

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MARIA CLÁUDIA BARCELOS ÁVILA FONTÁNS

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA E DECOLONIALIDADE: A
HISTÓRIA QUE A ESCOLA NÃO CONTA**

BAGÉ

2025

MARIA CLÁUDIA BARCELOS ÁVILA FONTÁNS

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA E DECOLONIALIDADE: A
HISTÓRIA QUE A ESCOLA NÃO CONTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Mestrado em
Ensino da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof^a. Dra. Sonia Maria da
Silva Junqueira.

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B681e Barcelos Ávila Fontáns, Maria Cláudia
Educação Matemática Antirracista e Decolonialidade: a
história que a escola não conta / Maria Cláudia Barcelos Ávila
Fontáns.
145 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2025.

"Orientação: Sonia Maria da Silva Junqueira".

1. Educação Matemática Antirracista. 2. Decolonialidade. 3.
Etnomatemática. I. Título.

SISBI/Folha de Aprovação

Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA E DECOLONIALIDADE: A HISTÓRIA QUE A ESCOLA NÃO CONTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada 19 de fevereiro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Sonia Maria da Silva Junqueira
Orientadora
(Unipampa)

Prof.ª Dr.ª Luane Bento dos Santos
(UFRJ)

Prof.ª Dr.ª Suzana Cavalheiro de Jesus
(Unipampa)

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Duarte Ferreira
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **SONIA MARIA DA SILVA JUNQUEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/02/2025, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1668538** e o código CRC **EAAF1DAA**.

AGRADECIMENTO

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me conceder a vida e a oportunidade de evoluir e me qualificar neste caminho terreno. Sou grata à espiritualidade, que esteve sempre presente, mostrando-me que nunca estamos sozinhos e que Deus tem um plano maior para nossas vidas, no qual tudo acontece no momento certo.

Agradeço aos meus pais, por me darem a vida e me guiarem com tanto amor ao longo dessa jornada. Eles sempre me instruíram para o bem, orientando-me a escolher o melhor caminho. Cresci em um lar baseado no amor, respeito e confiança. Reconheço os inúmeros esforços que fizeram, e ainda fazem, para proporcionar a mim e às minhas irmãs uma vida melhor.

Agradeço à minha irmã, por me incentivar a não desistir da inscrição no Mestrado e por sempre estar disposta a esclarecer minhas dúvidas, além de compartilhar comigo as angústias e desafios.

Sou grata ao meu esposo e aos meus filhos, que sempre me incentivaram ao longo dessa jornada e colaboraram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha orientadora, prof. Sonia, por abrir as portas do mundo acadêmico e proporcionar diversas oportunidades que ampliaram minha visão de mundo, criando novas perspectivas e gerando possibilidades para o futuro.

Sou grata aos professores da Unipampa que estiveram comigo durante essa caminhada. Muitos deles são minhas referências, sempre prontos para me ajudar e oferecer apoio sempre que preciso.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado pela amizade e pela rede de apoio que construímos juntos. Com a nossa fé e a filosofia de que “ninguém larga a mão de ninguém”, conseguimos concluir mais essa etapa, que é apenas uma das muitas que virão.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram e me deram forças para seguir em frente.

Agradeço aos meus alunos, que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, sempre dispostos e colaborativos.

"A força da mulher negra está em sua ancestralidade, em sua luta diária, e na capacidade de resistir e transformar."

Bárbara Carine

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo promover, a partir de atividades contextualizadas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e em consonância com a Etnomatemática, uma educação antirracista pautada pelo reconhecimento, enfrentamento e posicionamento crítico que proporcionem a desconstrução de discursos racistas. A discussão teórica foi dividida em três subseções. Na primeira, intitulada “Decolonialidade”, apresento a desconstrução de fatos considerados normais na colonialidade, com o objetivo de mostrar fatores de descentralização da cultura europeia. Na subseção denominada “Etnomatemática”, procuro relacionar a realidade da cultura ao ambiente social do indivíduo, para que ele possa construir o pensamento matemático em um processo em que haja encontro entre o símbolo e o significado do conteúdo estudado. Na terceira subseção, denominada “A importância do movimento negro na educação brasileira”, proponho a discussão das lutas e conquistas nessa longa caminhada para implementar ações afirmativas e o combate ao racismo dentro do contexto escolar. Como escolha metodológica, opto pela abordagem qualitativa, valendo-me da pesquisa-ação como estratégia de investigação; na análise de dados, busco uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. A pesquisa destaca a importância de integrar conhecimentos culturais e matemáticos, com foco na Etnomatemática, que valoriza as contribuições africanas e desconstrói narrativas coloniais. Ao explorar conceitos como simetria e práticas culturais, como as pinturas geométricas do grupo étnico Ndebele, a pesquisa desafia a visão eurocêntrica da matemática. Também enfatiza a necessidade de valorizar culturas e saberes não europeus, reconhecendo a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira. A pesquisa propõe a criação de espaços acolhedores nas escolas para refletir sobre o racismo e combater atitudes discriminatórias. Além disso, aborda as dificuldades enfrentadas pela população negra no Brasil, como o racismo estrutural no mercado de trabalho, na educação, na representatividade política e na abordagem policial, evidenciando os obstáculos à igualdade de oportunidades.

Palavras-Chave: Educação Matemática Antirracista; Etnomatemática; Decolonialidade.

