



Relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das IES baianas

Ethnic-racial relations in the curriculum of Licentiate Degree courses in Mathematics of Bahia institutions

Thaís Santana Araújo dos Santos¹

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo²

Resumo

O presente trabalho verificou a existência de discussões voltadas à educação para as relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática das instituições públicas baianas, bem como discutiu a importância e necessidade do tratamento deste tema, visando contribuir para uma educação que valorize e respeite a diversidade. A pesquisa documental e bibliográfica, de cunho qualitativo, foi realizada utilizando dados obtidos em documentos e pela escuta de coordenadores, professores e estudantes dos cursos, por meio de questionários. Percebeu-se, na maioria das instituições, a ausência dessas discussões, o que reflete desinteresse ou ausência de entendimento da necessidade de tratar da temática por parte das coordenações dos cursos, em contraponto à necessidade dos estudantes que percebem a influência dessa lacuna em sua formação ao se depararem com situações de racismo no contexto escolar.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Currículo de Licenciatura em Matemática; Formação de professores.

Abstract

The present work verified the existence of, due to the treatment aimed at education for ethnic-racial relations in the curriculum of Licentiate Degree courses in Mathematics of Bahia institutions, as well as discussing the importance and need for the treatment of this topic, to contribute to an education that values and respect diversity. A research, documentary and bibliographical, of a qualitative nature, was carried out with data obtained from documents and by listening to coordinators, professors and students of the courses, through questionnaires. It was noticed in most institutions the lack of training, which reflects the lack of interest or even the lack of knowledge of the need to deal with the subject, on the part of the course coordinators, as opposed to the need of students who perceive the influence of this gap in their, when faced with the hypotheses of racism in the school context.

Keywords: Ethnic-racial relations; Degree in Mathematics curriculum; Teacher training.

Submetido em: 21/11/2021– **Aceito em:** 31/01/2022 – **Publicado em:** 26/05/2022

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil. E-mail: tai.sas@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3306-7685>.

² Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil. E-mail: lore@uefs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6068-2168>.

Introdução

Acreditando que a qualidade da educação vai além da redução dos números ligados à repetência e evasão, destaca-se a importância e necessidade da formação de cidadãos críticos na escola. De acordo com Libâneo, Oliveira & Toschi (2003) a escola é um espaço privilegiado para que se construa a cidadania, entendendo-a como participante ativa no desenvolvimento social e político do país, o que vai além de ensinar conteúdos preestabelecidos no currículo, os quais, apesar de importantes, não são suficientes para promovê-la.

Com isso, entende-se a importância de uma formação docente pautada no contexto social, cultural, político ou econômico que o aluno está inserido. Nessa reflexão, é importante ressaltar que as novas demandas da sociedade buscam a formação desses educadores como contribuição para construir um currículo que as englobe, promovendo a equidade e a diversidade (Silva & Ferreira, 2008).

Nesse sentido, por meio deste trabalho, discutiu-se a necessidade da existência de pautas raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática (LM) do estado da Bahia, como temática essencial para desconstrução do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, o qual é resultado da história escravocrata do país. Visto isso, o professor tem papel essencial, independente da área específica de atuação, em especial, neste caso, a Matemática, cujos conceitos são essenciais para compreensão da sociedade. Nessa perspectiva, é importante salientar que o trabalho tem como foco o viés do papel do currículo para a formação de professores de matemática e o respeito à diversidade em todas as suas faces, que são pautadas, neste trabalho, nas questões raciais, por meio das concepções da Educação Matemática Crítica (EMC).

Formação de professores e as relações étnico-raciais

O Movimento Negro desempenha um papel ímpar em uma história de muita luta e resistência, composto por organizações de diversas áreas da sociedade, possuindo um objetivo em comum: a luta contra o racismo em todos esses âmbitos sociais e nas suas diversas formas. A partir dessas lutas é que surgiram mudanças nas políticas e na sociedade brasileira, inclusive na educação.

Durante o primeiro ano do governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a atuação do Movimento Negro produziu efeitos mais significativos, não apenas para a população negra, mas para toda a população que faz parte do sistema nacional de educação. Esses efeitos surgiram a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03 e da publicação do Parecer e da Resolução voltados ao ensino das relações étnico-raciais, ambos de 2004. Dentre outras conquistas alcançadas no decorrer do tempo, estão: “a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004” (Gomes, 2011, p. 115), as quais foram pela primeira vez instituídas, por meio da iniciativa do Governo Federal.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Como supramencionado, a atuação do Movimento Negro Brasileiro foi imprescindível para a garantia da regulamentação e instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio do Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 03/2004, da Resolução CNE/CP 01/2004 e também da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Cabe chamar atenção para a Resolução de 2019, a qual apresenta um retrocesso em comparação às anteriores, visto que só citam as relações étnico-raciais ao falar das discriminações de ordem racial que ocorrem nas escolas. Havendo, assim, inúmeras críticas referentes a ela, o que fica explícito no Boletim da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nº 4, de 2019, quando diz que a referida Resolução desfigura a formação de professores ao propor que se concorde com a BNCC, desconsiderando, dessa forma, as críticas referentes à Base, apresentadas pelos educadores (Rocha, Lino & Gonçalves, 2019).

Na Figura 1, percebe-se a construção de uma base legal que impacta no currículo da formação de professores, apresenta os documentos analisados nessa pesquisa e indica as DCNs específicas para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática. É importante ressaltar que os documentos para os cursos de Matemática não abordam discussões voltadas às relações étnico-raciais, as quais não são citadas em nenhum momento do texto.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622



Figura 1 – Infográfico com linha do tempo das legislações utilizadas.

