

# O Racismo Contemporâneo em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática

## Contemporary Racism in Pedagogical Projects of Undergraduate Courses in Mathematics

<https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2519>

Dayene Ferreira dos Santos

<https://orcid.org/0000-0003-3310-7640>

Universidade de São Paulo

[dayene.f.santos.job.esc@gmail.com](mailto:dayene.f.santos.job.esc@gmail.com)

Jorge Costa Silva Filho

<https://orcid.org/0000-0001-9521-1924>

Universidade Federal do ABC

[jorgecsilvaf@gmail.com](mailto:jorgecsilvaf@gmail.com)

Claudio Fernando Andre

<https://orcid.org/0000-0002-9323-1064>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

[claudiofandre@gmail.com](mailto:claudiofandre@gmail.com)

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar de modo crítico os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de São Paulo ao que se refere o número de disciplinas relacionadas à aplicação das Leis 10639/03 e 11645/08 como também a presença de disciplinas com estudos voltados para os temas Etnomatemática, Decolonialidade, Cultura e Diversidade. Convém, por oportuno, salientar que tanto o racismo quanto os PPP são processos políticos e, sendo assim, a formação do/da docente carece do desaprendizado de condutas excludentes. A guisa de exemplo, foi utilizado como trajetória metodológica a abordagem de pesquisa documental de natureza qualitativa. Em síntese, apesar de 17 dos 23 PPP indicarem uma relação de disciplinas nas quais são abordadas temáticas referentes à legislação e temas mencionados, é recorrente uma única disciplina por curso para discutir sobre as temáticas. É imperioso destacar a necessidade de inclusão nas ementas e grades curriculares a fim de colaborar na formação de educadores, efetivamente, de modo a corroborar com a redução do racismo, preconceitos e práticas discriminatórias.

**Palavras-chave:** Racismo. Educação Matemática. Ensino de Matemática. Projetos Políticos Pedagógicos. Formação de Professores.

### Abstract

The purpose of this paper is to critically analyze the Pedagogical Political Projects (PPP) of the Mathematics Degree courses in the State of São Paulo with regard to the number of subjects related to the application of Laws 10639/03 and 11645/08 as well as the presence of disciplines with studies focused on the themes Ethnomathematics, Decolonity, Culture

and Diversity. It is convenient to point out that both racism and PPP are political processes and, therefore, the education of the teacher lacks the unlearning of exclusionary behaviors. As an example, the qualitative approach to documentary research was used as a methodological trajectory. In summary, although 17 of the 23 PPP indicate a list of subjects in which themes related to the legislation and themes mentioned are approached, only one discipline per course to discuss the themes. It is imperative to highlight the need for inclusion in curricular menus and grades in order to collaborate in the training of educators, effectively, in order to corroborate with the reduction of racism, prejudices and discriminatory practices.

**Keywords:** Racism. Mathematics Education. Mathematics Teaching. Political Pedagogical Projects. Teacher Training.

## 1. Introdução

Ao refletirmos a respeito da conversa de Sócrates e Adeimantus de Collytus (432 a.C. - 382 a.C.), na República de Platão, em que se enfatiza a ideia de que “a direção na qual a educação se inicia a um homem determinará sua vida futura” (Platão, 2006), há uma revelação sobre a importância da educação para a formação dos indivíduos ao longo da vida. Nesse contexto, acreditamos que todos os seres humanos mereçam as mesmas oportunidades para adquirir habilidades e progresso na sociedade, especialmente, por meio da educação e independente de seu gênero, etnia, origem social, econômica e cultural.

Corroborando com tal proposição, o maior nível de escolaridade leva a maiores habilidades, a maiores ganhos ao longo da vida, ou seja, a qualidade da educação é um forte indicador da prosperidade econômica de um país (Von Rueden, 2006). Ainda nessa perspectiva, além dos fundamentos éticos e morais que sustentam a demanda por equidade de possibilidades, também há evidências dos benefícios econômicos e sociais de uma sociedade igualitária, como destaca o relatório Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018).

De acordo com a OCDE (2018), diversas pesquisas mostram que crianças e jovens habitantes de locais mais carentes são menos propensos a buscar novas oportunidades de educação à medida que as diferentes desigualdades se desenvolvem, uma após a outra, ao longo da vida. Salientamos que tais diferenças de oportunidades quando se trata de raça são evidenciadas nessa realidade (OCDE, 2018). Isto significa que a dinâmica ainda é perversa na escola e no mercado de trabalho, pois, existem diversos fatores que levam inúmeras crianças, jovens negros e negras e pessoas de baixa renda à reprovação, ao abandono da escola e, conseqüentemente, a não conseguir acesso ao ensino superior (OCDE, 2018).

Resgatando as palavras de Sócrates que são como um chamado à ação de reformulação dos sistemas e políticas educacionais, tomamos tais palavras como um lembrete para recriarmos um ambiente de aprendizagem estimulante e de qualidade, enquanto educadores, a fim de gerar oportunidades para crianças e jovens negros e negras (Costa, 2010).

No âmbito educacional, o questionamento do ensino plural e da diversidade epistemológica se intensificou no final do século XX e começo do século XXI, no contexto da educação dita formal e informal (Costa, 2010). Convém ponderar os limites da teoria

educacional que possui repercussões na prática pedagógica, em vista os desafios dos quais dispõem dentro e fora do espaço escolar (Gomes, 2012).

Com a finalidade de refutar as ações pedagógicas voltadas para um ensino colonialista e também vislumbrar mudanças nas políticas e currículos na formação nos cursos de licenciatura em matemática, tais como a necessidade do enfrentamento nas diferenças étnicas, raciais e culturais nos espaços formativos, verifica-se que em trabalhos isolados, esporádicos e pontuais, discutem-se sobre os enfrentamentos e ensinamentos eurocêntricos, além do silenciamento e invisibilidade de outros referenciais no quesito universalidade (Santos, 2018).