ABSTRACT

This dissertation aims to promote, based on activities contextualized from the perspective of the education of ethnic-racial relations and in line with Ethnomathematics, an anti-racist education guided by the recognition, confrontation and critical positioning that provide the deconstruction of racist discourses. The theoretical discussion was divided into three subsections. In the first, entitled “Decoloniality”, I presented the deconstruction of facts considered normal in coloniality, with the aim of showing factors of decentralization of European culture. In the subsection called “Ethnomathematics”, I seek to relate the reality of culture to the social environment of the individual, so that he or she can construct mathematical thinking in a process in which there is an encounter between the symbol and the meaning of the studied content. In the third, subsection called “The importance of the black movement in Brazilian education”, I propose the discussion of the struggles and achievements in this long journey to implement affirmative actions and the fight against racism within the school context. As a methodological choice, I opted for a qualitative approach, using action research as a research strategy, and used data analysis to gain an in-depth understanding of the phenomenon studied. The research highlights the importance of integrating cultural and mathematical knowledge, with a focus on ethnomathematics, which values African contributions and deconstructs colonial narratives. By exploring concepts such as symmetry and cultural practices, such as the geometric paintings of the Ndebele tribe, the research challenges the Eurocentric view of mathematics. It also emphasizes the need to value non-European cultures and knowledge, recognizing the contribution of black people to the formation of Brazilian society. The research proposes the creation of welcoming spaces in schools to reflect on racism and combat discriminatory attitudes. In addition, it addresses the difficulties faced by the black population in Brazil, such as structural racism in the job market, education, political representation, and police intervention, highlighting the obstacles to equal opportunities.

Keywords: Anti-racist Mathematical Education; Ethnomathematics; Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pessoas que não frequentam a escola e possuem nível inferior ao médio completo	16
Figura 2 - Racismo e mercado de trabalho	24
Figura 3 - Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil	25
Figura 4 - Conceito de raça pela cor da pele	36
Figura 5 - O significado da palavra Etnomatemática	47
Figura 6 - Casas Ndebele	54
Figura 7 - Maquete da Aldeia Ndebele	86
Figura 8 - Estudantes que participaram da oficina de Capoeira	90
Figura 9- Estudantes na roda de capoeira	92
Figura 10 - Roda de conversa na luta que a gente se encontra	94
Figura 11 - População residente por cor ou raça	105
Figura 12 - A inserção da população negra e o mercado de trabalho	105
Figura 13 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Avanços contra as desigualdades sociais	67
Quadro 2 - Enquadramento das falas dos estudantes e tipos de racismo	100

LISTA DE ABREVIATURAS

p. - página

n. - número

et al. - et alii, et aliae e et alia

Prof^a. - Professora

Dra. - Doutora

LISTA DE SIGLAS

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IML - Instituto Médico Legal

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico dos Estudantes.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira

MNU - Movimento Negro Unificado

PRF - Polícia Rodoviária Federal

RS - Rio Grande do Sul

SMED - Secretaria de Educação Municipal de Bagé

TEN - Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 CONTEXTO E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	14
1.2 JUSTIFICATIVA	23
1.3 OBJETIVOS	27
2 DISCUSSÃO TEÓRICA	30
2.1 DECOLONIALIDADE	30
2.1.1 Movimentos decoloniais: educação matemática à deriva	41
2.1.2 Colonialidade e matemática: uma matriz colonial de poder	44
2.2 ETNOMATEMÁTICA	46
2.2.1 Etnomatemática e a cultura africana: abordagens antirracistas no contexto escolar	49
3 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	56
3.1 A LEI 10639/2003: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS	63
4 METODOLOGIA	73
4.1 PESQUISA QUALITATIVA	73
4.2 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA	75
4.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	76
4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	77
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	81
5.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA	81
5.2 REFLEXÃO E AÇÃO ANTIRRACISTA	93
5.3 DESIGUALDADES RACIAIS	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Eu sou Maria Cláudia Barcelos Ávila Barcelos Fontáns, filha de Tania Regina de Deus Barcelos Ávila e Gladimir Pires Ávila, mulher negra, mãe, esposa, aluna e professora. Fui fruto de uma gravidez não planejada, como primogênita sempre acompanhei as lutas de meus pais, foram muitas histórias até eu chegar aqui. Farei um breve resumo da parte da vida dos meus pais que me incentivou e incentivaram a estar aqui hoje, dentro da Universidade Federal do Pampa, em busca de novos conhecimentos.

Minha mãe, quando pequena, morava em uma propriedade rural localizada no interior de Aceguá, RS (Rio Grande do Sul), o qual pertencia ao município de Bagé, até o falecimento do seu pai que perdeu a vida tentando retornar para casa em meio a uma tempestade, ao tentar atravessar uma ponte a cavalo, morreu afogado. Após essa tragédia, minha avó trouxe seus seis filhos para a cidade de Bagé, RS, e entregou cada um para uma família criar. Minha mãe tinha 6 anos de idade na época (1969), uma menina negra, foi entregue a uma família branca e com posses, criada como empregada, fazia todos os afazeres domésticos da casa. No entanto, sua mãe de criação sempre disse a ela que a única coisa que lhe deixaria era o conhecimento, e assim foi, minha mãe estudou, cursou o Magistério e ingressou na carreira de professora.

Por outro lado, meu pai, nascido e criado na cidade de Bagé, RS, filho de ferroviário, morava com seus oito irmãos e sua mãe e, apesar de o meu avô ter uma boa profissão, a vida do meu pai foi difícil, pois meu avô trazia pouco dinheiro para casa. Desde muito novo meu pai sempre trabalhou, capinando pátios e vendendo picolés para ajudar na renda da família. Junto de uma de suas irmãs mais velha, levava comida no mato para a sua mãe que lavava roupas no rio, a fim de complementar a renda da casa. Quando meu avô faleceu, meu pai tinha 11 anos de idade, dizia que nunca gostou de estudar, preferia trabalhar, teve oportunidade de estudar, mas não concluiu o Ensino Fundamental.

Minhas avós eram analfabetas, mal sabiam escrever o nome. Minha avó materna trabalhava como cozinheira nas estâncias, que são grandes propriedades rurais localizadas geralmente nos interiores dos municípios, e minha avó paterna

recebia pensão por morte, pois ficou viúva; não conheci nenhum dos meus avôs, pois quando nasci já estavam no plano espiritual.

