

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 Santos*¹

RESUMO: Este artigo analisa o ensino de Matemática em contextos de migração forçada na escola pública brasileira, a partir de uma perspectiva crítica, interseccional e anticolonial, com ênfase na apresentação de uma sequência didática intercultural voltada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com base em uma investigação qualitativa de natureza documental, o estudo problematiza os limites de um currículo matemático eurocentrado e homogeneizante, evidenciando como a linguagem, a avaliação e a organização curricular podem operar como dispositivos de exclusão quando desconsideram as trajetórias migrantes e a diversidade linguístico-cultural dos estudantes. Como contribuição central, o artigo propõe a sequência didática *Contando Histórias, Somando Culturas*, que articula conteúdos matemáticos como porcentagem, proporcionalidade, sistemas monetários e interpretação de gráficos às experiências socioterritoriais de estudantes migrantes, mobilizando práticas de translinguagem e aprendizagem significativa. A proposta valoriza saberes culturais diversos, promove o protagonismo estudantil e reposiciona o ensino de Matemática como espaço de pertencimento, diálogo intercultural e justiça cognitiva. Conclui-se que práticas pedagógicas decoloniais, ancoradas na escuta ativa e na contextualização cultural, constituem caminhos potentes para uma Educação Matemática inclusiva, capaz de enfrentar desigualdades estruturais e ampliar o direito à aprendizagem em contextos de alta vulnerabilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Migração Forçada. Justiça Cognitiva. Inclusão Intercultural.

ABSTRACT: This article examines Mathematics education in contexts of forced migration within Brazilian public schools from a critical, intersectional, and anticolonial perspective, with particular emphasis on the didactic sequence proposed for the ninth grade of lower secondary education. Based on qualitative, document-based research, the study discusses the limits of a Eurocentric and homogenizing mathematics curriculum, showing how language, assessment, and curricular organization may function as mechanisms of exclusion when migrant trajectories and linguistic-cultural diversity are disregarded. As its main contribution, the article presents the didactic sequence *Counting Stories, Adding Cultures*, which integrates mathematical contents such as percentages, proportionality, monetary systems, and graph interpretation with the socioterritorial experiences of migrant students, drawing on translinguaging practices and meaningful learning. The proposal values cultural knowledge, fosters student agency, and repositions Mathematics education as a space of belonging, intercultural dialogue, and cognitive justice. The article concludes that decolonial pedagogical practices grounded in active listening and cultural contextualization offer powerful pathways toward inclusive

¹ Universidade Federal de São Paulo. E-mail: douglas.pestana@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

● Informações completas no final do texto

Mathematics education capable of addressing structural inequalities and expanding the right to learning in contexts of high social vulnerability.

KEYWORDS: Mathematics Education. Forced Migration. Cognitive Justice. Intercultural Inclusion.

Introdução

O campo da Matemática, historicamente constituído sob uma racionalidade universalizante e apresentado como saber neutro e descontextualizado, evidencia limites estruturais quando colocado em diálogo com os fluxos migratórios contemporâneos. Tal pretensão de neutralidade, ancorada em uma epistemologia ocidental de matriz eurocentrada, opera como dispositivo de apagamento dos sujeitos concretos que compõem o cotidiano da escola pública brasileira. Trata-se de estudantes cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades sociais, raciais, linguísticas e territoriais, dimensões que incidem diretamente sobre os modos de acesso, apropriação e significação do conhecimento matemático. Ao desconsiderar essas condições materiais e simbólicas, o ensino de Matemática tende a reafirmar uma lógica abstrata que se distancia das experiências vividas, produzindo exclusões silenciosas e naturalizadas no interior do currículo escolar.

No contexto brasileiro, a intensificação das mobilidades humanas, sobretudo aquelas marcadas pela migração forçada, decorrente de conflitos geopolíticos, crises ambientais e reconfigurações econômicas de orientação neoliberal, tensiona de maneira decisiva o projeto escolar nacional. Esses deslocamentos colocam em xeque as bases homogeneizantes que sustentam a organização curricular e revelam a inadequação de uma concepção de escola que insiste em operar a partir de um aluno idealizado, monolíngue e culturalmente uniforme. Assim, a presença de estudantes migrantes não apenas amplia a diversidade do espaço escolar, mas impõe uma revisão crítica das racionalidades pedagógicas e epistemológicas que estruturam o ensino de Matemática, exigindo que esse campo reconheça sua dimensão política e assuma a responsabilidade de dialogar com a complexidade dos sujeitos e dos territórios que o constituem.