Alguns teóricos como Rosemberg & Madsen (2011) e Paixão (2010) mencionam que desde a educação infantil até a graduação são verificadas diferenças nas taxas de escolaridade entre a população negra em comparação com a população branca, em outras palavras, os indicadores educacionais encontrados para a pessoas negras estão muito aquém dos observados para as pessoas brancas. Por consequência, o campo de interação entre raça e demais marcadores sociais, gênero e idade, por exemplo, necessitam ter sua parcela de participação aumentada nas proposições elencadas pelos autores (Carvalho, 2004).

Ao mesmo tempo, contemplamos docentes das áreas de exatas que negligenciam e não se responsabilizam nas aplicações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Andre, 2017), utilizando argumentos como a falta de formação dos profissionais que atuam na docência referente à cultura africana, afro-brasileira e a falta de discussão das mencionadas Leis que são explícitas ao determinar que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (Silva, 2014).

Com base nos argumentos apresentados e nas experiências com discussões e proposições feitas nos cursos de Licenciatura em Matemática do Estado de São Paulo das universidades públicas, surge a nossa motivação de alertar sobre a necessidade de desconstruir e [re]construir um novo currículo para a formação docente. Percebemos que há necessidade do surgimento de contribuições para uma nova dinâmica de formação dos professores da rede pública e privada, além de estudos complementares para negros e não negros sobre sua própria história, promovendo a inclusão do ensino de História, Cultura e conhecimentos de base africana e indígena nos currículos de educação básica e superior em Matemática no Brasil. Conforme isso, apresentamos nossas justificativas para a realização dessa pesquisa.

### 1.1 Justificativa

De forma sucinta, desde o Brasil Colônia, Império e República, as instituições jurídicas brasileiras tiveram participações ativas, permissivas e tolerantes diante do racismo e da discriminação que atinge a população afrodescendente brasileira, como por exemplo, aos decretos da Lei nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, os quais estabeleciam que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade do professor; o decreto de Lei nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno, além de numerosas estratégias para impedir a inserção de negros no ambiente educacional (Pereira, 2007).

A população negra foi escravizada no Brasil entre os anos de 1500 e 1888. No período de 1888 e 2020, com o fim da escravidão autorizada pelos estados, as pessoas negras foram incluídas no sistema democrático, porém, neste intervalo de 1500 aos dias atuais, muitas ações foram tomadas e impossibilitaram o acesso da população negra em diferentes locais, a exemplo, algumas intervenções do Estado: a Lei de Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.), a Guerra do Paraguai-1864, a Lei do Ventre Livre (Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871), a Lei do hexagenário (Lei nº 3270 de 28 de setembro de 1885), Lei Áurea (Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888) e a introdução ao vestibular em 1915, além da política de embranquecimento e a Lei do Boi (Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968), impuseram a não participação da população negra em diferentes esferas da sociedade brasileira, especificamente no ingresso em diferentes níveis de ensino (Pereira, 2007).

Sobretudo, assinalamos que somente em 2001, na Conferência Mundial Contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, o Brasil foi signatário a cumprir os acordos firmados entre diversos países para propor ações e mecanismos a favor da luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância religiosa (Conferência Mundial Contra [...], 2001). Dentre as conquistas alcançadas, estão o projeto de criação de políticas afirmativas como o Estatuto da Igualdade Racial, as Leis de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, a Lei de Cotas nas Universidades Federais, a Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.

A Lei 10639/03 abriu caminhos e norteou horizontes para a formulação de uma educação na qual seja antirracista, na medida em que torna público, legítimo e obrigatório discutir sobre a questão afro-brasileira dentro dos locais de ensino (Silva, 2017). Neste quesito, o diálogo é organizado por intermédio intercultural emancipatório, no qual pressupõe e considera o outro, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.

Por conseguinte, a modificação do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (1996), a lei 10.639/03, em sua versão já alterada em 2008, estabelece que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Brasil, 2008).

Considerando as orientações que estão contidas na lei nº 10.639/03 e 11.645/08, podemos afirmar que a concretização da equidade de oportunidades para docentes e estudantes é sinônima de desenvolvimento humano e, por esta razão, lançando luz a essa problemática, as leis citadas acima, de forma desafiadora, provocam os educadores a repensarem seus sistemas de crenças, valores, relações socioculturais e práticas

pedagógicas (Soares, 2019). Ensinar os processos, as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, se tornou uma missão imprescindível para os espaços escolares, aos quais não podem abdicar da responsabilidade de corresponder às expectativas por razões legais, sociais e éticas (Gomes, 2013).

Servindo como guia às ações de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana assinalam que:

aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação. (Brasil, 2018, p. 18).

O Brasil é um país multiétnico e pluricultural, portanto, necessita de organizações escolares inclusivas de modo que garantam o direito à aprendizagem plural e possibilitem o acesso aos conhecimentos diversificados, considerando os costumes e tradições dos diferentes povos que constituem a nação. Certamente, atendendo a essas demandas emergenciais, passaremos a considerá-los como novos indicadores da qualidade de ensino no Brasil (Brasil, 2018). No exposto neste mesmo documento são relatadas as orientações direcionadas às Instituições de ensino, sobre a importância dos programas voltados para formação inicial e formação de docentes.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2018, p.18).

Essa redação também estabelece no Art. 3º, § 2º, diretrizes para as coordenações pedagógicas das instituições de ensino: “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebem e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2018, p.18).

O racismo é um problema estrutural na sociedade brasileira e como problema estrutural afeta, consideravelmente, a educação. A formação docente necessita passar a desconstrução dos ideais racistas fixados há séculos e contextualizar uma nova perspectiva de educação e sociedade (Gomes, 2002). As discussões necessitam do entendimento da construção histórica das relações consequentes do escravismo, os quais foram e são a base econômica do mundo durante anos, com isso, problematizar o ensino eurocêntrico enraizados no cerne da sociedade e desconstruir o racismo, para assim, propor uma nova forma de enxergar as relações, as estruturas, as instituições como uma mudança cultural e política nos campos curricular, epistemológico, conceitual e pedagógico (Gomes, 1996).