Por não ter condições de pagar alguém para cuidar de mim, muitas vezes acompanhei minha mãe na escola onde ela trabalhava. Quando eu estava com quatro para cinco anos, pois faço aniversário em abril, a diretora da escola e a professora da pré-escola, sabendo de nossa situação, sugeriram à minha mãe que eu frequentasse a pré-escola, pois era o mesmo horário em que ela trabalhava na escola e assim aconteceu. Eu sempre fui muito incentivada em casa, assim, quando chegou o final do ano eu já sabia até ler e, por esse motivo, minha professora da pré-escola disse para minha mãe que não valia a pena eu repetir a pré-escola e orientou para que ela tentasse me matricular na 1ª série. Sem poder me matricular em uma escola pública, pois eu não tinha idade, começou a luta por uma vaga em uma escola particular.

Mesmo sem condições, meus pais priorizaram minha educação, fui matriculada em uma escola particular e pude dar continuidade aos meus estudos. Por essas histórias e por outras, que não serão contadas aqui, tenho uma profunda admiração pelos meus pais, que não mediram esforços para proporcionar o melhor para mim e para minha irmã, que chegou nove anos depois.

Segundo Maria Souza,¹ (2006, p. 235) “Ao final do século passado, só tinham acesso às poucas escolas públicas existentes os filhos da elite branca dominante”. Após a abolição da escravatura, os africanos estavam buscando se inserir na sociedade e uma das formas era através da educação, mas havia poucas escolas públicas e o acesso para a população negra era mais difícil, pois levavam uma vida precária e eram discriminados pelo sistema.

Até os dias atuais, as pesquisas nos mostram essa realidade, na qual os negros e pardos ainda são as pessoas com menor nível de instrução, como apontam os dados do IBGE apresentados na figura 1, em que a amostra da pesquisa é composta por pessoas de 14 a 29 anos que não frequentam escola e possuem o nível de instrução inferior ao médio completo. Fora isso, é importante lembrar que tivemos várias políticas racistas do Estado brasileiro para que a população negra se mantivesse excluída.

¹ As intelectuais femininas nesta dissertação serão indicadas pelo seu pseudônimo, quando houver, ou pelo primeiro e último sobrenome.

Figura 1 - Pessoas que não frequentam a escola e possuem nível inferior ao médio completo

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	9,5	100,0
Sexo		
Homem	5,6	58,8
Mulher	3,9	41,2
Cor ou raça		
Branca	2,6	27,9
Preta ou parda	6,7	70,9

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2022)

Essas informações reforçam que o período da colonização ainda é refletido na atualidade. Os negros e pardos ainda sofrem com a falta de acesso e permanência na escola. A luta pela educação formal do povo negro está relacionada diretamente com a luta contínua por igualdade, conquista de direitos e oportunidades, pois no período colonial os escravizados não tinham acesso ao conhecimento, os escravocratas mantinham a população negra subalterna e para isso limitavam seu acesso à educação.

Minha mãe é professora e meu pai é militar, mesmo com carreiras estáveis eles sempre buscavam outras atividades para complementar a renda; eu cresci vendo a luta, o esforço e as conquistas dos meus pais em prol do bem maior para eles, suas filhas. Minha admiração por meus pais é profunda, eu cresci dentro de um lar cercado de amor, companheirismo, tristezas e alegrias, todos os sentimentos e emoções que compõem a relação entre famílias.

Comecei meus estudos na Escola Prof^a Mélanie Granier, era uma escola que cultivava amor pelo próximo, a educação, valores e disciplina, tinha como lema: “Preservar é Vencer!”. Nessa escola sempre me incentivaram a acreditar e a persistir na busca de meus objetivos. Na Mélanie Granier iniciei formalmente minha jornada escolar no Ensino Fundamental e aqui quero destacar um pouco das minhas aulas de História do Brasil, aquelas que aprendi na escola, que retratam a história da chegada dos homens e mulheres africanos e africanas neste país. Quando estudei História do

Brasil, lembro que me foi ensinado que os portugueses descobriram o Brasil e nessa nova terra começaram a exploração de suas riquezas. Aprendi que, a princípio, eles tentaram escravizar os indígenas, o povo nativo da região. Apesar de serem eles, na visão dos exploradores, uma mão de obra barata, foi um processo muito conturbado, pois os indígenas não aceitavam as ordens facilmente, preferindo muitas vezes tirar a própria vida a serem escravizados. Diante disso, os colonizadores optaram pela compra de homens e mulheres africanos, que eram arrancados de suas terras e trazidos em navios em condições desumanas.

Segundo Filho (2007, p.105), “uma das nossas primeiras providências deve ser a de desmistificar alguns mitos veiculados pelos portugueses, justificando a escravização dos negros africanos [...]”, pois essas histórias eram nada mais que tentativas de naturalizar o sistema escravocrata implantado pelos portugueses no Brasil que divulgado nas escolas através dos livros didáticos, pelos romances e poemas.

Diante dessa temática, Quijano (2005) destaca que a colonialidade do poder se refere a um sistema mundial capitalista moderno/colonial e eurocêntrico, a partir da construção da ideia de raça, elaborada biologicamente para justificar a naturalização da inferioridade das raças consideradas subalternas. Esse sistema continua presente na sociedade brasileira, delineando as relações sociais, econômicas e políticas. O colonialismo, além de ter sido um processo de dominação territorial e econômico, também foi uma forma de sistematizar o conhecimento e de pensar da sociedade, contribuindo para que os europeus fossem vistos como único povo a produzir conhecimento.