Fonte: próprias autoras.

Observando este cenário, entende-se que para cumprir com o previsto em lei é preciso a devida preparação/formação inicial e continuada dos docentes, posto que esses também se deparam diariamente com situações de racismo e outros tipos de preconceitos. Como afirma Trindade (1994), os alunos das escolas públicas vivem um massacre simbólico, inclusive os negros, o que pode gerar sentimentos de inferioridade e de não-pertencimento em relação ao meio social onde vivem, impedindo, dessa forma, a ascensão social dessas pessoas.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Currículo para a formação de professores de matemática e as temáticas sociais

Para compreender os currículos atuais de formação de professores de Matemática, foi feito um breve apanhado histórico sobre o início destes cursos no Brasil. Nesse sentido, Ziccardi (2009) explica que, em 1930, os primeiros indícios da comunidade matemática brasileira foram as congregações de matemáticos.

Inicialmente, não existiam profissionais realmente especializados para o ensino da Matemática. Soares (2006) relata que os professores da área, até 1934, eram, na verdade, engenheiros, profissão de maior *status* social e melhores benefícios, o que perpetuava o desinteresse na promoção de cursos específicos para formar professores de Matemática.

No final do século XVIII, a Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra (Portugal) foi fundada, sendo um grande marco na história da formação de professores de Matemática. De acordo com Circe Silva (2000, p. 1), a Universidade de Coimbra, “em seus estatutos, estabeleceu a ‘profissão de matemático’ e um de seus objetivos era ‘perpetuar o ensino público’”.

Entretanto, enquanto países da América Latina buscavam formar professores, Portugal retinha o Brasil em uma situação bastante diferente, não oferecendo nenhuma preparação para os professores do ensino secundário, sendo estes formados apenas em escolas politécnicas e militares, o que não garantia a formação necessária para a atuação enquanto professor (Silva, C., 2000).

De acordo com Junqueira & Manrique (2012, p. 46),

Ao longo dos anos 1950 e 1960, o ensino superior brasileiro sofreu os impactos de ideologias que se constituíram na base dos governos que se sucederam até 1964. As universidades cresceram em número de cinco, em 1945, para 37, em 1964, e as faculdades isoladas aumentaram de 293 para 564 nesse mesmo período.

Além disso, pode-se citar o Movimento da Matemática Moderna (MMM), um marco essencial para expansão e desenvolvimento dos cursos de LM, principalmente durante a década de 1970.

Atualmente, os currículos dos cursos de LM são alvo de diversas críticas, como afirmam Fiorentini & Oliveira (2013), em sua maioria, referentes aos currículos, com mais ênfase nas disciplinas específicas, metodologias, na dicotomia entre as práticas de formação e as práticas de ensino, e na falta de conexão entre as disciplinas específicas e a formação pedagógica. Junto a isso, Garnica (2014, p. 48) afirma que “um conjunto considerável de investigações voltadas a compreender historicamente a formação de professores de matemática tem tomado como *locus* privilegiado alguns centros urbanos [...]”, o que indica a necessidade de ampliação das discussões referentes aos cursos de formação de professores para os diversos espaços formativos no país. Nesse sentido, essa pesquisa se destaca por discutir os currículos dos cursos

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

de LM na perspectiva crítica, ao apresentar a necessidade de discussão da diversidade, em especial na Bahia – capital e interior – tendo em vista a importância do tema para um estado constituído em 80% por pessoas negras (autodeclarados pretos e pardos), conforme a PNAD Contínua (IBGE, 2020).

Algo muito presente nos referidos cursos é a cultura de ter as disciplinas específicas de Matemática como extremamente importantes – e são – em detrimento da desvalorização dos componentes voltados às discussões sociais, políticas e pedagógicas. Neste caso, é importante salientar que “saber Matemática para ser matemático não é a mesma coisa que saber Matemática para ser professor de Matemática” (Fiorentini, 2004, p. 109), reafirmando que a matemática do licenciando não deve ser inferior à do bacharel, mas que para além de uma formação técnico-formal, o futuro professor precisa de outros conhecimentos.

Sobre o olhar para o conhecimento matemático e seu ensino, Freire (1996) ressaltou:

A vida que vira a existência se matematiza. Para mim, e eu volto agora a esse ponto, eu acho que uma preocupação fundamental, não apenas dos matemáticos mas de todos nós, sobretudo dos educadores, a quem cabem certas decifrações do mundo, eu acho que uma das grandes preocupações deveria ser essa: a de propor aos jovens estudantes, alunos, aos educandos, que antes e ao mesmo tempo em que descobrem que 4 por 4 são 16, descubrem também que há uma forma matemática de estar no mundo. (informação verbal)³

Nessa perspectiva, Freire (2002) reafirma, a necessidade de que os professores despertem para a realidade de seus alunos, deixando clara a importância de se fazer menos estranho daquele contexto. Além disso, tanto para Freire (2002, 2005) quanto para D’Ambrósio (1985) a educação é um ato político e, dessa forma, não pode ser neutra, com isso percebe-se que é imprescindível que as bagagens culturais, sociais e históricas dos inseridos – educador e educando – sejam consideradas no processo de ensino e aprendizagem.

