

**QUESTÃO RACIAL E O ENSINO  
DE MATEMÁTICA NOS  
CURSOS DE LICENCIATURA  
EM MATEMÁTICA NO ESTADO  
DO AMAPÁ**

*RACIAL ISSUES AND THE  
TEACHING OF MATHEMATICS  
IN THE BACHELOR'S DEGREE  
COURSES IN MATHEMATICS  
IN THE STATE OF AMAPÁ*

***Elton Pompilio Machado***

Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER). E-mail: eltonpompilio1983@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6825-4455>.

***Elivaldo Serrão Custódio***

Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Líder e fundador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>.

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo analisar como está sendo tratado nos currículos de Licenciatura em Matemática das universidades públicas no estado do Amapá, as Questões Raciais e o Ensino da Matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória do tipo bibliográfica e documental. A coleta de dados ocorreu por ampla busca sobre a educação para as relações étnico-raciais, currículo escolar, além das matrizes dos Projetos Políticos Curriculares (PPC) dos Cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Amapá, Universidade Federal do Amapá e Instituto Federal do Amapá. Os resultados apontam que nos PPC de Matemática das três instituições, o estudo das questões raciais é deficitário. Além disso, a carga horária destinada para o estudo da temática é insuficiente para uma reflexão mais profunda no que diz respeito a implementação da Lei n. 10.639/2003 e suas alterações.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Matemática. Currículo. Relações Raciais. Amapá.

**Abstract:** This article aims to analyze how Racial Issues and Mathematics Teaching are being addressed in the Mathematics Undergraduate Curricula of public universities in the state of Amapá. This is an exploratory qualitative research of the bibliographic and documentary type. Data collection occurred through a broad search on education for ethnic-racial relations, school curriculum, and the matrices of the Political Curricular Projects (PPC) of the Mathematics Undergraduate Courses of the State University of Amapá, Federal University of Amapá and Federal Institute of Amapá. The results indicate that in the Mathematics PPC of the three institutions, the study of racial issues is deficient. In addition, the workload allocated to the study of the subject is insufficient for a deeper reflection regarding the implementation of Law No. 10.639/2003 and its amendments.

**Keywords:** Quilombola Education. Ethnodevelopment. Ethnic-racial studies. Common National Curriculum Base. Racialized territories.

---

## INTRODUÇÃO

O Ensino de Matemática tem se tornado um desafio para os professores da atualidade, principalmente no que diz respeito a formação para a diversidade. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi<sup>1</sup> 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.

Destarte, vemos a importância do currículo na formação inicial dos professores de matemática, pautada no contexto social, econômico, cultural e político, formando cidadãos críticos e de opiniões não segregadora. Assim, entende-se que ensinar Matemática, não é apenas fazer com que os alunos calculem, resolvam equações e memorizem fórmulas, mas ensinar a importância de se aprender sobre diversidade, respeito, inclusão, culturas tão presentes no seu cotidiano das mais diversas formas possíveis.

Diane deste contexto, nossa problemática de pesquisa está pautada na seguinte pergunta: De que forma está sendo tratado nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática nas universidades no estado do Amapá, as questões raciais e o ensino da matemática?

O objetivo desta pesquisa é analisar como está sendo tratado nas matrizes dos Projetos Políticos Curriculares (PPC) de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Instituto Federal do Amapá (IFAP) as questões raciais e o ensino da matemática. Ressalta-se que diversas pesquisas e estudos como as de Giovedi<sup>2</sup>, Sacristán<sup>3</sup>, Saviani<sup>4</sup>,

---

<sup>1</sup> LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>2</sup> GIOVEDI, V. M. *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, 2012.

<sup>3</sup> SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

<sup>4</sup> SAVIANI, D. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Movimento, 3(4), 2016, p.54-84.

D'Ambrosio<sup>5</sup>, Custódio, Custódio e Foster<sup>6</sup>, entre outros, abordam como o currículo pode estar distante do contexto social dos educandos e de suas peculiaridades. O que reitera a importância de assegurar essas discussões nos documentos oficiais na educação básica e nos cursos de educação superior. Acredita-se que 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<sup>7</sup>.