A ideia de raça classifica a sociedade como se fosse uma hierarquia de grupos superiores e inferiores, como aponta Grosfoguel (2008), tornando-se um princípio fundamental na divisão de trabalho e do sistema patriarcal. Desse modo, contribui com o conceito de colonialidade do saber, que nega e torna invisíveis os conhecimentos produzidos pelos povos dominados durante o colonialismo. Assim, a narrativa da história do Brasil segue sendo contada em uma perspectiva eurocêntrica, em que as contribuições e os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, africanos e outros grupos subalternos não são considerados, e é esta visão que precisa ser desconstruída no ambiente escolar. É essencial que a perspectiva decolonial seja integrada nos currículos escolares, no sentido de promover uma visão

mais equilibrada e inclusiva das diferentes formas em que o conhecimento se dá na pluralidade dos povos que contribuem nessa construção.

Portanto, reconhecer as amarras da colonialidade na educação é importante para que se proporcione uma abordagem crítica da história, para que se dê voz às histórias que por anos foram silenciadas, mostrando que todos os povos dominados também contribuíram para a formação deste país e que também são detentores de conhecimentos, para que assim a história do Brasil seja contada de forma mais completa e justa.

Segundo Pinski (1996), a escravidão no Brasil tem origem no “descobrimento” do país pelos portugueses, quando começaram com pequenas expedições aleatórias a procurar por riquezas na costa noroeste da África, e parte da atividade era o rapto dos nativos, que eram arrancados de sua terra de origem pelos portugueses. Não demorou muito para que eles comessem a sair com a intenção de capturar os africanos para escravizá-los, de forma violenta, matando e aprisionando aqueles que pudessem, muitos não chegaram ao destino. Durante as longas viagens, os que chegaram ao Brasil eram comercializados para trabalhar nas lavouras e morar em senzalas, quando não cumpriam suas funções eram cruelmente castigados.

De acordo com Nascimento (1978, p. 57), “a imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra, fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão”. Nesse contexto é visível o quanto se deve ao povo africano escravizado, explorado, marginalizado e violentado. Trazidos de seu continente à força, na condição de escravizados, arrancaram-lhes também o direito a praticar sua religião, sua cultura, de ser donos de si, ou seja, retiraram desses homens e mulheres africanos suas identidades, apropriaram-se dos seus conhecimentos e de suas vidas, em prol de interesses dos colonizadores. Mas esse processo não foi tão simples, pois, com a escravidão, nasceu a resistência, que tem sido a marca mais significativa da luta pela dignidade, pela cidadania e pelo direito de gozar dos direitos humanos, os quais lhes foram brutalmente arrancados.

A resistência sempre esteve presente na história da escravidão do Brasil, segundo Moura (1959, p. 87), “O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil”. Os quilombos eram comunidades de africanos e seus

descendentes, que fugiam da escravidão, mas também havia indígenas e brancos. Eles viviam em liberdade, produziam o que necessitavam para o seu sustento. A maioria dos quilombos era composta por cinquenta a duzentas pessoas, com exceção do quilombo dos Palmares², que tinha uma população muito maior, composta aproximadamente por vinte mil habitantes.

Os quilombos não eram apenas uma forma de resistência, eram uma organização de estrutura militar, com povos diferentes, com línguas diferentes e culturas diferentes, mas que tinham uma estrutura política e que sabiam dialogar com essas diferenças. Além disso, essas comunidades eram a representação da resistência e refletiam o enfraquecimento do sistema escravocrata. A organização e a força dos quilombos demonstraram que o controle sobre os escravizados estava em declínio, pois eles estavam cada vez mais desafiando a ordem imposta, em busca de liberdade e criando formas de organização política e social.

Diante disso, destaco a seguir outros processos de resistência da história da escravidão do Brasil, que resultaram na exclusão e na marginalização do povo africano no Brasil.

Conforme Reis e Silva (1959, p. 17), “além das fugas e insurreições, a liberdade podia ser obtida, ainda, através da criatividade, da inteligência e do azar”. Os escravizados procuravam diversos meios de adquirir a sua liberdade, alguns faziam serviços extras e guardavam suas economias, outros negociavam com seus proprietários um empréstimo para comprar sua alforria e trabalhavam durante o tempo necessário para se cumprir o pagamento, alguns adquiriam de forma ilícita, outros recorriam aos movimentos sociais abolicionistas e irmandades que atuavam na defesa dos escravizados, acionando a justiça, utilizando-se das leis que já existiam em prol dos escravizados. Diante desses fatos, pode-se dizer que a abolição ocorreu lentamente e, mesmo assim, os escravizados foram largados sem nenhum amparo, sem condições de sustento, sem oportunidades de trabalho e de ter uma vida digna. Então, aqui reforço que sempre existiram diversos processos de resistência e luta por melhores oportunidades.

² Dos movimentos dos cativos contra a escravidão, Palmares é, por circunstâncias especiais, o mais conhecido e estudado - e ocupou de fato - maior área territorial e o que maior trabalho deu às autoridades para ser exterminado (Clovis Moura, p. 185, 1959).

Como afirma Nascimento (1978, p. 59), “o papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista”. Os escravizados foram a mão-de-obra utilizada para construir a nova sociedade. Na lavoura, trabalharam nas plantações de açúcar, nas plantações de café, nos engenhos. Nesse trabalho árduo, seus conhecimentos foram úteis para a produção de ferramentas para a facilitação do seu próprio trabalho, assim como para o conserto dos artefatos e maquinários das fazendas, além de atuarem na mineração, quando aplicavam suas tecnologias no garimpo.

Eu me lembro que, quando esse assunto era abordado na minha escola, não era levada em conta essa importante contribuição dos africanos para a sociedade, não era passada a visão de que sem o africano não existiria o progresso. O que aprendi na escola foi que o africano era uma raça considerada inferior, por isso eles foram escravizados e submetidos às mais diversas crueldades e, para mim, parecia que o homem branco era uma espécie de senhor, que estava acima de tudo e de todos.