Reitera-se que os cursos de formação de professores precisam estar alinhados a um ideal que vise auxiliar na construção de um processo de ensino e aprendizagem que valorize e respeite as diferenças da sociedade brasileira. Nesse sentido, pensando nos cursos de LM, a Etnomatemática pode ser uma possível perspectiva metodológica, mas não suficiente, para atrelar a Matemática à valorização da cultura e tradições de uma comunidade, ao tratar da formação e desenvolvimento profissional dos docentes, pois a abordagem

coloca como tema central a importância da aquisição de ferramentas teórico-metodológicas capazes de ajudar o professor a entender e a apropriar-se pedagogicamente da diversidade da actividade matemática, nomeadamente, nas comunidades onde lecciona, para as integrar no seu ensino e organizar a sua prática lectiva, elaborando actividades e materiais didácticos que incluam elementos matemáticos de várias heranças culturais. (Moreira, D., 2004, p. 33).

³ Entrevista cedida por Paulo Freire ao educador matemático Ubiratan D’Ambrósio e Maria do Carmo Domite, exibida no ICME 8, em Sevilha-Espanha, em 1996.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Não é possível ignorar que a Matemática ainda é uma área do conhecimento vista pela sociedade como algo pronto e acabado, uma ciência perfeita e inquestionável, o que se reverbera nas escolas, universidades, mídia e outros ambientes, contribuindo para a reafirmação das relações de poder (Borba & Skovsmose, 2001). Para que essa ideologia seja desconstruída, é preciso que se desenvolvam processos de construção de competências democráticas, com espaços para discussões voltadas às questões sociais, para que a Matemática seja pensada na perspectiva de uma educação crítica e libertadora (Freire, 2002).

Entende-se aqui a necessidade de que o currículo evolua para oportunizar uma formação em que o professor se insere na realidade dos seus alunos e até em sua própria realidade nos momentos de aula, e o papel desempenhado por esse educador deve ser o de “se estabelecer na construção da matemática para ensinar. Das pedagogias e didáticas gerais, passando pela psicologia, sociologia, antropologia, pouco a pouco vai sendo constituído um saber que mais diretamente caracteriza o ofício docente, que lhe confere identidade profissional” (Valente, 2017, p. 221).

Ao refletir sobre a discussão de relações étnico-raciais, nas escolas e/ou nas universidades, pode-se associar diretamente aos saberes para o ensino, percebendo, assim, a necessidade de colocar alunos em contato com os problemas matemáticos que reflitam discussões sociais, principalmente aquelas que estão no cotidiano e que, por muitas vezes, nem percebem ou compreendem, de modo que possam buscar transformações nos contextos diversos, imbuídos de significados sociais.

O papel do currículo

A discussão acerca de currículo cresceu muito com o decorrer dos anos, de forma a mostrar que sendo bem estruturado e pensado em prol da sociedade pode ser um instrumento para mudanças em situações necessárias para a melhoria do país. Antônio Moreira (2008, p. 11) relata o significado do currículo como um instrumento “utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar crianças e os jovens”, evidenciando, ainda mais, a sua importância no processo pedagógico.

Tomaz Silva (1995, p. 195) afirma como as discussões presentes no currículo demonstram “quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação”. Além disso, essas discussões representam diversos grupos sociais de maneiras diferentes, enquanto uns são exaltados e apreciados, outros têm sua cultura e forma de viver desvalorizadas e diminuídas (Silva T., 1995).

É necessário que os currículos sejam construídos visando formar agentes transformadores dessa sociedade impregnada de preconceitos, e buscando que mais pessoas se sintam incluídas nos âmbitos educacionais, os quais precisam garantir discussões

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

fundamentadas e críticas. Os currículos, em qualquer área de conhecimento, precisam garantir elementos da desconstrução do racismo e das diversas formas de preconceito e, para tanto, devem se voltar para os que não conhecem a história, cultura e as lutas dos povos africanos, além daqueles que crescem ouvindo e aprendendo a reproduzir falas e atitudes racistas como se fossem atitudes corretas e normais.

Monteiro, Santos & Barduni Filho (2020) entendem que o currículo possui uma dimensão política e o descreve como uma forma de expressar a existência da diversidade, com o objetivo de alcançar um saber-poder que se afaste da opressão dos grupos minoritários e desenvolva a afirmação das diversas identidades existentes na sociedade.

Moises Santos (2018) ressalta que a Lei nº 10.639 propõe um currículo aberto e inovador, que possibilite o desenvolvimento de propostas mais democráticas e humanas para o âmbito escolar, de forma que se entenda a diversidade étnico-racial como questão ética e, consequentemente, de respeito, para assim haver melhor aceitação das diferenças.

Porém, tudo isso só terá um resultado satisfatório, mesmo que a longo prazo, se o ponto inicial de mudança acontecer na formação de professores. De acordo com Ferreira (2009), se os estudantes nos cursos de licenciatura não tiverem essa formação paralela aos professores que já estão em sala de aula, o problema só aumenta, dificultando ainda mais sua resolução e gerando mais gastos para o Estado, no caso de instituições públicas.

Freire (2002, p. 18) deixa claro que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, Manrique (2009) pondera a necessidade de os cursos de licenciatura possuírem projetos que ultrapassem os limites impostos pelos grupos de disciplinas, buscando pontuar a importância de desenvolver atividades culturais e sociais para serem apresentadas aos futuros professores.

É necessário que os educadores tenham consciência da existência dos preconceitos enraizados na sociedade, não apenas os de ordem racial, mas também de gênero, econômico e social, orientação sexual, religiosa, faixa geracional, dentre outros, que normalmente estão tão presentes no cotidiano que passam despercebidos, inclusive na sala de aula.