Contextualizar a relevância da inclusão da história da cultura africana e afro-brasileira nos currículos dos cursos de licenciaturas, refletir sobre a importância desses debates e suas implicações para o processo de formação docente como forma de combater o preconceito e a discriminação racial. Entende-se que os cursos de Licenciatura em Matemática precisam estar alinhados na construção de um processo de ensino e aprendizagem que respeite e valorize as diferenças na sociedade brasileira.

Portanto, é de suma importância que professores de matemática da educação básica tenham conhecimento e compreensão de pautas étnico-raciais, para poder construir esse conhecimento em conjunto com os alunos. E isso perpassa pelo currículo escolar, assim como pelo conhecimento social, cultural e das diferenças.

## CAMINHO METODOLÓGICO DA PEQUISA

Essa é uma investigação qualitativa bibliográfica de cunho exploratória<sup>8</sup>, a partir de material já publicado, bem como a partir da proposta pedagógica e matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UEAP, UNIFAP e IFAP. Os dados foram

---

<sup>5</sup> D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001; D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 10. ed. Campinas, SP: papirus, 2002; D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

<sup>6</sup> CUSTÓDIO, E. S.; CUSTÓDIO, R. I. O.; FOSTER, E. da L. S. O currículo escolar e o desafio da lei 10.639/2003: as perspectivas de uma educação incluyente. *Identidade! [S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 46–60, 2022. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/1729>. Acesso em: 22 mar. 2024.

<sup>7</sup> VALENTE, W. R. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 2017, p. 207-222; CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S.; GRAÇA, I. G. da (org.). *Etnomatemática da Amazônia amapaense: desvendando caminhos entre saberes, culturas e tradições*. Curitiba: CRV, 2024.

<sup>8</sup> LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

---

analisados a partir da Análise de Conteúdo com base da teoria de Laurence Bardin<sup>9</sup>. Busca-se na perspectiva nos documentos oficiais, instruções normativas, diretrizes e pareceres que traz à tona discursões sobre a importância de mudanças no currículo de formação de professores de Matemática, relacionados a educação para as relações étnico-raciais. O levantamento buscou analisar se o curso de Licenciatura em Matemática nas universidades do estado do Amapá possui disciplinas que buscam aprofundar discursões sobre as relações étnico-raciais e que prioridade essa pauta tem ocupado nessas matrizes curriculares. Diante deste contexto, a pesquisa foi dividida em três momentos consecutivos.

No primeiro momento foi feito um estudo de diversos materiais, entre eles, livros, publicações, pesquisas, monografia e teses sobre as relações étnico-raciais na educação de um modo geral. No segundo momento tratamos sobre o currículo das universidades do estado do Amapá no curso de Licenciatura em Matemática, fazendo uma comparação nas matrizes curriculares de cada uma das três instituições, e assim, verificar quais as diferenças e similaridades quanto a abordagem da temática em estudo. No terceiro momento analisamos a aplicabilidade das disciplinas, isto é, se elas estão voltadas as discussões étnico-raciais e se essas disciplinas estão realmente possibilitando momentos de discussão teórica no processo de formação do professor, fazendo discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais no ensino da matemática.

## **EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR**

A Universidade é o principal sujeito responsável pelo processo do desenvolvimento de ensino antirracistas dos alunos de licenciaturas, especialmente licenciatura em matemática, onde esses alunos serão professores de escolas de ensino básico, sendo assim de grande importância, a uma estrutura de ambiente escolar propício aos alunos, que forneçam os aparatos necessários para o melhor desenvolvimento educacional, social, econômico, político, de diversidades e respeito as diferenças.

---

<sup>9</sup> BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

No contexto geral, o ambiente escolar é o meio ao qual os alunos precisam se sentir mais atraídos e mais estimulados no seu processo de aprendizagem, para que assim eles não vejam o processo de aprendizagem como um fardo cansativo, tedioso, repetitivo, ou apenas visto como uma obrigação. Daí surge a importância de um olhar mais inovador na forma ao qual se educa as crianças, fazendo-se necessário buscar novas técnicas de ensino e práticas pedagógicas, como metodologias voltadas a um ensino envolvente e significativo para o contexto histórico-cultural.

É pertinente destacar a importância da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008<sup>10</sup> que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>11</sup>, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003<sup>12</sup>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena".