Em torno disso, hoje percebo que a desvalorização da cultura africana, dos conhecimentos africanos e a disseminação do racismo foi inevitável. Isso demandou toda luta e resistência dos povos africanos ao longo de séculos, que influenciou a criação de movimentos e Leis para enfrentar, combater e acabar com o racismo, e de forma persistente essas resistências atingiram vários setores da sociedade e chegaram às escolas com a Educação Antirracista.

Nessa direção, é bom lembrar que o movimento negro foi o primeiro a levantar a bandeira na luta antirracista e mostrar a importância de preparar o país para atentar melhor com as questões étnico-raciais e buscar a igualdade na educação, que é um espaço para todos. Nessa perspectiva, a luta foi constante até a implementação da lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) nº 9394/96, que é a Lei nº 10.639/2003, promulgada em 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas e privadas brasileiras. Essa Lei vem estabelecer que, no calendário escolar, devesse ser incluído o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, com intuito de ser o marco reparador de todo esse processo desfigurado de colonização e, posteriormente, ampliada pela Lei 11.645/08, abrangeu a questão indígena. Em 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da

Silva, no dia 21 de dezembro, promulgou a Lei nº 14.759/2023, que declara o dia 20 de novembro como feriado nacional para a comemoração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. O fato de a data tornar-se feriado nacional é fundamental, pois reconhece a relevância dos líderes e lutas dos povos negros da história do Brasil.

A Lei 10.639/2003 veio como resposta às demandas políticas do movimento negro, que ao longo da história vem lutando pela educação com oportunidades igualitárias para os negros, em um ensino que leve em conta as diversidades, incluindo o estudante negro como sujeito participante no seu processo de ensino e aprendizagem, para que a partir da sua cultura e da sua vivência ele possa construir o seu conhecimento.

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra (Gonzales, p. 32, 2020).

O racismo é reproduzido nos ambientes escolares, articulado ao processo de ensino e aprendizagem, quando a fala e os costumes dos estudantes negros são desvalorizados, quando a autoestima do estudante negro não é trabalhada, quando os livros didáticos trazem apenas visões eurocêntricas de conhecimento. Além disso, quando se abre um livro de história em que está escrito “os escravos” e o professor não fala sobre os reis, as rainhas e a resistência no período da colonização, quando a cultura afro-brasileira não é trabalhada na escola, quando as religiões afros são discriminadas. O racismo por vezes é encoberto como bullying, quando a questão racial é completamente ignorada, silenciada no ambiente escolar.

O movimento negro foi muito astuto ao lutar pela implementação da Lei 10.639/2003, que possibilitou a educação antirracista dentro das escolas, assim podendo preparar os professores para trabalhar as relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar, mediante formações que os capacitem a não silenciar diante do racismo. Porém, vinte e dois anos se passaram desde a promulgação da Lei nº10.639/2003 e ela ainda não é trabalhada de forma efetiva nas escolas. Maior do que isso é seu objetivo de reparação do processo de colonização, que também ainda não ocorreu. A Lei foi implantada, mas não atingiu de forma efetiva o âmbito da educação, por exemplo, há muitos materiais, produções literárias, cursos e pesquisas

disponíveis na internet sobre a educação e as relações étnico-raciais, mas se o professor não buscar este material por sua iniciativa, não chega às escolas.

Nessa direção, Bárbara Carine (2023) aponta que a escola deve ser um espaço antirracista em que os professores precisam cultivar a equidade racial, para promover um espaço em que a cultura e o conhecimento dos povos africanos e indígenas sejam abordados e reconhecidos fora de um lugar de estereotipação e desvalorização, mostrando de uma forma positiva os conhecimentos e as contribuições desses povos na formação das sociedades. Essa autora ressalta a importância das formações de professores, das leituras de obras literárias produzidas pelos negros e indígenas e a apresentação de intelectuais negros e indígenas no ambiente escolar. O currículo escolar deve viabilizar a educação das relações étnico-raciais, por meio de reflexões que possam mostrar, de forma justa, as contribuições desses grupos nas diferentes áreas de conhecimento, por exemplo, a leitura de obras literárias produzidas por negros e indígenas contribui para a criação de um espaço escolar onde as vozes dessas comunidades são valorizadas e a presença de intelectuais e representantes dessas culturas na escola, por meio de palestras, oficinas ou eventos, contribui para o enriquecimento educacional e um ambiente mais inclusivo.

Dito isso, entendo que o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira ainda é um assunto pouco abordado nos currículos escolares e falar da história da escravidão de forma decolonizada é um tabu, o que dirá, então, o ensino de matemática. Como promover a decolonialidade nos currículos escolares de matemática, quando esse conhecimento parece não se reconhecer e não valorizar o rigor do que está fora do cenário eurocêntrico. É preciso olhar a escola e todo o seu compromisso social com outros olhos. No cenário interdisciplinar da matemática e história do Brasil, é preciso falar dos escravizados africanos como contribuintes para a economia do país e não como meros serviçais, mas isso ainda é considerado difícil e polêmico para muitos professores.

No município de Bagé, no Rio Grande do Sul, observo que desde a implementação da Lei n. 10.639/2003, as práticas pedagógicas nas escolas e as políticas públicas sociais, na maioria das vezes, limitam-se somente a ações pontuais no mês de novembro, quando deveriam ser práticas recorrentes durante todo o ano letivo. No calendário escolar da Secretaria de Educação Municipal de Bagé (SMED), é dada a sugestão de, no mês de novembro, desenvolver atividades sobre a

“Consciência Negra”, como exposição de trabalhos, seminários e palestras. As escolas da rede municipal organizam seu calendário a partir dessas sugestões, o mesmo acontece com as escolas estaduais, só que regidos pela 13ª Coordenadoria Regional de Educação, em que também não há uma cobrança efetiva pelo desenvolvimento da temática ao longo do ano.