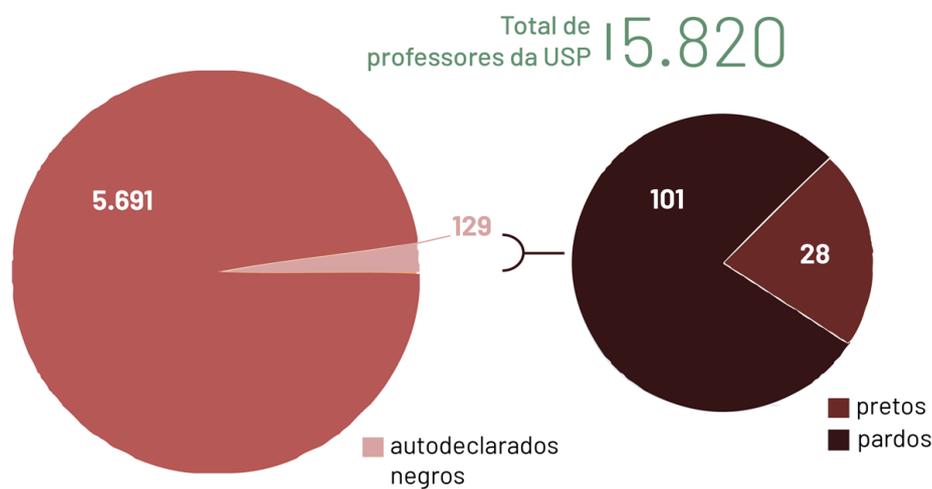
## 2. Referenciais teóricos

A respeito da história e da luta pela educação da população negra no Brasil é inegável a contribuição do movimento negro brasileiro, em vista que a contestação da suposta história oficial da humanidade, ou seja, o processo abolicionista e os períodos os quais os sucederam estiveram marcados por esta demanda (Rocha, 2018). Vale destacar as contribuições e contestamentos científicos por parte de Abdias do Nascimento, Neuza Santos Souza, Clóvis Moura, Lélia Gonzales Kabenguele Munanga, Bell Hooks, Carolina Maria de Jesus, Salomao Jovino da Silva, Nilma Lino Gomes, Henrique Cunha Junior e Sueli Carneiro.

Ao longo dos séculos, os negros e negras foram excluídos e invisibilizados de atividades científicas e, há cerca de duas ou três décadas, as Ciências começaram a mudar lentamente seu perfil por meio da institucionalização de políticas públicas (Rocha, 2018). Como apresenta Rocha (2018), além do baixo ingresso da população negra nos cursos de Ciências Exatas, Engenharias e Computação, os espaços para essa população também diminuem na medida em que avançam nas suas carreiras.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, quase 400 mil pessoas lecionavam em universidades públicas e particulares do Brasil. Desses docentes, 62.239 ou 16% do total se autodeclararam pretos ou pardos. Em algumas universidades como, por exemplo, na Universidade de São Paulo - USP: dos 5.820 docentes ativos da Universidade, apenas 129 se autodeclararam pretos ou pardos, segundo dados de 2018 do Portal de Transparência da USP (Souza, 2018). O número representa pouco mais de 2% do total, como mostra o gráfico a seguir.

**Figura 1:** Gráfico - Percentual de professores da USP que se declararam negros



Fonte: Souza, 2018

A pesquisa também revela que 682 mulheres que se declararam pretas possuem título de doutorado e ocupam um cargo de professora em tempo integral com dedicação exclusiva em alguma universidade pública.

O racismo estrutural é um processo político e histórico (Almeida, 2019), no qual mantém, preserva, produz e reproduz a hierarquia racial, como enunciado por Carmichael & Hamilton (1967) integrantes do grupo “Panteras Negras” em 1967. Esses pesquisadores

relatam que “A falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica.” (Carmichael & Hamilton, 1967, p. 4). Sobretudo é importante assinalar que o racismo institucional produz, constrói e legitima condutas excludentes, como discorre Sales Júnior (2011):

[...] o “fracasso institucional” é apenas aparente, resultante da contradição performativa entre o discurso formal e oficial das instituições e suas práticas cotidianas, sobretudo, mas não apenas informais. Esta contradição é (...) fundamental para entender os processos de reprodução do racismo, em suas três dimensões (preconceito, discriminação e desigualdade étnico raciais), no contexto do mito da democracia racial. (SalesJúnior, 2011).

Em consideração ao que foi observado Du Bois (1935), Bento (2002) e Schucman (2012), evidenciam a conexão e a inter-relação entre as categorias raça, gênero e classe salientando o consentimento da classe trabalhadora branca pelo racismo, de modo a se favorecer, aspecto ao qual Du Bois, em 1935, chamou de “salário público e psicológico”. Em conformidade, Bento (2002) ressalta o silenciamento das pessoas brancas sobre a questão racial, o que a autora denominou de “Pactos Narcísicos no Racismo”.

No contexto de multiplicidade de conceitos, tais como decolonial, pós-colonial ou anticolonial, constituem-se críticas a determinadas condições, mas do ponto de vista e maneiras de pensar e refletir soluções diferentes (Carvalho, 2017). Os pensadores decoloniais procuram uma visão interdisciplinar entre a economia, a política e cultura e para discutir os modelos pós-coloniais, referenciamos os teóricos Stuart Hall, Frantz Fanon que retratam sobre as formas de dominação e opressão dos povos (Carvalho, 2017).

Convém ressaltar que apesar de todos os conhecimentos desenvolvidos até o momento, acadêmica de modo geral, ainda não se incorporaram as contribuições dos negros e negras para diversas áreas científicas. Nesse sentido, somos convidados a refletir junto a Clóvis Moura, em 1976, na leitura da obra “O preconceito de cor na literatura de cordel: tentativa de análise sociológica”(Moura, 1976) sobre qual é o preconceito de cor que a academia no Brasil possui?