Essas diretrizes permeiam orientar a formulação de projetos que sejam engajados nos processos de aprendizagem em educação de relação étnico-raciais. A expectativa é que esses dispositivos institucionais, façam que os agentes públicos e setores da sociedade civil, criem políticas públicas que visem o combate ao racismo, às discriminações no ambiente escolar e um mecanismo de referências positivas sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Assim como na educação básica, no ensino superior também se faz necessário, a inclusão de conteúdos que possibilitem a educação étnico-racial, além da criação de grupos de estudos e pesquisas dentro dessa temática. A discriminação e o racismo só podem ser vencidos quando se fizer mudanças, baseadas numa compreensão da existência, de mundo e do outro, construída a partir do conhecimento e da experiência vivida. Desde modo, se faz necessário que as pessoas negras

---

<sup>10</sup> BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

<sup>11</sup> BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

<sup>12</sup> BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

---

também passem a ser os protagonistas da sua história, porque a academia precisa discutir e reconhecer os escritores e escritoras negras<sup>13</sup>.

Giroux<sup>14</sup> defende que, dentro dessa perspectiva, a ação crítica permite que os estudantes lutem contra as injustiças, entre elas, as direcionadas às minorias culturais oprimidas pelos grupos dominantes. Daí considerarmos a relevância de uma formação docente pautada numa concepção intelectual transformadora para que tenhamos professores formados com um comprometimento multicultural crítico.

Moreira<sup>15</sup> aponta também é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores. Na formação inicial, os acadêmicos têm que ter espaços e canais para pensar a identidade docente e o modo como eles concebem materiais didáticos e discursos, para que não reproduzam atitudes e pensamentos preconceituosos e racistas. O autor recomenda a importância do envolvimento emocional em diferentes experiências culturais. Defende, por exemplo, a participação direta do futuro docente em projetos comunitários, pois assim, por meio da prática, poderá conhecer melhor a realidade cultural que vai trabalhar.

Para Canen e Moreira<sup>16</sup> um outro ponto importante nessa formação inicial é que se busque um equilíbrio entre o trabalho docente com alunos de grupos oprimidos e com alunos de grupos dominantes visando, assim, ao respeito e à pluralidade étnico-cultural. O autor ressalta ainda que certas categorias devem nortear a organização do currículo da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexíssimo.

Moreira<sup>17</sup> finaliza ainda a discussão enfatizando a necessidade da formação docente de estabelecer elos entre o conhecimento escolar/acadêmico e o conhecimento que o estudante traz consigo. Assim, faz a indicação de uma formação

---

<sup>13</sup> FARIAS, N. O. L. de. *Trajetórias de docentes negros/as universitários*: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, 2018.

<sup>14</sup> GIROUX, H. A. *Atos Impuros*: A prática política dos estudos culturais. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2003.

<sup>15</sup> MOREIRA, A.F.B. *Currículo*: Políticas e Práticas. Ed. Papyrus: 13. Ed.: São Paulo, 2011.

<sup>16</sup> CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, S. P.: Papyrus, 2001, p. 15-44.

<sup>17</sup> MOREIRA, 2011.

de um profissional capaz de refletir criticamente sua prática, considerando a diversidade cultural e a capacidade de formar cidadãos conscientes quanto às relações de poder envolvidas na construção da diversidade cultural. Sobre essa questão, Gomes e Silva<sup>18</sup> afirmam que se faz necessária uma nova concepção de educação e de formação, que:

[...] entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele a que atribuí sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar.

Pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/as "implica dar destaque aos "sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola"<sup>19</sup>. Desfazer espaços de poder da branquitude é uma cruzada em que, conforme Silva<sup>20</sup>:

[...] limites e desafios são, a todo o momento, colocados nas rotas, exigindo das representações negras e indígenas maturidade política para lidar com o futuro sem olvidar o passado, exigindo que estratégias sejam invocadas para galgar lugar de pertencimento nas decisões de poder e autorizando que a prosperidade negra e indígena também se instale como projeto nacional.

Com isso, a entrada de estudantes negros e indígenas trazem um potencial para produção política que levem em consideração experiências desse público, permitindo a desconstrução de paradigmas, dando demandas que organiza e orienta formas negras e indígenas de ser e existir.