Entendo que mais importante do que um dia a comemorar é implementar no currículo escolar uma Educação Antirracista, em que se trabalhe a autoestima de estudantes, sobretudo de estudantes negros e negras, por meio do conhecimento da história da África, elencando as contribuições do povo africano, valorizando os povos africanos como seres participantes e ativos no processo de formação do Brasil.

Diante dessas considerações iniciais, destaco a questão de pesquisa: *De que forma a implementação de práticas pedagógicas, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e em consonância com a Etnomatemática, podem constituir a escola com um espaço de aprendizagens e reflexões que proporcionem a desconstrução de discursos racistas?*

1.2 JUSTIFICATIVA

As diversas pesquisas que realizei sobre desigualdade étnico-raciais mostram que são gritantes as diferenças de oportunidades entre homens e mulheres brancos e os negros no Brasil. Conforme a Figura 2, a média salarial de homens brancos é R\$ 3.579,00, enquanto a dos homens negros fica em R\$ 1.970,00. Essa diferença não está associada somente à falta de oportunidades, pois quando comparados o salário dos brancos e negros com ensino superior, a única diferença que observo é a cor da pele.

Diante desses dados, vejo a importância da discussão e da reflexão sobre a reparação dessa desigualdade, de forma a desconstruir pensamentos racistas como os conceitos de superioridades e inferioridade das raças, dentre os quais aqueles que propagam que o negro não tem capacidade de produzir conhecimentos científicos e que silenciam várias vozes da ciência e contribuições trazidas pelos negros para o Brasil.

Figura 2 - Racismo e mercado de trabalho



Fonte: Instituto Locomotiva a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2023).

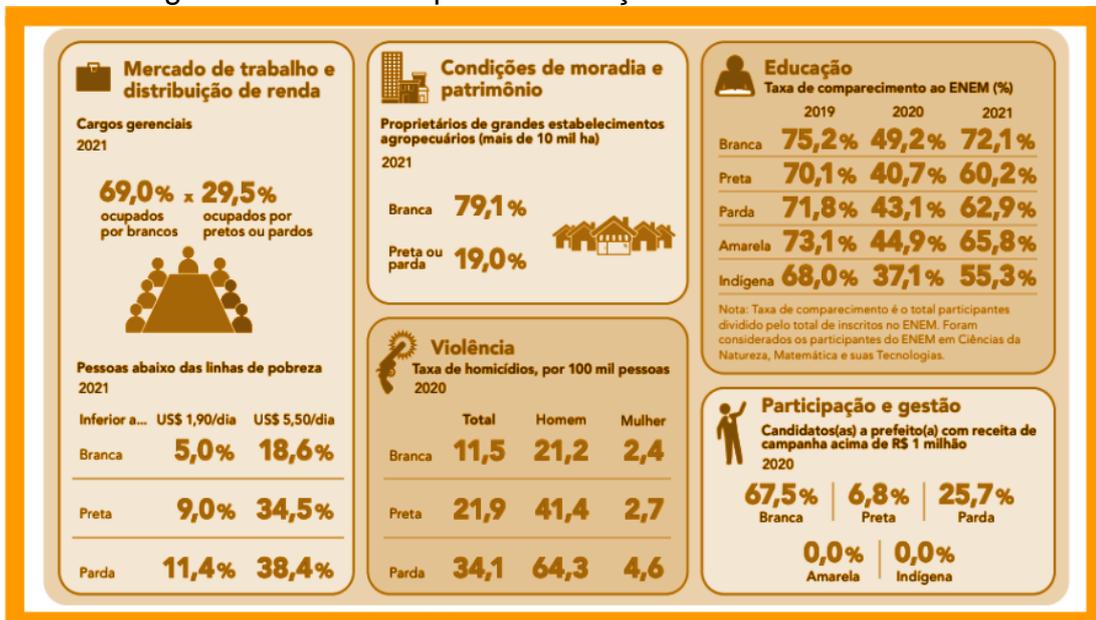
Conforme Nilma Gomes (2011), o movimento negro brasileiro está no Brasil como um sujeito político atuante, e suas reivindicações têm sido atendidas pelo Estado e por suas principais organizações de pesquisa, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mas, nem sempre foi assim, nem sempre o governo teve interesse em disponibilizar esses dados para a população. Institutos de pesquisas não governamentais, comprometidos em mostrar o que tem por trás dos números, são importantes para dar voz aos indivíduos impactados pelo racismo e para garantir que os números apresentados em seus relatórios de pesquisas tenham identidade e história.

Segundo Maldonado-Torres (2023), por um longo período as abordagens históricas, culturais e educativas no Brasil retrataram o povo africano como seres primitivos e ignorantes. Nessa visão, os europeus se colocados como superiores e

soberanos e os africanos foram considerados por eles como uma raça inferior, identificada pela cor de sua pele.

Atualmente, as pesquisas sobre as desigualdades sociais por cor ou raça permanecem frequentes na sociedade. Por que esse tipo de pesquisa ainda é importante? Em sociedades não racistas, ações como essa não fariam o menor sentido, mas em um contexto de desigualdade e racismo estrutural, ainda há muito a pesquisar e divulgar. Os gráficos da Figura 3 são um exemplo e mostram que na representação em cargos de gerência, mercado de trabalho e distribuição de renda, comparecimento no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), salário e moradia; os negros e pardos são minoria em relação aos brancos e em relação a pessoas abaixo da linha da pobreza e as taxas de homicídios entre os negros e pardos são a maioria.

Figura 3 - Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais (2022).