Diante desta discussão, é importante ressaltar que a temática em questão não é simples para se absorver e se consolidar rapidamente, visto que é preciso se recordar de anos e anos de discriminação racial, advindos e arraigados na história do país pelo processo de colonização que se consolidou com base na escravidão dos negros. Além disso, é necessário desconstruir ideias impostas pela sociedade, remover estereótipos criados, e construir conhecimentos que auxiliem no entendimento do racismo estrutural presente na sociedade, para que assim se criem práticas antirracistas, inclusive na escola. Nesse mesmo viés, é imprescindível desfazer a concepção, ainda existente, do ensino de matemática neutro, baseado em técnicas e algoritmos, e que não se relaciona com o contexto social. Visto isso, entende-se que é um processo, por isso é preciso cuidado, atenção e afincos, para ser possível obter bons resultados.

Metodologia

Além de ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa, o presente trabalho é de cunho bibliográfico e documental, tendo em vista que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (Lakatos & Marconi, 2010, p. 166). Dessa maneira, o estudo bibliográfico foi construído conforme pesquisas e leituras sobre o tema em questão, e suas ramificações oriundas dos dados, dentre eles, foram pesquisados artigos, dissertações, monografias, teses, livros, revistas, entre outros, que possibilitaram o enriquecimento do texto.

A pesquisa documental “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses” (Cervo, Bervian & Silva, 2007, p. 60). Apoiada na perspectiva de documentos como fontes históricas que permitem “a construção de uma história da educação matemática” (Valente, 2007, p. 39) utilizou-se inúmeros documentos, como leis, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), instruções normativas, diretrizes e pareceres, os quais foram objetos de estudo para o desenvolvimento da pesquisa.

É importante ressaltar que a pesquisa se aproxima das discussões em história da educação matemática, cuja “especificidade é a de elaboração de fatos históricos relativos ao ensino de matemática”, conforme mostra Valente (2007, p. 39) ao trazer à tona a ausência de discussões nos currículos de formação de professores de matemática relacionadas às discussões étnico-raciais, em um estado nordestino com profundas raízes na história do povo negro, sendo o estado com maior população autodeclarada negra do país. Por fim, para que a construção da pesquisa acontecesse foi estabelecido como objetivo geral verificar a existência de discussões sobre questões étnico-raciais em currículos de LM da Bahia para alcance das informações. Além da pesquisa bibliográfica e documental, aproximando-se da pesquisa em história oral, utilizou-se questionários como instrumento para coleta de dados, para a escuta de coordenadores, professores e estudantes dos cursos de LM das instituições públicas do estado da Bahia.

Uma análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática nas universidades públicas da Bahia

Por meio da pesquisa realizada nos projetos pedagógicos e nas matrizes curriculares dos cursos de LM das instituições baianas, foi possível fazer um levantamento de quais desses cursos possuem disciplinas voltadas às discussões étnico-raciais. Inicialmente, ao buscar quais instituições públicas baianas tinham o curso de LM, encontrou-se oito instituições, sendo que nessas em 17 *campi* existe o curso, dessa forma, analisou-se o PPP desses 17 cursos.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

A existência ou não das disciplinas apresentadas no Quadro 1 especifica quais são obrigatórias, optativas ou mistas⁴, e de qual curso fazem parte. No caso da UNEB, seis *campi* possuem o curso de LM, porém, apenas dois foram especificados no Quadro 2, pois os outros currículos são iguais, sendo estes dos *campi* de Alagoinhas, Paulo Afonso, Senhor do Bonfim e Barreiras.

Quadro 1 – Levantamento das disciplinas voltadas às relações étnico-raciais nas universidades baianas

UNIVERSIDADE	CAMPUS	MATRIZ CURRICULAR	DISCIPLINA MISTA	DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	DISCIPLINA OPTATIVA		
UEFS ⁵	Feira de Santana	Em desativação	-	-	X		
		Em implantação		X			
UESC ⁶	Ilhéus	Vigente		-	-		
UESB ⁷	Vitória da Conquista				-		
UNEB ⁸	Teixeira de Freitas				X		
	Caetité				X		
	Outros 4 <i>campi</i>				-		
IFBA ⁹	Valença				x (obrigatória)	-	-
	Eunápolis				x (optativa)	X	X
	Camaçari				-		X
	Salvador						X
	Barreiras						-
UFBA ¹⁰	Salvador				-	-	
UFOB ¹¹	Barreiras				-	X	
UFRB ¹²	Modalidade EAD	x (optativa)	-	-			

Fonte: próprias autoras.

A partir disso, foi possível observar que apenas três cursos na Bahia possuem a

⁴ Aborda temáticas que tratam da diversidade, sendo às relações étnico-raciais um dentre vários tópicos.

⁵ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

⁶ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

⁷ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

⁸ Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁹ Instituto Federal da Bahia (IFBA).

¹⁰ Universidade Federal da Bahia (UFBA).

¹¹ Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

¹² Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

disciplina como um componente obrigatório, sendo que em um deles as disciplinas são mistas. Ao que se refere às disciplinas mistas, dentre os cursos de LM das universidades elencadas no estudo, o curso do IFBA de Valença possui duas disciplinas mistas obrigatórias, o IFBA de Eunápolis seis optativas e o curso da UFRB (modalidade EAD) tem em seu currículo uma disciplina mista optativa.