Com base nas ideias apresentadas até o momento, é imprescindível que os sistemas de ensino desenvolvam medidas que promovam decisões e iniciativas com vistas às reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que, explicitamente, se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas e podem ser compartilhadas entre os sistemas de ensino, estabelecimentos, junto à elaboração de processos conjuntos de formação de professores e comunidade (interna e externa à escola.) (D’Ambrosio, 2012; Cunha Júnior, 2017)

No entanto, um dos problemas é que a ciência cartesiana, quando acompanhada apenas do impulso expansionista e colonialista europeu, se impôs como uma única “verdade”, sobrepondo-se aos saberes de outros povos (D’Ambrosio, 2012). Ainda conforme D’Ambrosio (2012) nós, brasileiros, recebemos uma formação educacional que não é universal, pois não reflete os saberes de diversos povos que contribuíram para a formação histórica e cultural do país. O autor revela que os saberes matemáticos, da forma como são trabalhados nas escolas e universidades, podem estar pouco ou quase nada associados ao que necessitamos para atingir uma formação crítica e atendem, basicamente,

a uma mera preparação para vestibulares ou concursos. A matemática tratada na educação formal pode ser abordada também por diversas estratégias, como por exemplo, a partir da etnomatemática de matriz africana.

Desde os anos 1960, D'Ambrósio (2002) vem discutindo sobre a necessidade urgente de rever o ensino e o próprio conhecimento, questionando sua construção histórica e os interesses políticos e ideológicos nela envolvidos. A Etnomatemática parte da história, da política e da antropologia, realizando um extenso percurso de desconstrução e chegam à pedagogia, trazendo consigo uma rica bagagem. A proposta da etnomatemática é a do multiculturalismo, entendendo as diferentes culturas como igualmente importantes e apontando para o reconhecimento e valorização de outras abordagens para além da ocidental eurocêntrica (Cunha Júnior, 2017).

As pesquisas históricas e antropológicas possuem um papel chave nesse processo, realizando uma arqueologia dos saberes produzidos pelos povos que foram colonizados e encobertos por muitas camadas de outros saberes e artificialmente sobrepostos pelos colonizadores (Munanga, 2019). Esse contexto tem tido grande relevância os estudos sobre a matemática na África, área que vem sendo chamada de afroetnomatemática. Cunha Júnior. (2010), professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), é um dos pesquisadores que tem chamado atenção para o fato de que as ciências exatas tem também uma base africana, sendo necessário conhecer e valorizar essas experiências culturais e históricas para que se possam aproveitar as contribuições desses povos. Para Cunha Júnior. (2006),

Afroetnomatemática é a área da pesquisa que estuda os aportes de africanos e afrodescendentes à matemática e informática, como também desenvolve conhecimento sobre o ensino e aprendizado da matemática, física e informática nos territórios da maioria afrodescendentes. Os usos culturais que facilitam os aprendizados e os ensinamentos da matemática nestas áreas de população de maioria afrodescendente é a principal preocupação desta área do conhecimento (Cunha Júnior, 2006, p. 62).

Manuel Quirino, Enedina Alves Marques, Teodoro Sampaio e André Rebouças são alguns exemplos de pessoas negras que se destacaram no Brasil como profissionais de engenharia e em outras profissões ligadas aos cálculos matemáticos. Essas histórias precisam ser reconhecidas, assim como a própria história da matemática ligada à África, para que seja possível introduzir valores africanos e afro-brasileiros na educação. É nesse sentido que a educação indígena, quilombola e mesmo a tradicional tem caminhado, na esteira das leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Por isso a necessidade de discutirmos sobre os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação docente, em especial, dos professores de Matemática, discussões que estão descritas a seguir.

### **2.1 Projeto Político Pedagógico e a formação docente**

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), consideramos como um documento construído colaborativamente com o objetivo de atender às necessidades da instituição e da sociedade, considerando as múltiplas realidades, a diversidade cultural e social de seus membros (Veiga, 1998). Em termos históricos, a Constituição de 1988 reformulou as orientações para a educação pública brasileira e descreveu uma gestão democrática, em forma de lei, ao apresentar os princípios que regem a educação formal no Brasil (Casavechia, 2015). Em 1996, com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB,

1996) que passam a ser discutida a elaboração dos projetos políticos pedagógicos em instituições de ensino públicas. Como aponta Casavechia (2015),

A LDB 9394/96 formalizou o pensamento da sociedade civil da década de 1980, que ansiavam por uma educação pública de qualidade e democrática. A gestão democrática oportunizou mudanças na forma de gerir os processos e tomada de decisões nas instituições, por considerar que, o contexto econômico, político e social, influenciam diretamente na organização e gestão da escola. (Casavechia, 2015, p. 8).

Uma vez que passamos a considerar os contextos econômicos, político e social na organização educacional, desde a Educação Básica até Superior, esperamos que questões como diversidade e cultura consigam espaço para serem discutidas, refletidas e praticadas, principalmente, nos cursos de formação docente. Como defendem Hora Filho e Nascimento (2014), o PPP pode superar obstáculos de relações sociais, como racismo e preconceito, modelados pela gestão institucional e servir de parâmetro à devida inclusão de saberes e culturas de outras matrizes.

Por isso o PPP precisa ser coletivo, pois deve corroborar com ações de transformação socioeducacional em diversos níveis, além de colaborar com a construção de uma realidade almejada (Guedes, Silva & Garcia, 2017). Esse deve ser, portanto, o referencial para a elaboração do PPP e da organização e gestão institucional, como também ser o foco da formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Brasil, 2012). Concorda Veiga (2006) que a elaboração do PPP

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (Veiga, 2006, p. 8).

Para explicar as dimensões do PPP, Helvig (2015) descreve que o projeto institucional é político por englobar “elementos sociais, historicamente constituídos e acumulados, que definem certa coesão na ação humana, frente à utopia de uma sociedade que vislumbramos, e por isso, buscamos construir.” (Helvig, 2015, p. 16267) e é pedagógico por apresentar uma intenção instrutiva e formativa, sem distanciar-se do âmbito político.