## **A QUESTÃO RACIAL NOS PPCs DE MATEMÁTICA**

A formação de professores para a diversidade não significa a criação de uma "consciência da diversidade", antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade

---

<sup>18</sup> GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências Étnico-Culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17.

<sup>19</sup> GOMES; SILVA, 2011, p. 17.

<sup>20</sup> SILVA, M. M. de C. *Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021, p. 99.

étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor, os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos<sup>21</sup>. Neste sentido, o educador poderá constituir uma nova postura em relação às questões culturais na prática pedagógica, colaborando para pensarmos a formação de docentes comprometida com o multiculturalismo.

Considera-se que um professor comprometido com as questões raciais é capaz de questionar as diferenças na formação social, política e econômica da sociedade, de diferentes visões de mundo, de participar da construção de políticas educacionais que contribuam para uma educação da diversidade e inclusiva. E, ainda, que promova a igualdade social e a valorização da pluralidade cultural, emancipando os sujeitos quanto à dominação ideológica e ao preconceito racial. Nesse sentido, Gomes<sup>22</sup> alerta:

Talvez, um primeiro passo a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sobre o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo. A partir daí, é preciso compreender que uma das características de qualquer racismo é sustentar a dominação de determinado grupo étnico-racial em detrimento da expressão da identidade de outros. É no cerne dessa problemática que estamos inseridos, o que significa estarmos em uma zona de tensão.

A utilização de um currículo antirracista pode ser compreendida no ensino, como um mediador facilitador do ensino e de aprendizagem da matemática junto com as relações étnico-raciais, onde o educando pode aprender a matemática e a cultura africana e afro-brasileira na prática, e permite a vivacidade destes conhecimentos. Assim, um currículo antirracista não pode ter como base apenas listas de conteúdo a serem trabalhados.

Atualmente, os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática são alvo de diversas críticas, como afirmam Fiorentini e Oliveira<sup>23</sup>. Os autores chamam a atenção de que o currículo da matemática precisa de uma nova reestruturação e

---

<sup>21</sup> GOMES; SILVA, 2011; CANDAU, V. M. (Org.). *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

<sup>22</sup> GOMES, N. L. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. A cor da cultura, 2004, p. 6.

<sup>23</sup> FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, 27(47), 2013, p. 917-938.

atualização, com mais disciplinas voltadas ao multiculturalismo e as relações étnico-raciais, formando assim mais educadores preparados com temas antirracistas.

A inclusão do tema Educação para as Relações Étnico-Raciais é parte obrigatória do Currículo desde 2003<sup>24</sup>. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2018<sup>25</sup>, é importante compreendermos como o documento contempla essa discussão. Fica evidente que a discussão relacionada à população negra presente no documento faz alusão aos conteúdos dos componentes curriculares. Na BNCC, quando aparece o termo “Educação das Relações Étnico-raciais”, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica.

No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito, embora no endereço eletrônico para acesso a BNCC tenham disponibilizado tutorias/guias, como material de apoio para implementação do documento e, entre os documentos de apoio e até cartilha que apresenta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, contexto histórico e pressupostos pedagógicos”. A BNCC dentro de suas competências estabelecidas, aponta alguns pontos que nos interessam mais circunstancialmente, são eles:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> BRASIL, 2003; BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: outubro de 2005.

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018; BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

<sup>26</sup> BRASIL, 2018 p. 9-10.

É possível perceber que a BNCC está contemplando a educação para as relações étnico-raciais para atender as determinações jurídicas; porém, tanto o documento quanto as orientações para trabalhar os Temas Contemporâneos Transversais – TCTs, não apresentam em sua essência elementos que nos permitem observar a promoção ou possibilidades de uma educação antirracista. E nesse contexto, um mediador facilitador que conscientize os educandos desde cedo a importância do respeito a diversidade e vivência cotidiana destes conhecimentos, elaborando atividades e materiais didáticos que incluam elementos matemáticos de várias heranças culturais.<sup>27</sup>

E nesse processo de ensino e aprendizagem é preciso que se desenvolvam mecanismos de construção de competências democráticas, com espaços para discussões voltadas às questões sociais, para que a Educação Matemática seja pensada na perspectiva de uma educação crítica e libertadora.<sup>28</sup>

Gomes<sup>29</sup> afirma que devemos compreender que a escola é um espaço de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados”. O professor deve buscar estratégias que visam buscar um olhar criterioso que promova a construção de conhecimentos e habilidades e respeito às diferenças étnico-raciais.