Na UNEB, apenas os cursos dos *campi* de Caetitê e Teixeira de Freitas possuem uma matéria que inclui a temática, sendo a mesma nos dois cursos, e em ambos optativa. Nos cursos dos outros *campi* não há nenhuma disciplina obrigatória ou optativa voltada ao estudo da temática em questão, porém, nos *campi* de Barreiras, Caetitê, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso e Teixeira de Freitas existe um projeto de extensão em que tratam do tema, e apenas no *campus* de Alagoinhas nada foi identificado sobre as discussões.

No PPP do IFBA (Barreiras) é posto que as disciplinas do curso tratam da temática, porém, analisando as ementas é possível perceber que não correspondem com o que é apresentado no projeto pedagógico, ou seja, essas disciplinas não tratam de questões afrodescendentes e indígenas.

O mesmo acontece no curso da UFOB, o qual, em seu PPP, apresenta que uma das disciplinas está cumprindo com as exigências das DCNs de 2004, pois tem no currículo uma disciplina denominada Etnomatemática. Entretanto, apesar de afirmarem essa abordagem, quando se observa a ementa, percebe-se que ela não retrata o que é relatado no PPP do curso, pois apesar de a Etnomatemática abordar “as diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais” (D’Ambrósio, 1987), e isto ser mais um espaço da valorização da diversidade, este fato não envolve as discussões necessárias à formação de professores que se defende neste trabalho, voltadas para a educação das relações étnico raciais, visando a desconstrução do racismo estrutural.

Vale ressaltar que a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) possui o curso de LM, porém, ele não foi analisado por falta de informações públicas. No endereço eletrônico da universidade não é disponibilizado o PPP do curso, nem a matriz curricular. Ao entrar em contato por *e-mail* também não se obteve resposta, implicando na ausência dos dados do curso na análise de dados.

Assim, ampliando a perspectiva inicial de análise documental, na busca para compreender os motivos que acarretam alguns cursos não possuírem disciplinas voltadas às questões raciais em sua matriz curricular, e o que os professores da área pensam disso, foram realizados dois questionários, um para os coordenadores dos colegiados dos cursos que não possuem as disciplinas em sua matriz, e outro para professores dos componentes voltados às discussões das relações étnico-raciais que atuam em outros cursos das respectivas universidades onde o curso de LM não possui as disciplinas.

Os coordenadores das seguintes instituições foram contatados: UESC (Ilhéus); UESB (Vitória da Conquista); UNEB (Alagoinhas); UNEB (Paulo Afonso); UFBA (Salvador). Nos

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

outros casos, não foram encontradas possíveis formas de contato, uma vez que nenhum *e-mail* para contato pôde ser identificado nos portais oficiais, por isso o questionário não foi enviado. Dentre os que o receberam, apenas três responderam os questionamentos.

Questionados quanto aos motivos de o curso não possuir disciplina(s) que tratam da educação para as relações étnico-raciais nos currículos de LM, os coordenadores explicaram que os cursos passarão por reformas curriculares, para que assim possam atender às normas estabelecidas nas Diretrizes de 2004 e 2015. Entretanto, um deles ressaltou que nas DCNs de 2004 não está explícita a obrigatoriedade das disciplinas:

*“tendo a comissão de reforma curricular interpretado que a mesma poderia ser optativa, assim temos na grade atual a disciplina optativa Educação e Diversidade Étnico-Racial. Informamos que a partir de 2021, após nova Reformulação do Curso criou-se a Disciplina Relações Étnico-Raciais como obrigatória na grade curricular.”*¹³

Porém, nada foi encontrado sobre as disciplinas citadas, visto isso, outro *e-mail* foi enviado solicitando o PPP (que não foi localizado no site) e a nova matriz curricular, entretanto, não houve mais nenhuma resposta. É importante ressaltar que a análise feita, neste caso, foi apenas na matriz curricular.

Entende-se, nessa pesquisa, que as legislações que tratam do ensino de relações étnico-raciais não trazem a obrigatoriedade da inserção de disciplinas obrigatórias ou optativas que tratam do tema nos currículos dos cursos de LM, o que não implica que não sejam necessárias e essenciais à formação do professor, principalmente em um estado cuja população é majoritariamente negra (IBGE, 2020).

Tratando do questionário referente aos professores, houve dificuldade em encontrar os professores responsáveis pelas disciplinas nos outros cursos das instituições citadas, pois na maioria dos documentos analisados não estava explícito quais professores ministravam determinada disciplina, o que é obrigatório segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por esse motivo, apenas três foram contatados, com a busca pelos nomes na Plataforma Lattes foi possível encontrar os professores da UESB (Vitória da Conquista), UNEB (Paulo Afonso) e UFBA (Salvador), mas somente uma professora respondeu ao questionário.

Sobre o questionamento acerca da importância de disciplinas voltadas às discussões das relações étnico-raciais, a resposta foi:

O racismo é estrutural e portanto institucional, por isso cabe a universidade combater com a formação do conhecimento de profissionais capazes de leituras da realidade, sejam da educação(licenciaturas) ou outro campo. Defendo a introdução desta e de outras disciplinas para entender as condições de subjetividade e de objetividade na

¹³ Resposta de coordenador entrevistado.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

*realidade social. Silenciar ou negar este papel é um retrocesso e impacta na organização societal.*¹⁴

E sobre a necessidade dessas discussões nos cursos de LM, ela respondeu:

*O curso de matemática e outros de campos do conhecimento que não priorizam as ciências da humanidade necessitam, destas e de outras disciplinas para não se limitar à técnica, mas alcançar a politecnia. A negação desta e de outras disciplinas sociológicas constitui uma prática equivocada de universidade, que ao pautar uma visão acadêmica na formação do conhecimento, partilha de todos os conhecimentos possíveis para entendimento de um objeto.*¹⁵

A resposta da professora, com formação e atuação profissional nas discussões de diversidade e, em especial, de relações étnico-raciais, sugere a importância e necessidade da inserção do tema na formação de professores de qualquer área e vai ao encontro do que se defende neste trabalho.

