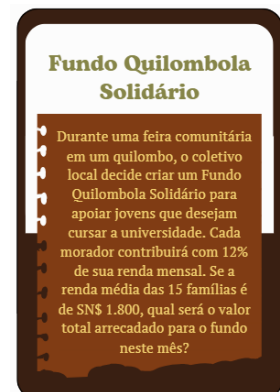


Fonte: De autoria própria.

a. Frente da Carta.



b. Verso da Carta.



Fonte: De autoria própria.

As peças do tabuleiro, chamadas Sábios(as), representam sujeitos afro-diaspóricos em movimento, simbolizando trajetórias de luta, saber e ancestralidade. Inspiradas em arquétipos como o Griô, a Matriarca Quilombola, o Capoeirista, a Jovem Pan-Africanista, a Engenheira Preta e a Cientista Afro-Futurista, expressam o protagonismo negro em diferentes campos do conhecimento. A peça Griô (veja a Figura 4) remete à oralidade e à transmissão de saberes como prática de resistência. Essas representações rompem com estereótipos do imaginário





escolar e convidam os(as) estudantes a reconhecerem-se como produtores(as) de ciência e cultura, fortalecendo vínculos identitários e práticas interdisciplinares em uma Educação Matemática antirracista.

As Cartas Memória e Movimento (veja a Figura 5) constituem o núcleo dinâmico do jogo ao mobilizarem objetos matemáticos — como porcentagens, juros simples e proporções — em contextos de justiça econômica e reparação histórica. Por meio de enunciados contextualizados, os(as) licenciandos(as) resolvem problemas que articulam Matemática, História e Filosofia Africana, transformando o conteúdo em prática pedagógica afrocentrada. Entre elas, a carta “Fundo Quilombola Solidário” exemplifica o potencial pedagógico do jogo ao situar o cálculo de 12% de uma renda média de SN\$ 1.800 para 15 famílias em um cenário de economia solidária, no qual a Matemática se torna linguagem de partilha e compromisso coletivo. Ao traduzir o princípio de Ubuntu (“eu sou porque nós somos”) em experiência formativa, as cartas unem raciocínio lógico, ética e política, reafirmando a Matemática como prática social voltada à justiça e à equidade.

As regras de Riquezas da Diáspora traduzem um gesto político e epistemológico de ruptura com a lógica da competição individual, tão presente nos jogos convencionais. Inspiradas nos princípios filosóficos africanos *Ubuntu* (“sou porque nós somos”), *Maat* (harmonia, verdade e justiça) e *Nguzo Saba* (os sete princípios do *Kwanzaa*), instauram uma pedagogia da solidariedade, e o avanço coletivo se sobrepõe à vitória isolada. Nesse horizonte, jogar é aprender a partilhar — um exercício ético que coloca a cooperação e a responsabilidade comunitária no centro do processo formativo.

No tabuleiro, os Centros de Referência Afro e as Casas Coletivas materializam instituições que sustentam a memória e a resistência da população negra. Representam museus, escolas quilombolas, terreiros e bibliotecas que preservam e recriam a ancestralidade. A construção desses espaços, vinculada a cálculos de porcentagem, juros e projeções financeiras, desloca a Matemática do campo abstrato para uma experiência cultural e política. O ato de investir nessas edificações é, simbolicamente, investir em pertencimento, o que transforma o aprendizado em prática social e afetiva.

Em vez de reforçar o acúmulo e a competição, o jogo convida à prática da cooperação, do gesto generoso e do reconhecimento do outro como parte essencial da experiência. Ao vivenciar mecanismos como o Fundo Solidário e o Rearranjo de Territórios, os(as) licenciandos(as) percebem que o progresso de um(a) depende do fortalecimento de todos(as).





Essa noção relacional, presente nas filosofias africanas, promove uma leitura ética da Matemática como ferramenta de reparação e equilíbrio, aproximando ensino e cidadania.

A dimensão lúdica assume caráter político-pedagógico ao reposicionar a Matemática como linguagem de emancipação. Ao articular ludicidade, ancestralidade e crítica social, Riquezas da Diáspora aproxima-se de uma Educação Matemática afrocentrada que reconhece o currículo como território de disputa simbólica. O papel docente torna-se central ao relacionar conteúdo matemático, cultura e valores coletivos, criando pontes que estimulam leituras críticas sobre economia, solidariedade e pertencimento. Assim, o espaço lúdico transforma-se em território de formação ética e identitária, onde a Matemática se afirma como prática social comprometida com justiça e equidade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SENTIDOS DE UMA FORMAÇÃO AFROCENTRADA

A pesquisa evidenciou um percurso formativo coletivo desenvolvido no âmbito do PIBID/IFBA – Campus Eunápolis, orientado pelos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais. O processo — dos estudos teóricos à criação do jogo Riquezas da Diáspora — mostrou que articular teoria e prática é condição para compreender a docência como ato ético e político, no qual a Matemática se constitui como linguagem vinculada a histórias, culturas e resistências.

Os estudos sobre Afrocentricidade e os princípios de *Ubuntu*, *Maat* e *Nguzo Saba* contribuíram para ressignificar concepções de currículo e formação docente. A elaboração do jogo configurou-se como exercício de criação e responsabilidade pedagógica, reafirmando que ensinar Matemática implica reconhecer trajetórias, valorizar vozes silenciadas e promover justiça social. Esse percurso consolida o compromisso do grupo com práticas educativas plurais e antirracistas, entendendo a docência como escolha ética que orienta de onde se fala, com quem se aprende e a serviço de quais projetos formativos. O percurso reafirma que formar professores é também cultivar pertencimento, responsabilidade coletiva e compromisso com a diversidade.

REFERÊNCIAS





ASANTE, M. K. **Afrocentricidade a teoria de mudança social**. Afrocentricidade Internacional, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

_____. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004.

DOS SANTOS, T. S. A.; ARAÚJO, M. de L. H. S. Relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das IES baianas. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 30, n. 00, p. e022012, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GRANDO, R. C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. **Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

MAZAMA, A. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, p. 111-127, 2009.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 09-30, 2002.

PACHECO, T.; DA SILVA, M. A. Um olhar Afrocentrado para a lei 10.639/03: discutindo possibilidades. **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 18, n. 1, p. 74-85, 2024.

REIS, M. V. A. Banco imobiliário educacional matemático: uma ferramenta para o ensino de matemática. **Dissertação (Mestrado Profissional) - Matemática em Rede Nacional**, Instituto de Matemática e Estatística, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 134 f., 2017.

OLIVEIRA, L; TORISU, E. O ensino aprendizagem da Matemática por meio do jogo Banco Imobiliário em um contexto de educação integral: relato de experiência com turmas de 6º e 7º anos. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM**, 12., 2016, São Paulo. Anais [...] São Paulo: SBEM, 2016.





SANTOS DOS REIS, W. Investigación sobre la educación en relaciones étnico-raciales en la enseñanza de las matemáticas en Brasil: Implicaciones para el currículo de la formación de profesores. **Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias**, São Paulo, Brasil, n. 27, p. 535–543, 2023.