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor, comprometido com o combate ao racismo, deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se compreender com a perspectiva multicultural de educação<sup>30</sup>.

Desenvolver uma prática pedagógica que valorize as diferenças étnico-racial promoverá uma educação em consonância e respeitando o currículo, pois é necessário que:

Na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante

---

<sup>27</sup> MOREIRA, 2008.

<sup>28</sup> FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

<sup>29</sup> GOMES, N. L. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003*. A cor da cultura, 2004, p. 12.

<sup>30</sup> ROMÃO, E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 20.

se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.<sup>31</sup>

Assim, entende-se que os currículos das universidades dos cursos de licenciatura devem ter disciplinas que discutem questões sobre diversidade, diferenças e culturas não de forma secundária, mas como eixo principal e indagador da diversidade e principalmente da cultura africana e afro-brasileira com experiências práticas. Deixando, portanto, de ser somente um tema transversal, mas como uma multiplicidade de cultura ou pluralidade cultural, pois vivemos no contexto das diferenças.

[...] tem implicações claras e evidentes para a Educação Matemática, visto que pessoas diferentes produzem diversas formas de matemáticas, o que se contrapõe ao princípio da uniformidade processual de ensino-aprendizagem para diversos grupos socioculturais. As experiências dos alunos muitas vezes são despercebidas pela visão formalista que o rigor matemático impõe a esta disciplina. Quando o aluno é estimulado a manifestar as suas experiências proporcionadas pela sua cultura, pela diversidade de histórias que são encontradas na sala de aula, os preconceitos matemáticos são deixados de lado e identificamos em suas culturas a riqueza de ideias que podem ser exploradas<sup>32</sup>.

Um currículo escolar com suporte as práticas pedagógicas com respeito as adversidades étnico-raciais trabalhando ao contexto social ao qual o aluno está inserido. Já afirmava Sacristan<sup>33</sup> dizendo que

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

---

<sup>31</sup> GOMES, 2004, p.149.

<sup>32</sup> MENDES, E. G. As relações educação especial e educação inclusiva. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 4 pgs., 2009, p. 68.

<sup>33</sup> SACRISTAN, 2000, p. 17.

Entende-se, então, da 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<sup>34</sup>.

Questiona-se, nessa teoria, a Matemática escolar como o único tipo de Matemática possível, o que coloca sob suspeita a universalidade da Matemática tal como é ensinada na escola. [...] Institui-se —as Matemáticas, dos diferentes povos e etnias. Emerge do discurso da Etnomatemática a ideia de diferentes Matemáticas, todas de igual valor<sup>35</sup>.

Logo, fica evidente que é preciso pensar a formação inicial 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<sup>36</sup>. Sendo assim, por exemplo, não se pode deixar de considerar a realidade do estado do Amapá, onde a cultura africana e afro-brasileira é muito expressiva, e essa diversidade cultural precisa ser inserida e discutida nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Em 2019, durante o Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), foi sancionada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019<sup>37</sup>, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e constitui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diversas faculdades e institutos

---

<sup>34</sup> FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (18), 2004, p. 107-115; MANRIQUE, A. L. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.11, n.3, 2009, p.515-534; VALENTE, W. R. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 2017, p. 207-222.

<sup>35</sup> LARA, I. C. M. *Histórias de um “lobo mau”*: a matemática no vestibular da UFRGS. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001, p. 49.

<sup>36</sup> GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: Mapear a Formação de Professores de Matemática. In: GARNICA, A. V.; MARAFIOTI A. V. (org.). *Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil*. Curitiba: Appris, 2014.

<sup>37</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

ainda estavam em processo de elaboração de seus PPCs quando o Resolução CNE/CP nº 2/2015<sup>38</sup> foi revogada.

Para garantir a implementação dessa base, o Estado/governo cuidou de aprovar a Resolução nº 2/2019, que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Curado Silva, 2020, p. 104).