Conforme argumenta Veiga (1998), o projeto político pedagógico não se limita a um documento elaborado para ser arquivado e encaminhado às autoridades educacionais como cumprimento de um sistema burocrático. Em suas palavras,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (Veiga, 1998, p. 1 - 2).

Uma vez que o PPP deve contemplar os anseios da sociedade na qual se insere a instituição e seus elaboradores, assim como os executores desse projeto devem se

comprometer com a formação do cidadão, faz-se necessário abordar nas ementas dos cursos definidos pelos projetos temas que contribuam com a formação profissional e humana (Gonçalves, 2001). Em relação à formação do(a) professor(a) de Matemática, as disciplinas expressas no PPP indicam, de forma indireta, o tipo de profissional que se deseja formar (Silva & Bazante, 2019). Parafraseando os autores Silva & Bazante (2019), se o PPP não contempla disciplinas para discutir sobre o conhecimento matemático na perspectiva cultural e étnica, na consideração de saberes matemáticos de origens nas matrizes africanas ou indígenas, então se espera uma sociedade que desconsidera essas manifestações do conhecimento e se mostra preconceituosa. Com base nessa ideia que elaboramos essa pesquisa e, na seção seguinte, descrevemos os processos metodológicos e a análise dos PPP de instituições de ensino superior do Estado de São Paulo que ofertam curso de licenciatura em Matemática com foco nas disciplinas ofertadas que discutem sobre diversidade cultural, estudos etnomatemáticos, das relações étnicas e decolonialidade.

### 3. Metodologia

A coleta de dados advém de uma pesquisa qualitativa documental cujo objetivo é analisar projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Matemática, ofertados por instituições públicas de ensino superior do Estado de São Paulo, quanto ao oferecimento disciplinas associadas aos estudos étnicos, em especial, que abordam e discutam sobre a decolonialidade e/ou as relações étnicas para a formação de professores de Matemática. Foram analisados os projetos políticos pedagógicos de 23 (vinte e três) universidades públicas estaduais e federais, além de institutos federais, distribuídos no estado de São Paulo.

A pesquisa documental é caracterizada pela “fonte de coleta de dados estar restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 174). Os documentos analisados pertencem às instituições públicas e estão divulgados em plataformas digitais das próprias universidades, e suas versões mais recentes foram submetidas à análise. Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa por considerar esses documentos e o volume das disciplinas prescritas imprescindíveis para a compreensão dos tipos de estudos que são priorizados nos cursos de formação de professores de Matemática. Conforme Pereira & Miclos (2013), existem características fundamentais que identificam a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é caracterizada por sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Baseada na fenomenologia, método da crítica do conhecimento universal das essências busca elucidar os nexos entre o verdadeiro ser e conhecer. Deste modo, investiga em geral as correlações entre ato, significação e objeto. (Pereira & Miclos, 2013, p.17).

Neste contexto, o fenômeno a ser compreendido com essa pesquisa é a [in]existência de disciplinas em cursos de licenciatura em Matemática que discutam e promovam reflexões acerca de temas como decolonização de saberes, relações étnicas, etnomatemática e racismo.

Ementas descritas nos projetos políticos pedagógicos foram analisadas quanto aos seguintes aspectos:

- O oferecimento de disciplinas que realizam ou abordam sobre estudos étnicos, cultura indígena e/ou africana e/ou etnomatemática;
- Quando ofertadas, a obrigatoriedade dessas disciplinas;
- A existência de propostas de discussão ou indicações bibliográficas sobre as leis 10.639/03, 11.645/08 e as resoluções dos pareceres CNE/CP nº 01/2004 e nº 03/2004;
- Referências a estudos sobre decolonialidade.

As informações foram coletadas após leitura dos projetos e cadastradas em um banco de dados que contempla nome da instituição, nome da disciplina (se houver), objetivos e referências bibliográficas da disciplina, citações às leis 10.639/03 e 11.645/08 e resoluções. O banco de dados tem acesso restrito e seu conteúdo na íntegra não será divulgado, pois foi construído apenas para auxiliar na análise dos projetos, bem como não serão divulgados os nomes dos campi das instituições. Na seção seguinte, encontram-se os resultados e as respectivas análises.

#### 4. Resultados e análise de dados

Inerente ao ser humano é a diversidade e, por essa razão, destacamos a diversidade cultural e a diversidade étnica, com isso, reafirmamos que os PPPs precisam descrever disciplinas e/ou momentos para discutir questões político - sociais com temáticas como o racismo, a formação de saberes diversos, os gêneros, as manifestações culturais e demais assuntos pertinentes para a comunidade (Gonçalves, 2001). Reforça-se ainda mais essa necessidade nos cursos de formação docente, pois os profissionais que concluem sua formação inicial devem ser incentivados para lidar com as adversidades da sala de aula, incluindo a lidar e identificar episódios de preconceito, racismo e discriminação, aspectos constituintes de nossa identidade histórica, cultural e social (Buzatto, 2015). Com esse olhar, analisamos as ementas dos cursos de Licenciatura em Matemática descritas nos projetos políticos pedagógicos obtendo os seguintes resultados e para melhor organização, subdividimos esta seção. Ressaltamos que todos os projetos analisados passaram por reformulação dentre o período dos últimos 5 anos e seus documentos mais recentes foram utilizados para análise. Os dados coletados que contemplam nomes das instituições e as disciplinas mencionadas, objetivos dos cursos e carga horária podem ser consultados através do link <https://cutt.ly/lj7AaCO>.

##### 4.1 Disciplinas que abordam sobre Etnomatemática, Decolonialidade e Diversidade Cultural

Das 23 instituições públicas de ensino superior consultadas que ofertam curso de licenciatura em Matemática, 13 (treze) são institutos federais, 8 (oito) pertencem às universidades estaduais e 2 (dois) pertencem às universidades federais. No Quadro 1 temos a relação de *campi* que disponibilizam disciplinas voltadas para os estudos da Etnomatemática, das Relações Étnico Raciais, da Decolonialidade e da Diversidade Cultural.