Apesar das poucas respostas obtidas, os dados são suficientes para se compreender ambas as perspectivas: a que entende a inserção da temática no currículo como forma de garantir o cumprimento da legislação, e a que entende a importância da discussão para garantia de uma formação que promove a desconstrução de preconceitos. Assim, se compreende a ausência de discussões sobre questões étnico-raciais nos referidos cursos, em consonância com a perspectiva de currículo que mantém estruturas sociais e de poder (Monteiro, Santos & Barduni Filho, 2020; Manrique, 2009; Silva, 1995), e ainda da concepção de neutralidade da Matemática (Skovsmose, 2001).

Ao analisar a resposta da professora ao questionário decidiu-se por fazer uma escuta dos estudantes do último ano e egressos do curso de LM da UEFS, buscando informações mais aprofundadas, por ser um dos únicos a ter uma disciplina específica (optativa para os estudantes entrevistados) para a temática e, devido à aproximação com o curso, ele foi escolhido para essa análise. O foco principal foi pensar na estrutura do currículo do curso e nas ementas das respectivas disciplinas desse PPP. Para isso, foi analisado se nas disciplinas que eles cursaram houve discussões acerca do tema, apesar de não ser citada em nenhuma ementa dos componentes obrigatórios (do currículo em desativação).

Com as respostas de 20 pessoas obteve-se o seguinte resultado:

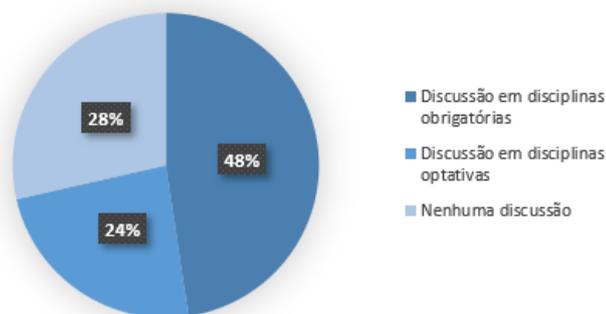
¹⁴ Resposta da professora entrevistada.

¹⁵ Resposta da professora entrevistada.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Gráfico 1 – Resultado do questionário para os estudantes do curso de LM da UEFS

Discussão das relações étnico-raciais no curso de Lic. em Matemática da UEFS



Fonte: próprias autoras.

Dentre as disciplinas que os estudantes relataram apenas uma é específica para as discussões das relações étnico-raciais, sendo ela optativa. Entretanto, em todas as outras, inclusive nas disciplinas obrigatórias do curso, nem se fala dessas discussões nas ementas, mas isso não foi um impedimento para que as aulas tomassem essa abordagem, sugerindo ficar a critério do professor que ministra a disciplina.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 196) diz que “[...] os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a eles se apresenta e a prática real com os alunos são processos que se produzem no grupo e nos indivíduos”. Entretanto, apesar da importância dessa afirmação, é necessário ressaltar que ao deixar o currículo a critério exclusivo dos professores não se garante de forma integral a todos os alunos, pois nem todos passarão por esses professores e, muitas vezes, a discussão pode não emergir para a atuação do professor no tema e naquele semestre não o abordar, visto que não é obrigatório pela ementa ou PPP.

A disposição das matérias nos cursos das instituições baianas e as ementas das disciplinas existentes como optativas ou obrigatórias permitem perceber que, atualmente, a quantidade de cursos que dispõem de componentes que tratam das discussões de raça é mínima. Ao que se refere às disciplinas obrigatórias que tratam do tema da diversidade étnico-racial, aproximadamente 17,65% dentre os 17 cursos analisados as ofertam na sua matriz, enquanto apenas 47,06% do total dos cursos oferta essas disciplinas como optativas, incluindo aqui as disciplinas mistas, o que comprova o baixo percentual da existência desses componentes, mesmo tratando das optativas.

Além disso, é importante relatar sobre as disciplinas que tratam das questões raciais superficialmente, o que demonstra certa redução da complexidade e importância do tema, o qual necessita de estudo aprofundado, e mesmo sendo abordado em uma disciplina única não pode ser esgotado, pois são nesses locais/momentos que muitos destes discentes iniciarão reflexões críticas acerca do tema (Santos & Souza, 2018). Com isso, a diversidade (em todas

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

as suas vertentes) deve estar presente nos currículos e no cotidiano das instituições, sendo lembrada e inserida em todas as vivências em âmbito escolar e/ou acadêmico.

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente. Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendido como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. (...) Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares (Gomes, 2007, p. 28).

É importante lembrar que para a análise não foi considerada a carga horária das disciplinas como fator preponderante, pois algumas, além de dividir o “espaço” com outros temas de igual relevância e densidade, como gênero, possuem uma carga horária “simbólica”, tendo em vista uma discussão tão ampla e necessária.

Sobre a importância dessa transformação curricular para os estudantes e o reflexo da falta dela para eles, Sacristán (2000) afirma que muitos casos de abandono, fracasso e desmotivação escolar, inclusive nos locais que demonstram menos expressões culturais e desenvolvimento dessas percepções nos alunos, se refletem na falta de um verdadeiro significado para suas atividades e projetos.