A BNC-Formação é a ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, torna estrategicamente viável o modelo de escola, educação e formação que o capitalismo contemporâneo projeta, a proposta é discutir a BNC-Formação e suas implicações para a formação docente, e nessa perspectiva, analisar as concepções e intenções que balizam a formação de professores no Brasil, bem como o papel e desafio das instituições formadoras.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.<sup>39</sup>

Curado Silva<sup>40</sup> argumenta que dentro desse modelo de formação “[...] o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais”. Isso significa que as competências não são meras prescrições de conteúdo, mas, principalmente, prescrições de ações a serem treinadas e executadas pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação.

---

<sup>38</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015* – Seção 1 – p. 8-12. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

<sup>39</sup> BRASIL, 2019.

<sup>40</sup> CURADO SILVA, K. A. P. C. A de. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). *Diálogos críticos*, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 108.

---

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O curso de licenciatura em matemática na UEAP

O Curso de Licenciatura Plena em Matemática da UEAP, tem como finalidade de funcionamento que inicialmente será na modalidade presencial na forma modular no processo de interiorização da UEAP no município de Amapá tem como eixo orientador o fortalecimento da identidade do curso, promovendo a formação integral do educando e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade. O curso de Licenciatura Plena em Matemática da UEAP responde às novas tarefas e aos desafios atribuídos às instituições formadoras no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, como elemento essencial para favorecer as transformações necessárias tanto na área social como científica e tecnológica.

A Licenciatura em Matemática da UEAP propõe a formação do ser humano para que este possa contribuir para a solução de questões sociais por meio de sua prática profissional. O curso tem uma disciplina específica que irá discutir educação e diversidade, atendendo a Resolução CNE/CP nº 1 de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O projeto político pedagógico (PPC- 2017) da matemática na UEAP foi criado com a justificativa do fortalecimento da identidade do curso, promovendo a formação integral do educando e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido as relações étnico-raciais são de grande importância para uma sociedade mais justa e igualitária, com mais disciplinas voltadas para essa temática, e com isso inserindo o educando a debates e discussões que lhe trarão mais entendimento ao assunto e assim formando professores reflexivos, mediadores e críticos e levando essa criticidade aos seus futuros alunos.

Na matriz curricular do curso de licenciatura em Matemática da UEAP, encontramos poucos indícios da temática em relação ao estudo das relações raciais e de cultura negra. No entanto, é preciso destacar a inclusão de uma disciplina de Educação e Diversidade que tem como sua linha de pesquisa: Educação e cultura, políticas públicas e gestão da

educação para a Identidades e Interculturalidade, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, do referido PCC, aborda discussões sobre os reflexos da diversidade étnico-raciais reconhecimento da cultura negra. Encontramos também uma disciplina intitulada “Etnomatemática da Amazônia Brasileira” que é ofertada como unidade optativa.

### **O curso de licenciatura em matemática na UNIFAP**

O projeto político pedagógico (PPC-2007)<sup>41</sup> da matemática na UNIFAP foi criado com a justificativa de que é um conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática pedagógica do curso. Trata-se da própria concepção do Curso que descreve um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas no corpo discente, os referenciais que norteiam a construção e implementação do curso e a metodologia a ser adotada.

Assim, o Projeto Pedagógico não é a mera organização curricular, mas um posicionamento institucional diante da realidade e do desenvolvimento da área de conhecimento, discutido pela comunidade acadêmica que direciona a prática pedagógica da instituição. E um de seus princípios é pluralismo de ideias e concepções, mas como podemos observar em sua grade curricular de 2750 horas de sua carga horaria total, não há uma disciplina voltada para as relações étnico-raciais e de reconhecimento da cultura negra, o que nos leva a refletir sobre a formação desse docente e o que ele vai levar para seus futuros alunos, quais reflexões e discussões ele levará para seus alunos sem um breve conhecimento dessa temática.

Nesse sentido, Skovsmose<sup>42</sup> 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. Entende-se, então,

---

<sup>41</sup> Há uma nova versão em fase de conclusão. Sobre PPC, modalidade à distância, a última versão é datada do ano de 2014.