Esses dados chamam a atenção para os cargos gerenciais, em que apenas 29,5% são ocupados por pessoas negras ou pardas, contra os 69% ocupados por pessoas brancas, mesmo com a vigência de ações afirmativas e cotas dentro das empresas. Nesse contexto, não é representativo da população brasileira o número de pessoas negras que assumem uma posição de liderança. Assim, na representação do homem de poder, permanece a imagem do homem branco. Neste mesmo gráfico, observo a taxa de homicídios por 100 mil habitantes, os pardos e negros assumem a

liderança nesse item. Pesquisas como essas, por si já justificam as implantações da educação antirracista nos ambientes escolares. No entanto, a educação antirracista assume muito lentamente algum espaço de debate e de autorização social para tomar seu lugar nos espaços escolares.

Conforme Mascarenhas *et al.* (2022, p. 130), “são 133 anos de abandonos que podem ser verificados nas estatísticas, que sinalizam as profundas desigualdades entre brancos e pretos em diversos aspectos”. Percebo que os efeitos da colonização continuam muito presentes na sociedade, embora, na tentativa de amenizar esse quadro, tenham sido criadas políticas públicas, ações afirmativas e cotas para reverter o processo de discriminação que vem se arrastando desde o período de colonização.

No que se refere ao campo que discute as desigualdades sociais para o âmbito educacional, os estudos apontam que a matemática, foco de interesse desta pesquisa, ainda é trabalhada de forma eurocêntrica. O ensino tradicional da matemática, em geral, constrói-se a partir de uma única forma de conhecimento, ignorando os aprendizados, as contribuições e as culturas de outros povos que não sejam europeus. D’Ambrosio (2009), por outro lado, argumenta que a Etnomatemática se refere às diversas abordagens matemáticas que são características de diferentes grupos culturais e, por essa via, busco um caminho teórico para discutir a educação matemática antirracista nesta pesquisa.

Ainda, Júnior (2004) aponta que há insistência em adotar um discurso universalista que não favorece a pedagogia. Os educadores, ao ensinar da mesma forma para todos, reforçam que os eurodescendentes aprendem mais, enquanto os outros não conseguem aprender. Um ensino que não considera as diferenças individuais e culturais compromete a educação e acaba reforçando a ideia de que os eurodescendentes têm um desempenho melhor na aprendizagem, enquanto os outros grupos enfrentam mais dificuldades, assim disseminando as desigualdades sociais.

Os livros didáticos, de forma geral, são fontes de apoio pedagógico aos professores de diferentes áreas, no entanto, o que se nota nos livros didáticos de matemática é que a maioria se concentra na valorização do conhecimento construído historicamente pelos povos europeus, o que dificulta o trabalho com a diversidade na sala de aula, pois excluem abordagens matemáticas que promovam o conhecimento construído por outras culturas, como a africana, como mostram os estudos de D’Ambrosio (2009).

Nesse sentido, saliento que, conforme Mascarenhas *et al.*, (2022), o papel da Lei 10.639/2003 é a proposição de práticas pedagógicas e institucionais no sentido de dar maior visibilidade e promover aprendizagens a partir da inserção da história e da cultura africana nos currículos escolares. Isso não exclui que essa inserção possa acontecer em aulas de matemática. As práticas pedagógicas voltadas para a visibilidade e aprendizagem da história e cultura da África não deve se limitar aos espaços exclusivos das aulas de história. Quando essas práticas são bem trabalhadas e articuladas nos diferentes espaços de construção de conhecimento, contribuem para a valorização dos estudantes negros e negras, pois esses irão aprender nas escolas sobre a África, com foco nos aspectos positivos e nas contribuições para o desenvolvimento cultural, social e científico e não apenas sobre como homens e mulheres de origem africana foram escravizados durante o processo de colonização no país. No entanto, as escolas ainda ensinam que negros são descendentes de escravos, não de pessoas que foram cruelmente escravizadas e invisibilizadas.

1.3 OBJETIVOS

Para elaborar o objetivo desta pesquisa, considere ações com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, pois é um âmbito que possibilita discutir a diversidade e as possíveis tensões raciais entre alunos, de modo a mostrar o processo que deu origem às desigualdades entre brancos e negros, a implementação de conhecimentos africanos e afro diaspóricos de matemática e, desse modo, enfrentar e combater o racismo.

Como sempre foi difícil o acesso dos negros, indígenas e seus descendentes à educação no Brasil, a incorporação do conhecimento e cultura desses povos sempre foram consideradas desqualificadas, porque as narrativas oficiais da história, contadas pelos brancos, colocavam os povos negros como subalternos e inferiores, como se tivessem aceitado passivamente a escravatura. Elas não contam a história de luta e resistência dentro desse processo de violência e extermínio que foi a colonização. Ainda nessa perspectiva, o epistemicídio, segundo Sueli Carneiro (2023), tornou-se uma poderosa ferramenta para negar e ignorar o conhecimento produzido pelos grupos étnico-raciais, negando a legitimidade desses saberes. Os brancos tentaram desacreditar os negros como produtores de conhecimento, de saberes, de ciência e de cultura. A intelectualidade é negada aos negros e indígenas. Sempre foi

mais difícil o acesso à educação para esse grupo social. Assim, o epistemicídio se torna uma forma de dominação dos povos considerados subalternos pelos povos dominadores e, nesse contexto, não são reconhecidos por outras civilizações como produtores de conhecimento, são excluídos e silenciados.

Já Cida Bento (2022) chama de pacto narcísico da branquitude um acordo não verbalizado em que se sustenta até hoje as desigualdades entre brancos e negros. Para essa autora, as empresas até possuem um discurso de igualdade e diversidade, mas ao se observar os cargos de poder, os negros não estão nesse grupo e muitas vezes nem no quadro de funcionários, com a desculpa de que foram selecionadas as pessoas com o melhor currículo. Segundo ela, “Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste” (Cida Bento, 2022, p. 28). Durante a colonização em que se construiu o conceito de branquitude, o olhar europeu transformou o outro, o não europeu, o que não era semelhante a ele, em um ser inferior, mediante projeções de exclusões, negações e atos de repreensão.