Diversas pesquisas e estudos (Giovedi, 2012; Sacristán, 2000; Saviani, 2016) abordam como o currículo pode estar distante do contexto social onde os educandos estão inseridos e também suas peculiaridades, o que reitera a importância de assegurar essas discussões nos documentos oficiais dos cursos, não apenas daqueles nos quais a temática é considerada natural, como História, Sociologia, Filosofia. É preciso ir além e pensar a formação de professores, nas suas complexidades, e nas relações possíveis entre a formação específica da área, no caso em foco, a Matemática, e a diversidade, construindo os saberes da Matemática para ensinar (Valente, 2017).

Nessa perspectiva, Skovsmose (2001) fala sobre a execução de uma educação matemática baseada nas experiências dos estudantes, na construção do currículo, e no desenvolvimento dos conteúdos nas aulas. Nesse sentido, a história, costumes, tradições, crenças, lutas e preconceitos sofridos pela população africana e afro-brasileira, são elementos que fazem parte de quem esses alunos são, sendo assim imprescindível que essas discussões tomem lugar na educação.

Defende-se nessa pesquisa que a Etnomatemática pode ser um caminho para o ensino de Matemática, na perspectiva da valorização das diferentes culturas, raças e etnias, tendo a

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Matemática como instrumento. Porém, não garante uma formação crítica pautada nas discussões sociais dos racismos¹⁶, por exemplo.

Nesse sentido, a perspectiva da Educação Matemática Crítica (EMC) é tomada aqui como uma estratégia para os currículos, como uma forma de garantir à formação do professor de Matemática as discussões sociais e políticas, incluindo os temas da diversidade, considerando que a EMC não entende o ensino da Matemática como algo neutro, mas que precisa estar atrelado sempre ao contexto em que se está inserido (Skovsmose, 2001). Entende-se, então, a importância da formação de professores de Matemática sob a perspectiva das discussões sociológicas, filosóficas, políticas, sociais e culturais, para além da importante formação do conhecimento Matemático (Fiorentini, 2004; Manrique, 2009; Valente, 2017).

Com isso, fica evidente que é preciso pensar a formação observando, inclusive, o contexto de cada região e suas especificidades, sem ter como prioridade alguns locais e esquecer de outros, como é apontado por Garnica (2014). Além disso, nesse caso, não se pode deixar de considerar a realidade baiana, a qual é apontada pelos dados do IBGE (2020) tendo maior parte da sua população negra, reforçando uma maior necessidade das discussões que promovam a igualdade racial e combata o racismo.

Nessa perspectiva, Silva & Lúzio (2014, p. 31) afirmam que “mecanismos legais como as leis supracitadas corroboram uma trajetória de lutas e avanços, que ainda não alcançam todas as demandas de inclusão em nossa sociedade”. Por esse motivo, é preciso pensar o currículo da formação de professores visando a busca de uma educação pautada no respeito à diversidade racial presente no Brasil, e deixar evidente que isso é possível, mesmo em cursos das chamadas “ciências exatas”, como o de LM.

Considerações Finais

No decorrer da análise realizada, foi possível demonstrar a rara presença de discussões que garantam uma educação para a formação das relações étnico-raciais na grande maioria dos cursos de LM das instituições baianas, e em alguns casos há indicação de existência dos temas em alguns PPPs, mas as ementas das disciplinas não condizem, e outros que não possuem as disciplinas ou sequer abordam o tema em seus projetos.

Através das respostas obtidas pelos coordenadores nota-se o conhecimento das legislações, o que demonstra que a preocupação não é, de fato, construir um currículo que transcenda o modelo colonizado e colonizador atual (Gomes, 2012), mas sim cumprir o que está estabelecido. Obviamente, é importante e necessário o cumprimento das DCNs e demais documentos nacionais, porém, esse não deveria ser o maior ou único incentivo para as mudanças curriculares.

¹⁶ Racismos (no plural), a fim de “ressaltar as peculiaridades de cada face desse fenômeno” (Lima, 2019, p. 11).

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Nesse sentido, indica-se a necessidade urgente de questionar os currículos de formação de professores de Matemática nas instituições baianas pela ausência de discussões acerca do tema, pois mesmo com leis sancionadas e resoluções que estabelecem a inserção da temática, muitos dos cursos permanecem estagnados, sem promover mudanças, sendo estas essenciais para a formação inicial e continuada dos educadores.

Dessa forma, fica claro que os cursos não estão alinhados ao que está sendo solicitado na legislação, para além do que está posto como obrigatório. Além disso, essa ausência auxilia na perpetuação de um sistema educacional baseado no eurocentrismo e que não combate as inúmeras formas de racismo existentes na sociedade brasileira, nem a manutenção da ideia equivocada de neutralidade da Matemática.

A prática precisa ir além do que está apresentado nos "papéis", para que se efetive a função de um currículo que busque assumir seu conteúdo como fator importante de construção social, considerando aspectos econômicos, políticos, históricos e, inclusive, quem é o sujeito que faz parte daquele ambiente como educando e quais suas características, sendo este, então, o papel que precisa ser desempenhado pela formação de professores.

Nessa perspectiva, é preciso desconstruir a visão errônea desenvolvida ao longo da história do ensino de Matemática, o qual é visto sempre distante das discussões e preocupações sociais e políticas, o que só será efetivo quando realmente ocorrerem as devidas alterações, especificamente, nos cursos de formação de professores de Matemática, reiterando a necessidade de entender e explorar os ensinamentos discutidos por Skovsmose (2001) ao apresentar os elementos da EMC para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos diversos contextos da sociedade.