<sup>42</sup> SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

---

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.<sup>43</sup>

### **O curso de licenciatura em matemática no IFAP**

O projeto político pedagógico (PPC-2016) da matemática no IFAP foi criado com o objetivo específico de formar profissionais para docência em matemática que procurem buscar à luz de sua prática pedagógica a compreensão das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Em sua grade curricular, o total de 3.277 horas, somente 80 horas é destinada a disciplina “Educação Inclusiva para a Diversidade” que trata com assuntos voltados para a educação e as relações étnico-raciais e cultura negra, que estão incluso em seu eixo temático, assuntos como: Legislação e políticas públicas em educação inclusiva no Brasil, Convenções internacionais: Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala, a importância do estudo da cultura brasileira, a história e cultura afro-brasileira e indígena – Lei nº 10.639/2003<sup>44</sup>, Lei nº 11.645/2008<sup>45</sup>, Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas no Amapá – Lei nº 1.196/2008 (Lei Estadual); Educação e Diversidade: um novo conceito de educação, a diversidade e a escola inclusiva, os conceitos de integração, inclusão e exclusão e diversidade, pluralidade, igualdade e diferença.

### **Análise das matrizes curriculares das instituições pesquisadas**

O estudo das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em Matemática nas universidades públicas do estado do Amapá reflete um contexto mais amplo de busca por inclusão e diversidade no ensino superior brasileiro. A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição de 1988 e a crescente discussão sobre a

---

<sup>43</sup> FIORENTINI, 2004; MARRIQUE, 2009; VALENTE, 2017.

<sup>44</sup> BRASIL, 2003.

<sup>45</sup> BRASIL, 2008.

importância da educação inclusiva, as universidades começaram a incorporar temas relacionados à diversidade. No Amapá, a UNIFAP e outras instituições de ensino superior começaram a reconhecer a necessidade de abordar as relações étnico-raciais, especialmente em cursos de formação de professores, como os de licenciatura em Matemática. A inclusão dessas discussões no currículo visa preparar os futuros educadores para lidar com a diversidade cultural e étnica presente nas salas de aula, promovendo uma educação mais equitativa e respeitosa.

A partir dos anos 2000, com a implementação de políticas de ações afirmativas e a criação de leis que garantem cotas raciais, houve um aumento na presença de estudantes de diferentes origens étnicas nas universidades. Isso trouxe uma nova dinâmica para os cursos de licenciatura, onde as questões de identidade, pertencimento e desigualdade começaram a ser mais discutidas. Os professores e alunos passaram a desenvolver pesquisas e projetos que abordam a matemática de uma perspectiva que considera as realidades culturais e sociais dos estudantes, buscando tornar o ensino mais relevante e acessível.

Além disso, iniciativas como grupos de pesquisa e extensão têm sido fundamentais para promover o diálogo sobre as relações étnico-raciais no ensino da Matemática. Esses grupos frequentemente realizam atividades que visam sensibilizar a comunidade acadêmica e a sociedade sobre a importância de uma educação que valorize a diversidade e combata preconceitos.

Em resumo, o estudo das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em Matemática nas Universidades Públicas do Amapá é um campo em desenvolvimento, que busca integrar a diversidade cultural e étnica no ensino, preparando os futuros educadores para atuar de forma crítica e inclusiva em suas práticas pedagógicas. Essa abordagem é essencial para a construção de uma educação mais justa e igualitária, refletindo a pluralidade da sociedade amapaense.

Os dados revelam que das três universidades públicas do estado do Amapá, a UEAP que diferente ao seu PPC de 2018 tinha somente uma disciplina voltada a temática das relações étnico-raciais, em seu PPC de 2023 houve uma significativa mudança e tem quatro disciplinas voltadas a essa temática, essas disciplinas são:

---

Educação e Sociedade, História da Educação, Educação e Diversidade e Etnomatemática na Amazônia.

O IFAP é uma instituição que tem a carga horária baixa diante da relevância da discussão no espaço escolar sobre a temática racial no curso de licenciatura em Matemática. É preciso um olhar mais crítico em relação aos currículos das universidades públicas do estado do Amapá. Se faz necessário (re)pensar na formação inicial do professor de matemática.