**Quadro 1** - Quantidade de *campi* que oferecem as disciplinas de estudos étnico raciaise afins

Instituição	Quantidade de <i>campi</i> com curso que ofertam as disciplinas
Institutos Federais	8
Universidades Estaduais	5
Universidades Federais	2
<b>Total</b>	<b>15</b>

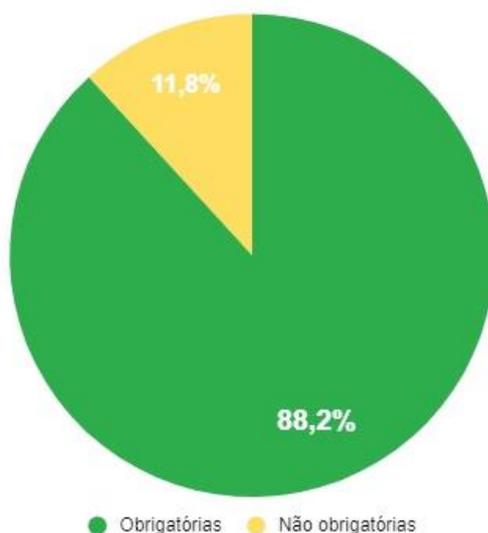
Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base no total de *campi* que disponibilizam as disciplinas de estudos étnico-raciais e/ou sobre cultura e diversidade, concluímos que, aproximadamente, 65% das instituições públicas de ensino superior com curso de licenciatura em Matemática no estado de São Paulo possuem disciplinas para discutir e realizar os estudos mencionados. Totalizam 17 (dezesete) disciplinas analisadas nesta pesquisa e ressaltamos que em alguns *campi* há mais de uma disciplina cuja ementa prevê tais estudos.

## 4.2 Obrigatoriedade das disciplinas ofertadas

Analisamos a obrigatoriedade das disciplinas ofertadas a fim de identificar a relevância desses estudos para a formação do estudante dos cursos de Licenciatura em Matemática oferecidos nas instituições de ensino superior que compõem nossa pesquisa. Quanto à obrigatoriedade das disciplinas, seguimos com o gráfico da Figura 2.

**Figura 2:** Gráfico - obrigatoriedade das disciplinas de estudos étnicos raciais e afins nas instituições



Fonte: Elaborada pelos autores.

Das 17 disciplinas analisadas, apenas 2 (duas) não são obrigatórias, ou seja, cerca de 88% das instituições pesquisadas propõem disciplinas de estudos étnicos raciais de modo obrigatório, embora as duas disciplinas não obrigatórias citadas compoñham a grade das disciplinas eletivas. Com isso, há evidências de que as instituições que ofertam essas

disciplinas reconhecem a necessidade de tratar dos temas da Etnomatemática, cultura e diversidade no ensino de Matemática durante o curso de formação docente.

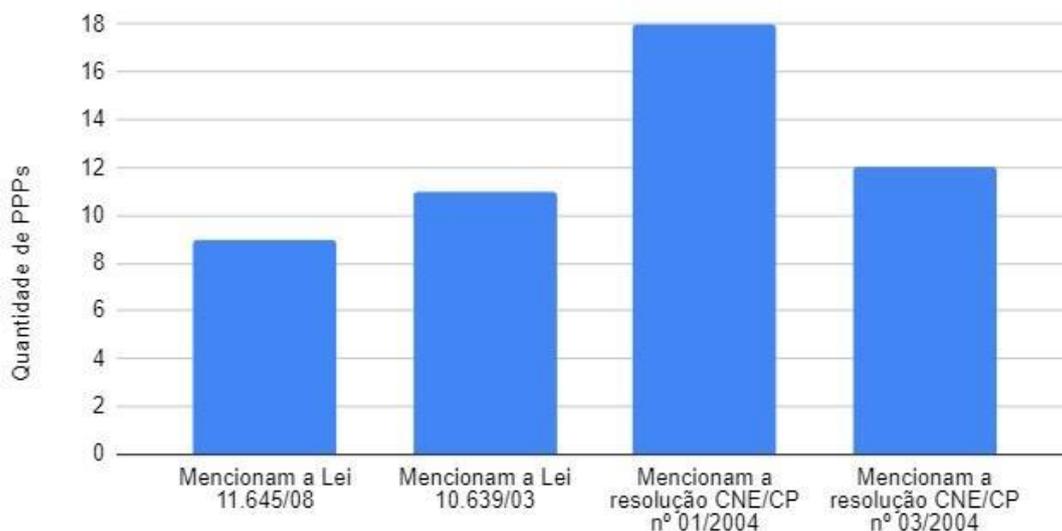
Quando comparadas as cargas horárias entre as disciplinas que discutem sobre estudos étnicos, cultura e diversidade no ensino de Matemática com a carga horária total de cada curso, em média, as disciplinas citadas ocupam 1,25% da carga total do curso (apenas considerando disciplinas obrigatórias). Os cursos investigados têm carga horária acumulada de aulas entre 2000 e 2800 horas, enquanto as disciplinas analisadas ocorrem entre 28 e 64 horas. As instituições que analisamos oferecem, em média, cerca de 50 disciplinas (entre obrigatórias e optativas) durante todo o curso, com algumas variações discrepantes entre as instituições, pois há uma instituição cujo curso é composto por 30 disciplinas e outras duas com cursos de 76 disciplinas (desconsideramos o total de disciplina em duas instituições, pois as optativas somam mais de 100, embora a quantidade das obrigatórias estejam entre 60 e 70). Entretanto, essa análise não nos permite concluir sobre a profundidade como essas disciplinas são desenvolvidas e discutidas em sala de aula.

### 4.3 Bibliografias e conteúdos específicos

Na tentativa de compreender a abordagem nessas disciplinas, consultamos as referências bibliográficas sugeridas nas ementas de acordo com o disponibilizado nos PPP.