A presente pesquisa busca contribuir de maneira efetiva para mudanças nos cursos de formação de professores de matemática, tendo em vista a demanda por tais discussões nos diversos âmbitos da sociedade, pois entende-se que os educadores precisam estar preparados para falar da história, cultura, lutas e problemas da população negra, não apenas para negros, mas para todos os outros que fazem parte da comunidade acadêmica e/ou escolar, além da necessidade de estarem aptos para mediar possíveis situações de racismo na escola.

Pensar o ensino como uma das formas de luta é necessário, pois ele precisa acontecer para além da abordagem matemática através da cultura ou costumes de um povo, por exemplo, mas tomando a posição de algo que trate diretamente dessas discussões sob a perspectiva de cada um que faz parte de determinado ambiente social, inclusive porque é o que encontramos no cotidiano escolar.

Em suma, é importante ressaltar a importância dos estudos e desenvolvimento de pesquisas voltados às relações étnico-raciais, para que cada vez mais sejam feitas considerações sobre o assunto, buscando mudanças no cenário atual, para, assim, estabelecer uma educação antirracista e equânime.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Agradecimentos:

Os agradecimentos são à nossa instituição, que garante e promove espaços de debates e de aprendizagem no combate à toda forma de intolerância e, em especial, aos colegas, que na busca de uma sociedade mais igualitária têm nos auxiliado enquanto professores de matemática, na compreensão e desconstrução das diversas formas de preconceito e racismo, por meio de estudos e pesquisas e na disseminação do conhecimento de uma educação para as relações étnico-raciais. Agradecemos ainda aos professores e estudantes que se disponibilizaram a responder os questionários, e aos coordenadores de curso que atenderam nossas solicitações de documentos ou informações posteriores necessárias à coleta de dados, sem os quais essa pesquisa não seria possível. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – através do Auxílio Financeiro a Projeto Educacional ou de Pesquisa – AUXPE. Processo 23038.000083/2021-48.

Referências

- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & SILVA, R da. (2007). *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson.
- D'Ambrósio, U. (1987). *Reflexões sobre Etnomatemática*. Grupo Internacional de Estudos em Etnomatemática. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/50972290/etnomatematica>.
- Ferreira, C. M. da S. (2009). *Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Retirado em 4 de janeiro, 2021, de: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-152145/pt-br.php>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- Florentini, D. (2004). A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (18), 107-115.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garnica, A. V. M. (2014). Cartografias Contemporâneas: Mapear a Formação de Professores de Matemática. In A. V. Garnica & A. V. Marafioti (org.). *Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Giovedi, V. M. (2012). *O currículo-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Retirado em 18 de setembro, 2021, de: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9686/1/Valter%20Martins%20Giovedi.pdf>.
- Gomes, N. L. (2007). Diversidade e currículo. In N. L. Gomes, J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

- Gomes, N. L. (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, 27(1), 109-121.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
- IBGE. (2020). *População por cor ou raça por unidade da Federação*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Manrique, A. L. (2009). Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. *Educação Matemática Pesquisa*, 11(3). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2830>.
- Monteiro, G. R. F., Santos, G. C. S., & Barduni Filho, J. (2020). As relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas na UEMG-Carangola: notas sobre a proposição de novas epistemologias críticas e construtivas. *Pró-Discende*, 26(1), 50-7.
- Moreira, A. F. B. (org.). (2008). *Currículo: Questões atuais*. Campinas: Papirus.
- Moreira, D. (2004). A Etnomatemática e a formação de professores. *Discursos*, 2, 27-38. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/156>.
- Rocha, D. R. da, Lino, L. A., & Gonçalves, S. da R. V. (org.). (2019). BOLETIM ANFOPE n. 4 - Ano 2019. *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)*, 4, 1-8. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/BOLETIM-04-2019-ANFOPE-2019-n4.pdf>.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Santos, M. D. de S. dos. (2018). A importância da diversidade na educação: um olhar sobre a cultura afro-brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, 17(201), 11-20. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35784>.
- Santos, M. F., & Souza, M. M. (2018). Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(207), 16-28.
- Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento*, 3(4), 54-84. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>.
- Silva, C. R. R. da, & Lúzio, J. (2019). Educação e pesquisa na desconstrução do racismo no Brasil: desafio, resistências e avanços. In E. F. Lima, F. F. dos Santos, H. A. Y. Nakashima, & L. A. Tedeschi (org.). *Ensaio sobre racismo: pensamento de fronteira*. [S. l.]: Balão Editorial.
- Silva, N. da, & Ferreira, C. M. da S. (2008). Formação de professores com base na Lei 10.639/03: cultura Africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. *Revista*

DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667622

Millenium, 13(34). Disponível em:
<http://www.ipv.pt/millenium/millenium34/default.htm>.

- Silva, T. T. da. (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. T. da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Skovsmose, O. (2001). Educação Matemática e Democracia. In O. Skovsmose. *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Tradução: Abgail Lins. 1. ed. Campinas: Papyrus.
- Trindade, A. L. da. (1994). *O racismo no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação. Retirado em 23 de dezembro de, 2020, de:
<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf>.
- Valente, W. R. (2007). História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 2, 28-49. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990/12091>.
- Valente, W. R. (2017). Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 207-222. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2836/2758>.