A UNIFAP é uma instituição que necessita com urgência uma reestruturação e atualização no seu currículo no curso de licenciatura em Matemática, pois seu PPC e de 2007 tem uma carga horária total de 2.737,5 horas, e não há uma disciplina voltada para a discussão das relações étnico-raciais. Um tema de extrema importância na formação de um professor nos dias atuais. Os dados da pesquisa relevam que o currículo de duas das três IES analisados, o estudo das relações raciais não está suficientemente discutido em suas ementas, do ponto de vista da obrigatoriedade da lei. Não há aprofundamento bibliográfico, nem mesmo naquelas disciplinas específicas que deveriam ampliar a discussão da temática.

Portanto, é necessário ampliar os espaços para debates, reflexões e ações de combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação racial. Observa-se, por exemplo, que nos PPCs do Curso de Licenciatura em Matemática das três IES, não há referência da discussão da temática nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica, além do aprofundamento do debate e discussão da temática em outras disciplinas do curso.

Uma outra questão a ser observada é em relação atualização do PPC das IES com disciplinas voltadas, por exemplo, para o ensino da matemática, etnomatemática e as questões raciais de forma que essas mudanças possam contribuir significativamente com a formação cidadã dos professores de matemática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados da pesquisa revelam que é preciso compreender como perpassam as relações étnico-raciais na formação inicial de professores, e para isso, um entendimento dos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática nas

universidades públicas do estado do Amapá se faz necessário como vistas para uma educação antirracista.

Neste sentido, é de fundamental importância desmitificar os velhos pensamentos sobre questões raciais tão difundidos de forma discriminatória e pejorativa em nossa sociedade. É importante desconstruir a visão ultrapassada desenvolvida ao longo dos anos do processo de formação de professores de Matemática, que sempre foi vista como uma disciplina distanciada de questões políticas e sociais. E para que isso seja contextualizado, de forma efetiva, é de sua relevância se fazer alterações no currículo de cursos de formação dos professores de Ensino de Matemática, trazendo novas formas de reconhecimento e valorização das questões raciais, da cultura e das diferenças sociais.

Em linhas gerais, os dados apontam que é de extrema importância rever as lacunas deixadas na formação iniciais dos cursos de Licenciatura em Matemática, como por exemplo, a inclusão dessas temáticas nos estágios supervisionados e demais disciplinas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015* – Seção 1 – pp. 8-12. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019* - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: outubro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, S. P.: Papirus, 2001, p. 15-44.

CANDAU, V. M. (Org.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A de. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). *Diálogos críticos*, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 102-122.

CUSTÓDIO, E. S.; CUSTÓDIO, R. I. O.; FOSTER, E. da L. S. O currículo escolar e o desafio da lei 10.639/2003: as perspectivas de uma educação incluyente. *Identidade! [S. l.]*, v. 19, n. 2, p. 46–60, 2022. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/1729>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S.; GRAÇA, I. G. da (org.). *Etnomatemática da Amazônia amapaense: desvendando caminhos entre saberes, culturas e tradições*. Curitiba: CRV, 2024.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 10. ed. Campinas, SP: papirus, 2002.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

FARIAS, N. O. L. de. *Trajetórias de docentes negros/as universitários: desafios entre a presença e o reconhecimento a partir das relações raciais no Brasil*. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, 2018.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (18), 2004, p. 107-115.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C.O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, 27(47), 2013, p. 917-938.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: Mapear a Formação de Professores de Matemática. In: GARNICA, A. V.; MARAFIOTI A. V. (org.). *Cartografias Contemporâneas: Mapeando a Formação de Professores de Matemática no Brasil*. Curitiba: Appris, 2014.

GIROUX, H. A. *Atos Impuros: A prática política dos estudos culturais*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2003.

GOMES, N. L. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03*. A cor da cultura, 2004.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *Experiências Étnico-Culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

LARA, I. C. M. *Histórias de um "lobo mau": a matemática no vestibular da UFRGS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

---

MANRIQUE, A. L. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v.11, n.3, 2009, p.515-534.

MENDES, E. G. As relações educação especial e educação inclusiva. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 4 pgs., 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24048>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MOREIRA, A.F.B. *Currículo: Políticas e Práticas*. Ed. Papirus: 13. ed.: São Paulo, 2011.

MOREIRA, A.F.B; CANEN, A. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (org.) *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Ed. Vozes: Petrópolis, 2011.

ROMÃO, E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, M. M. de C. *Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VALENTE, W. R. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 2017, p. 207-222.

---