Além da bibliografia, consultamos os PPP e buscamos por citações em seu texto referentes às Leis e resoluções já mencionadas neste artigo. Com isso, elaboramos o seguinte gráfico (Figura 3):

**Figura 3:** Gráfico - PPP que mencionam as leis 10.639, 11.645 e as resoluções nº 01 e nº 03



Fonte: Elaborada pelos autores.

Dentre os PPP cujos textos mencionam as leis 10.639 e 11.645, de um total de 21 (vinte e um) projetos analisados, temos que 8 (oito) deles fazem menção às duas leis e 2 (dois) mencionam, exclusivamente, a lei 10.639/03. Ressaltamos que 2 (duas) instituições possuem PPP compartilhados com outras faculdades e por isso não foram analisados. Na Figura 3 são exibidas as quantidades de PPP que apenas citam as leis e resoluções em seu texto, pois somente 9 das ementas analisadas contemplam bibliografia para discutir essas

leis durante o curso. Quanto às resoluções, em apenas 1 (uma) instituição os pareceres são sugeridos nas bibliografias das disciplinas.

Ao analisar as bibliografias sugeridas nas disciplinas, há referências para estudos da Etnomatemática, especialmente ao pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio (1993, 2007) e ao pesquisador holandês Paulus Gerdes (1989, 2010); também há referências aos estudos étnicos por diversos autores como Carvalho (2012), Davis (2016), Fonseca (2016), Knijnik (2006), Souza (2016) e muitos outros, mas apenas uma instituição sugere uma referência específica aos estudos da Decolonialidade, a saber, o texto de Quijano (2005). Com base nessas análises, nos dados recolhidos por meio dessa pesquisa e no referencial teórico descrito apresentamos nossas considerações finais.

## 5. Considerações Finais

Os questionamentos e a reflexão instigados neste artigo se estabelecem no sentido de práticas discriminatórias serem repudiadas por lei e, portanto, as discussões para combater tais práticas devem ser obrigatórias nos cursos de formação docente. As ementas norteiam os cursos de licenciatura, mas somente incluíram as leis em seu texto por obrigação legal. Enquanto educadores, questionamos se o racismo como processo político, econômico e educacional, pode ser “reduzido” apenas por meio de uma disciplina contemplada em grades curriculares. Também nos perguntamos se as práticas discriminatórias são vigentes nos cursos de licenciatura em Matemática e se não estariam levando o(a) futuro(a) docente a reproduzir o racismo dentro da sala de aula. Além disso, quais seriam as políticas de formação docente que deveriam compor o curso de licenciatura em Matemática a fim de levar às discussões sobre estudos étnicos, decolonialidade, cultura e diversidade considerando o contexto de elaboração e revisão do projeto político pedagógico bem como dos materiais didáticos adequados? Todos esses questionamos nos moveram para elaborar este artigo e com base nos resultados obtidos chegamos a esta conclusão.

Com esta pesquisa buscamos revelar quantas são as disciplinas propostas nos cursos de licenciatura em Matemática do estado de São Paulo em relação aos estudos das Leis 10639/03 e 11645/08 por meio de oferta de disciplinas que discutam sobre a temática e foram consultadas pelas descrições de seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. Apesar de 17 dos 23 PPP indicarem uma relação de disciplinas nas quais são abordadas temáticas referentes à legislação mencionada, aos estudos étnicos, à decolonialidade, à cultura e à diversidade, notamos uma recorrência: é ofertada, em média, uma disciplina por curso para discutir sobre essas temáticas. Isso nos ajuda a responder ao questionamento sobre a discussão do racismo não poder ser reduzida a uma única disciplina, pois é um assunto que deve ser retomado em vários momentos do curso pelo fato da temática se desenvolver em diversos contextos, a saber, políticos, sociais, econômicos e educativos.

Quanto à discussão sobre práticas discriminatórias e às políticas adequadas, concluímos que assim como outros temas de extrema relevância para a formação docente, como a educação inclusiva e o contexto de gênero, os estudos étnicos e sobre as Leis 10639/03 e 11645/08 necessitam ser considerados na composição de todos os cursos em Licenciatura, especialmente, na Matemática, pois ainda é predominante o estudo da matemática sem a contribuição da população negra.

Há uma necessidade evidente em formar educadores que se reconheçam na comunidade docente e acadêmica e também estejam preparados para lidar com as

diferentes formas de se apresentar a matemática e a lidar com a diversidade de pessoas. Com base em nossa pesquisa, ainda há um longo caminho a ser percorrido para atingir os objetivos de uma educação igualitária, embora, exista uma demora em se implementar as disciplinas nas instituições, estes esforços ainda mínimos das instituições cujos PPP foram analisados podem servir de exemplos para outras. A elaboração de um curso formador é muito complexa e envolve variáveis de diferentes naturezas, por isso reforçamos que as temáticas apresentadas neste artigo precisam ser incluídas nas ementas e grades curriculares a fim de formar educadores, efetivamente, de modo a corroborar com a redução do racismo dentro da sala de aula, preconceitos e práticas discriminatórias.

## 6. Referências

- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural*. Feminismos Plurais, Pólen, p.63.
- Andre, C. F., Costa, J. & Santos, R. C. (2017). A afro-etnomatemática como fomentadora de transformação social. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)* (p. 09-28), [S.l.], 9(22). De: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/393>. Acesso em: 27 agosto de 2020.
- Brasil. (2012). *Parecer CNE/CP nº 8/2012*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (2008). *Lei 11645/08*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2008. De: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 30 agosto de 2020.
- Brasil. (2004). *Parecer CNE/CP nº 1/2004*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (2004). *Parecer CNE/CP nº 3/2004*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (2003). *Lei 10639/03*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2003. De: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 30 agosto de 2020.
- Carmichael, S. E. & Hamilton, C. (1967). *Black power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage.
- Carvalho, G. & Rosevics, L. (Orgs.). (2017). *Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: PerSe.
- Carvalho, M. R. & Carvalho, A. M. (Orgs.). (2012). *Índios e caboclos: a história recontada*. Salvador: EDUFBA.
- Carvalho, M. (2004). *Quem são os meninos que fracassam na escola?* Cadernos de Pesquisa, (p. 11-40), 34(121), São Paulo: FCC..
- Casavechia, C. (2015). *A importância da discussão do projeto político pedagógico no curso de formação de docentes*. Paraná: Cadernos PDE.
- Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. (2001). Durban. De:

- [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_durban.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf). Acesso em 28 de setembro de 2020.
- Costa, W. G. & Silva, V. (2010). A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. *Educar em Revista*, (p. 245-260), Curitiba.
- Cunha Junior, H. C. (2017). Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. *Revista Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, (p. 107-122), 9(22).
- Cunha Junior, H. C. (2005). *Afroetnomatemática, África e Afrodescendência*. In: D'Ambrosio, Ubiratan. *EtnoMatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, L. (2015). *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. De: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2020.
- D'Ambrosio, U. (2012). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Coleção Perspectivas em Educação Matemática, 23. Campinas: Papirus.
- D'Ambrosio, U. (2007). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. Belo Horizonte: Autêntica.
- D'Ambrosio, U. (1993). *Etnomatemática: um programa*. In: *Educação Matemática em Revista* (p. 5-11). São Paulo: SBEM.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo.
- Fonseca, M. V. & Barros, S. A. P. (Orgs.). (2016). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF.
- Fundação Carlos Chagas (2017). *Prêmio Rubens Murillo Marques 2017: Experiências docentes em licenciaturas* / Fundação Carlos Chagas. – São Paulo: FCC.
- Gerdes, P. (2010). *Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gerdes, P. (1989). *Sobre o conceito de Etnomatemática*. Estudos Matemáticos, Maputo: ISP/KMU.
- Gomes, N. L. & Jesus, R. E. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, p. 19-33 (47).
- Gomes, N. L. (2012). *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. (p. 98-109), 12(1), Brasil: Currículo sem Fronteiras.
- Gomes, N. L. (2002). Educação e identidade negra. *Aletria: revista de estudos de literatura*, (p. 38-47), 9, Belo Horizonte.
- Gomes, N. L. (1996). *Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade*. (6/7), p. 67-82, Campinas: Cadernos Pagu.
- Guedes, J. V., Silva, A. M. F. & Garcia, L. T. S. (2017). Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (p.580-595), 98(250), Brasília .

- Helvig, C. H. (2015). *O projeto político pedagógico como elemento integrador da formação continuada de professores da educação básica*. Anais.XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Educere.
- Hora Filho, E. A. & Nascimento, I. K. M. (2014). *Vencendo o racismo no chão da escola*. 3(2), João Pessoa: Cadernos Imbondeiro.
- INEP. (2017). *Censo da Educação Superior*. De: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 28 de setembro de 2020.
- Knijnik, G. (2006) *Educação matemática, culturas e conhecimentos na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (p. 174), 5, São Paulo: Atlas.
- Moura, C. (1976). *O preconceito de cor na literatura de cordel: tentativa de análise sociológica*. Editora Resenha Universitária.
- Munanga, K. (2019). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- OCDE (2018). *Opportunities for All: The Framework for Policy Action on Inclusive Growth*. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/economy/opportunities-for-all-9789264301665-en.htm>. Acesso em 28 setembro 2020.
- Pereira, E. A. (2007). *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. Paulinas.
- Pereira, K. R. & Miclos, P. V. (2013) *Pesquisa quantitativa e qualitativa: a integração do conhecimento científico*. (p. 16-18), (4), 1. Florianópolis: Saúde & Transformação. Platão (2006). *A república de Platão*. São Paulo: Perspectiva.
- Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. De: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) Acesso em 26 de agosto de 2020.
- Rocha, L. S. & Silva, E. S. (2018). *Literaturas africanas e afro-brasileira na base nacional curricular*. Seminário FESPSP. De: <https://fespsp.wixsite.com/anais/gt3-18>. Acessado em 29 de junho de 2020.
- Rosemberg, F. & Madsen, N. (2011). *Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo*. In Barsted, L. L.; Pitanguy, J. O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010 / (p. 390-424). Rio de Janeiro: CEPIA.
- Sales Junior, R. (2011). *Racismo Institucional*. Trabalho preliminar apresentado ao Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras. *Geledés–Instituto da Mulher Negra*. São Paulo: Trama Design.
- 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*, p. 16-28, 18(207).

- Silva, J. M. & Bazante, T. M. G. D. (2019). Projeto político pedagógico e a formação de professores/as de matemática: projeções ideológicas para uma identidade docente. *Revista Docência Ensino Superior*, (9), Belo Horizonte.
- Silva, J. C. G. & Araujo, M. A. F. (2017). Cultura afro-brasileira: temas fundamentais em ensino. *Pesquisa e extensão*, Montes Claros.
- Silva, V. L. (2014). *Africanidade, matemática e resistência*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Soares, F. F., Rocha, F. R. L. & Martins, W. C. L. (2019). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. *Revista em Favor de Igualdade Racial*, p. 124-137, 2(2).
- Souza, F. F. & Mortari, C. (Orgs.). (2016). *Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas*. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, Rio Grande do Sul: UFFS.
- Souza, M. (2018). *2,2% dos professores da USP se autodeclararam pretos ou pardos*. Jornal da USP, 2018. De: <https://jornal.usp.br/universidade/professores-da-usp-se-autodeclararam-pretos-ou-pardos>. Acesso em 28 de setembro de 2020.
- Veiga, I. P. (1998). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: Veiga, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*, (p.11-35), Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. (2006). *Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico*. In: I. P. A. Veiga (Org.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. (p. 8-32), 10, Campinas: Papirus.
- Von Rueden, U. et al. (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, p. 130-135, 60(2), London.
- Werneck, J. et al. (2013). *Racismo institucional: uma abordagem conceitual*. *Geledés—Instituto da Mulher Negra*. São Paulo: Trama Design.