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 implica reconhecer que o acesso ao conhecimento não se realiza apenas pela exposição a conteúdos formais, mas pela possibilidade efetiva de os sujeitos se perceberem como participantes legítimos do processo de produção de sentidos. No caso dos estudantes migrantes, esse reconhecimento passa pela valorização de seus repertórios culturais, linguísticos e experienciais como constitutivos do próprio ato de aprender matemática. Trata-se de

deslocar a compreensão da matemática como linguagem neutra e universal para compreendê-la como prática social situada, atravessada por histórias, territórios e modos diversos de interpretar o mundo. Essa inflexão exige uma postura ética e política que recusa a homogeneização dos percursos escolares e convoca a escola a revisar criticamente suas formas de avaliação, sua organização curricular, sua linguagem didática e os fins que orientam o ensino matemático.

Nessa perspectiva, conforme argumenta Ole Skovsmose (2000), a matemática não pode ser ensinada como um sistema fechado, abstrato e autorreferente, desvinculado das condições concretas de vida dos estudantes. Ao contrário, ela se constitui como um campo de significações produzido nas práticas sociais e históricas, no qual diferentes racionalidades entram em diálogo e, por vezes, em tensão. Ensinar matemática, portanto, não é apenas transmitir técnicas ou procedimentos, mas criar condições para a escuta, para a negociação de sentidos e para o reconhecimento de mundos que coexistem no espaço escolar. Nesse horizonte, a Educação Matemática assume um papel formativo mais amplo, comprometido com a justiça curricular, com o direito à diferença e com a construção de processos educativos que não silenciem, mas acolham e elaborem a pluralidade das experiências migrantes no interior da escola.

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.

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.

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, cuja formação se ancora em um paradigma predominantemente conteudista e normativo, enfrentem dificuldades significativas na mediação do ensino junto a estudantes que ainda não dominam plenamente a língua portuguesa. Embora a Matemática disponha de sistemas simbólicos e estruturas formais próprias, sua prática escolar é indissociável da linguagem natural, seja na formulação de problemas, na leitura e interpretação de enunciados, seja na construção de significados e no desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico. Desconsiderar essa imbricação entre linguagem e pensamento matemático implica reduzir o ensino a procedimentos técnicos, esvaziando-o de sentido para sujeitos cujas trajetórias linguísticas não coincidem com o padrão monolíngue pressuposto pela escola.

Nesse horizonte, a barreira linguística não se limita à apropriação do vocabulário matemático formal, mas incide diretamente sobre os processos de mediação conceitual, de interpretação das situações-problema e de compreensão dos contextos nos quais o conhecimento é mobilizado. Quando o estudante migrante não domina a língua de escolarização, sua participação tende a ser restringida não por limitações cognitivas, mas por entraves comunicacionais que atravessam a explicação docente, a leitura das tarefas, a argumentação matemática e a socialização das estratégias de resolução. A linguagem, assim, deixa de operar apenas como meio de acesso ao conteúdo e passa a funcionar como um dispositivo de seleção pedagógica, produzindo exclusões sutis e persistentes e

comprometendo o engajamento ativo e o reconhecimento do estudante como sujeito epistêmico no campo da Matemática.

Além disso, o desconhecimento, por parte de muitos docentes, das trajetórias migratórias e dos repertórios linguísticos e culturais desses estudantes aprofunda o descompasso entre o que se ensina e o que efetivamente se compreende. Ainda predomina, em diversas práticas escolares, a expectativa de que o domínio da língua portuguesa deva anteceder o envolvimento pleno nas disciplinas, desconsiderando que a aprendizagem conceitual e a aprendizagem linguística podem e devem ocorrer de forma concomitante e relacional. Como aponta Carrijo (2021), essa lógica produz efeitos excludentes ao comprometer a autonomia dos estudantes migrantes e ao reforçar um imaginário colonial que hierarquiza saberes, corpos e modos de fala. Soma-se a isso a ausência de políticas consistentes de formação docente que enfrentem, de modo crítico e situado, os desafios interseccionais da migração, do racismo linguístico e da desigualdade epistemológica, o que mantém a escola pouco preparada para responder à complexidade desses contextos e para construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

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. Há que se afirmar, sem hesitação, que o professor de Matemática não pode se eximir de sua responsabilidade sociopolítica no interior da escola. Sua função ultrapassa a transmissão de conteúdos formais e envolve a construção coletiva de um espaço pedagógico no qual o pertencimento, a justiça cognitiva e o reconhecimento mútuo sejam princípios orientadores da prática docente. Ensinar Matemática, nesse horizonte, implica assumir que o conhecimento não é neutro nem descolado das condições históricas, culturais e linguísticas dos sujeitos que aprendem. Cabe ao professor criar mediações que reconheçam os estudantes como portadores de saberes, experiências e repertórios legítimos, rompendo com a lógica que associa desempenho matemático à homogeneidade cultural e linguística e que, historicamente, tem operado como mecanismo de exclusão e silenciamento.

Nesse horizonte, os entraves enfrentados por professores de Matemática em contextos marcados pela migração não se restringem à dimensão linguística, mas revelam a própria estrutura excludente do sistema educacional, sustentada por currículos rígidos, práticas avaliativas normativas e modelos formativos pouco sensíveis à diversidade.

Romper com essa lógica exige coragem epistemológica para questionar os fundamentos do ensino matemático, investimento em uma formação docente crítica e situada, e um compromisso ético com a construção de uma escola efetivamente democrática. Nessa perspectiva, o direito à Matemática não pode ser dissociado do direito à palavra, à identidade e ao território, pois somente quando esses direitos se articulam é que o conhecimento matemático pode se constituir como instrumento de participação, dignidade e justiça social.

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 de modo direto a concepção tradicional de ensino da Matemática, historicamente assentada em práticas homogêneas, excludentes e culturalmente descontextualizadas. Diante da pluralidade linguística, cognitiva e experiencial que esses sujeitos introduzem no espaço escolar, tornam-se evidentes os limites de um modelo pedagógico que pressupõe um aluno abstrato, universal e culturalmente neutro. Nesse contexto, é inegável o papel do professor de Matemática como agente sociocultural e político, responsável por reconhecer que o conhecimento matemático é historicamente situado, socialmente produzido e culturalmente mediado. Tal reconhecimento implica compreender que ensinar Matemática não se reduz à aplicação de procedimentos formais, mas envolve a construção de sentidos que dialoguem com as trajetórias, os repertórios e as formas de pensar dos estudantes, especialmente daqueles cujas experiências foram marcadas pela migração.

A invisibilização das experiências migratórias no currículo matemático revela a permanência de uma epistemologia eurocentrada que sustenta o silenciamento sistemático dos saberes produzidos no Sul global. Ao desconsiderar os conhecimentos aritméticos ancestrais africanos, os algoritmos desenvolvidos em contextos asiáticos ou os modos próprios de mensuração e quantificação dos povos originários, a escola reafirma um regime colonial de produção do saber, no qual apenas determinadas racionalidades são reconhecidas como legítimas. Diante desse cenário, ensinar Matemática a estudantes migrantes exige um deslocamento do centro epistêmico, com vistas ao reconhecimento da pluralidade das racionalidades matemáticas e de seus contextos de emergência. Trata-se de um movimento ético e político que desafia a escola a abandonar a hierarquização dos saberes e a assumir uma prática pedagógica comprometida com a justiça cognitiva, o reconhecimento cultural e a efetiva democratização do acesso ao conhecimento matemático.

A concepção de territorialidade proposta por Doreen Massey (2008) e retomada por Haesbaert (2014) 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 (2009). 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 (2013) 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 (2013), 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 um reposicionamento do professor como sujeito político, capaz de tensionar a suposta neutralidade curricular e de identificar, nas entrelinhas dos conteúdos formais, possibilidades de ressignificação dos saberes e de fortalecimento dos vínculos de pertencimento. Trata-se de uma prática pedagógica que não abdica do rigor conceitual próprio da área, mas o articula a uma escuta ética das experiências de deslocamento humano, reconhecendo que os processos migratórios produzem marcas subjetivas, linguísticas e culturais que atravessam a aprendizagem. Nesse horizonte, a Matemática deixa de operar apenas como campo técnico e passa a constituir-se como espaço de diálogo, reconhecimento e produção de sentidos compartilhados.

Dessa forma, o ensino de Matemática em contextos de migração não pode restringir-se a adaptações pontuais, medidas paliativas ou estratégias de caráter compensatório. Ele deve se afirmar como uma prática pedagógica decolonial, orientada pelo reconhecimento da alteridade, pelo enfrentamento das múltiplas formas de exclusão e pela construção de comunidades escolares plurais, democráticas e afetivamente seguras. Assumir essa perspectiva implica questionar hierarquias epistemológicas, rever práticas curriculares e avaliativas e comprometer-se com uma escola que reconheça a diversidade não como obstáculo, mas como condição constitutiva de uma educação matemática comprometida com a justiça social e cognitiva.

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 (1989), 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 configurar um destino natural ou um estado alcançado de forma linear, constitui-se como um campo permanente de disputa política e epistemológica. Como adverte Ole Skovsmose (2013), o discurso da inclusão pode ser instrumentalizado para reafirmar estruturas normativas, em vez de confrontá-las, operando como mecanismo de ajuste do sujeito à ordem vigente. Nesse sentido, uma Educação Matemática que se reivindica inclusiva não pode restringir-se à assimilação do outro aos padrões já instituídos, mas deve interrogar criticamente os próprios critérios de normalidade que produzem a exclusão. Isso implica deslocar o foco da adaptação individual para a problematização das bases curriculares, avaliativas e epistemológicas que definem quem pode aprender, como se aprende e quais saberes são reconhecidos como legítimos no espaço escolar.

Historicamente, a Educação Matemática tem funcionado como um dos principais vetores de exclusão no sistema educacional, seja pelo elitismo que marca suas práticas pedagógicas, seja pela lógica meritocrática que orienta seus processos avaliativos. Nesse cenário, sujeitos racializados, migrantes, pessoas com deficiência, populações LGBTQIA+ e estudantes oriundos das classes populares têm sido reiteradamente empurrados para as margens da escolarização, não por ausência de capacidade intelectual, mas pela articulação de múltiplos marcadores de desigualdade. A perspectiva da interseccionalidade, ao reconhecer que as opressões não se acumulam de forma linear, mas se entrelaçam e se potencializam, exige o abandono de categorias fixas e unidimensionais de análise. A experiência de uma estudante migrante negra, por exemplo, não pode ser compreendida a partir de um único eixo identitário, pois é na simultaneidade dessas dimensões que se produzem as formas específicas de exclusão e silenciamento. Reconhecer essa complexidade é condição necessária para a construção de uma Educação Matemática comprometida com a justiça cognitiva, a equidade e a democratização efetiva do direito ao conhecimento.

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 (2013), 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 (2013), 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 que reduz a inclusão à deficiência como única categoria legítima no campo da Educação Matemática. Pesquisas contemporâneas têm evidenciado que uma perspectiva verdadeiramente inclusiva deve incorporar, de forma articulada, as dimensões raciais, étnica, de gênero, de sexualidade, religiosa, cultural e linguística, reconhecendo que as desigualdades educacionais são produzidas por estruturas históricas de poder e não por déficits individuais (Skovsmose, 2013; Valero, 2004). Ao limitar a inclusão a adaptações voltadas apenas a estudantes com deficiência, o campo corre o risco de reforçar uma lógica normativa que preserva o currículo hegemônico e apenas ajusta os sujeitos considerados desviantes. Tal movimento esvazia o potencial crítico da inclusão e impede que a Educação Matemática enfrente suas próprias bases excludentes, marcadas por racionalidades eurocentradas, meritocráticas e culturalmente homogêneas.

Nesse sentido, a literatura tem apontado a necessidade de um deslocamento epistemológico que compreenda a Educação Matemática Inclusiva como um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade e a justiça social (Abtahi, 2024; Molina, 2023). Estudos sobre raça, gênero e cultura no ensino de Matemática demonstram que a diferença segue sendo tratada como exceção, quando não como obstáculo, o que resulta na marginalização sistemática de estudantes negros, migrantes, pobres, LGBTQIA+ e pertencentes a grupos historicamente subalternizados (Silva, 2024). Rever concepções, práticas e políticas implica questionar os critérios de normalidade que estruturam o currículo, as formas de avaliação e os modos de participação em sala de aula, assumindo que a inclusão não é uma técnica de ajuste, mas uma disputa contínua por reconhecimento, legitimidade epistemológica e direito pleno ao conhecimento matemático.

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 (2003), 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.

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.* (2013), 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 Matemática como Dispositivo de Inclusão Intercultural: diálogos, culturas e a construção de uma proposta didática

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.

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 ²translinguagem 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;

² A *translinguagem* compreende o uso integrado e dinâmico de todo o repertório linguístico dos sujeitos multilíngues nos processos de comunicação e aprendizagem, rompendo com a separação rígida entre línguas e reconhecendo a linguagem como prática social situada (García, 2009). Em articulação, a *aprendizagem significativa*, conforme formulada por Ausubel, ocorre quando novos conhecimentos se vinculam de modo substantivo aos saberes prévios do estudante, favorecendo compreensão profunda e atribuição de sentido (Ausubel, 2003).

- 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 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 translinguagem 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

Etapas 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?*

Etapas 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).

Etapas 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?”*

Etapas 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.

Etapas 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.

Etapas 6 – Avaliação e Autoavaliação Reflexiva

Objetivo: Avaliar os conhecimentos matemáticos mobilizados e as aprendizagens interculturais.

Instrumentos:

- I. Observar: 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?”

7. 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.

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

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 p. 252).

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.

Os achados deste artigo sustentam uma tese central. Em contextos de migração forçada, o ensino de Matemática não é neutro, nem pode ser tratado como mero procedimento técnico. Quando operado por um currículo eurocentrado, monolíngue e meritocrático, ele atua como fronteira simbólica que seleciona quem pode falar, participar e aprender, produzindo silenciamentos e exclusões que se travestem de dificuldades individuais. Por isso, a questão decisiva não é se estudantes migrantes conseguem adaptar-se ao modelo vigente, mas se a escola brasileira está disposta a deslocar seus critérios de normalidade curricular e a reconhecer que linguagem, território e identidade são dimensões constitutivas do aprender. A Matemática, nesse cenário, torna-se campo explícito de disputa ético-política. Ou reproduz a colonialidade do saber, ou se converte em linguagem de justiça cognitiva.

A sequência didática *Contando Histórias, Somando Culturas* é apresentada como possibilidade pedagógica a esse impasse. Seu valor não reside apenas em contextualizar conteúdos, mas em reconfigurar a sala de aula como território de pertencimento, no qual a translinguagem, as narrativas socioterritoriais e a circulação de saberes culturais funcionam como mediações legítimas para a construção do pensamento matemático. Ao articular porcentagem, proporcionalidade, sistemas monetários e leitura de gráficos às experiências migrantes, a proposta interrompe a lógica compensatória e inaugura uma prática contra-hegemônica que reposiciona estudantes como sujeitos epistêmicos e professores como agentes sociopolíticos. Conclui-se que uma Educação Matemática inclusiva, em contextos de migração, não se faz por ajustes pontuais, mas por escolhas estruturais. Escolhas que enfrentem o racismo linguístico, o epistemicídio curricular e a exclusão normalizada. O direito à Matemática só se efetiva quando a escola garante, simultaneamente, o direito à palavra, à identidade e ao território.

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.

E, 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.
- ABTAHI, Yasaman. **Mathematics teaching and teacher education against marginalisation or towards equity, diversity and inclusion?** Educational Studies in Mathematics, Dordrecht, v. 116, n. 1, p. 1-8, 2024.
- 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.
- 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.
- GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.
- 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.
- MOLINA, Marta. **Equidade e inclusão na educação matemática: desafios teóricos e políticos**. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, Ciudad de México, v. 26, n. 2, p. 145-168, 2023.
- 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.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Douglas M.A.A.P Dos **A escola sobre o rio**. Simbiótica. Revista Eletrônica, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 252–253, 2024. DOI: [10.47456/simbitica.v11i2.40216](https://doi.org/10.47456/simbitica.v11i2.40216). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/40216>.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: perspectivas da Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2013.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática e democracia**. Campinas: Papirus, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Diferença e currículo: implicações para a educação matemática**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 45, e025678, 2024.
- TONHATI, T. et al. **Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras**. Educação & Sociedade, v. 45, e270236, 2024.
- 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.
- VALERO, Paola. **Socio-political perspectives on mathematics education**. Mathematical Thinking and Learning, Londres, v. 6, n. 1, p. 1-27, 2004.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Revista de Antropología Social, n. 18, p. 203–229, 2009.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Santos. Mestre e Doutor em Educação. Graduado em Pedagogia com ênfase em inclusão e diversidade. Licenciatura em Letras (Língua e Literatura Inglesa). Especialista em Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, atua como pesquisador colaborador na Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade, vinculada ao Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Sua pesquisa atual na área da educação concentra-se na análise do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto de migrantes na educação básica, realizada na Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, Brasil.

E-mail: douglas.pestana@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio institucional e pelo fomento à pesquisa, fundamentais para a realização deste trabalho.

FINANCIAMENTO



Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 09/05/2025 - Aprovado em: 31/12/2025 – Publicado em: 31/12/2025.

COMO CITAR

SANTOS, D. M. A. A. P. O Ensino de Matemática em Contextos de Migração: Interseccionalidades Curriculares e Práticas Pedagógicas Contra-Hegemônicas. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 6, n. 10, p.203-227. 2025.