Nessa direção, esta pesquisa quer mostrar uma “história que a escola não conta”, que geralmente não aparece nos livros didáticos, desconstruindo a ideia de que só os europeus eram detentores do conhecimento, além disso, contribuir, por meio das aulas de matemática, para a reflexão e ressignificação de relações étnico-raciais no ambiente escolar. Dito isso, destaco o objetivo geral da pesquisa:

Objetivo geral da pesquisa:

Promover, a partir de atividades contextualizadas na perspectiva das relações étnico-raciais e em consonância com a Etnomatemática, uma educação antirracista, pautada pelo reconhecimento, enfrentamento e posicionamento crítico que proporcionem a desconstrução de discursos racistas.

Objetivo específicos:

- promover um espaço de reflexão, discussão e posicionamentos antirracistas em aulas de matemática;
- valorizar o conhecimento matemático proveniente dos povos africanos e afro-brasileiros como fundantes na construção da sociedade brasileira;

- discutir aspectos da decolonialidade no âmbito da matemática escolar;
- reconhecer e posicionar-se no enfrentamento de práticas racistas no ambiente escolar e na sociedade.

Ao concluir esta introdução, discorro sobre a estrutura da pesquisa. Na introdução, apresento o contexto, a problemática, a justificativa e os objetivos da pesquisa. Na sequência, no capítulo dois, exponho a discussão teórica, que abrange reflexões sobre a Decolonialidade, a Etnomatemática e leituras relacionadas, abordando temas como movimentos decoloniais, colonialidade, matemática e Etnomatemática. No capítulo três, trato da importância do movimento negro na educação brasileira e proponho a discussão sobre as lutas e conquistas nessa longa caminhada para a implementação de ações afirmativas e o combate ao racismo dentro do contexto escolar.

No capítulo quatro, exponho as escolhas teórico-metodológicas que definem os caminhos da pesquisa. No capítulo cinco, apresento e discuto os resultados, nos quais são expostos os dados coletados, seguidos de uma análise detalhada de como esses resultados se conectam com os objetivos e o referencial teórico. E, no capítulo seis, trago as considerações finais, que resumem as principais descobertas da pesquisa e suas contribuições teóricas e práticas. Nessas considerações, também reflito sobre os limites da pesquisa e as dificuldades encontradas, além de sugerir direções para futuras investigações.

Por fim, no capítulo dois, exponho a reflexão teórica que embasa esta pesquisa.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordo a discussão teórica, dividida em duas subseções. Na primeira, intitulada “Decolonialidade”, apresentarei a desconstrução de fatos considerados normais na colonialidade, com o objetivo de mostrar fatores de descentralização da cultura europeia. Na subseção denominada “Etnomatemática”, procuro relacionar a realidade cultural ao ambiente social do indivíduo, para que ele possa construir o pensamento matemático a partir de sua própria vivência e experiência, reconhecendo as diferentes formas de saber e de fazer matemática presentes em diferentes contextos culturais.

2.1 DECOLONIALIDADE

Creio que é impossível discorrer sobre decolonialidade sem a conceituação prévia de colonialidade, que na visão de Maldonado-Torres (2023, p. 36) “[...] pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. A colonialidade é um sistema de poder e conhecimento que até os dias atuais continua a promover desigualdades e hierarquias baseadas em um sistema escravocrata, mesmo após o fim da colonização. Esse processo foi marcado por uma violência extrema, conforme sugere Maldonado-Torres (2023, p. 41), pelo “extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura entre outras condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro, essas ações ainda são predominantes nos conflitos beligerantes”. A chegada dos portugueses ao Brasil, no século XV, implantou esse processo de colonização, com a exploração das terras e riquezas brasileiras e, nesse prosseguimento, o povo indígena e o africano foram escravizados e ainda lhes foi imposto que seguissem a cultura e a religião do colonizador.

A escravização do povo nativo, conforme Schemes (2013), aconteceu de forma diferente da dos africanos, alguns indígenas foram capturados, outros trabalhavam em troca de objetos que os brancos possuíam e que lhes interessavam, alguns se juntaram aos jesuítas, onde viviam conforme a educação que esses lhes proporcionavam e trabalhavam cultivando a terra. Como os indígenas tinham um vasto conhecimento do território, muitos preferiram afastar-se dos colonizadores e viver conforme seus costumes e cultura, o que, de certo modo, não permitiu que os

indígenas sofressem um processo de escravização como o que ocorreu com os africanos trazidos ao Brasil. No entanto, o preconceito em relação aos povos indígenas, assim como com os africanos, permanece até os dias atuais.

Em relação à escravização dos africanos no Brasil, práticas como violência, exploração e crueldades eram comuns, os europeus se colocavam como classe dominadora da natureza e da sociedade. Os homens e mulheres africanos e africanas até então livres, eram capturados pelos mercadores de escravos e trancados nos portos até o dia do seu embarque para as terras onde seriam vendidos como escravos. Nesse período, ficavam acorrentados e amontoados, eram transportados nos porões dos navios, o que é narrado metaforicamente por Ana Gonçalves (2009, p.33), em sua obra literária *Um defeito de cor*, “apesar dos breves instantes de claridade que tivemos, pude perceber que o local era pequeno para todos os que estavam no barracão, em terra”. Os porões onde os escravizados eram aprisionados eram tão pequenos que eles não conseguiam ficar em pé, os homens permaneciam em posição de submissão, agachados, deitados ou sentados e acorrentados nesses locais. A posição de submissão, homens curvados diante de seus senhores, os perseguirá após a chegada ao Brasil, pois nas futuras instalações, nas senzalas, também não poderão ficar em pé.

As condições de higiene e alimentação eram péssimas, os escravizados defecavam e urinavam no mesmo lugar em que faziam as refeições, causando a disseminação de doenças, muitos não resistiam às péssimas condições das viagens nos navios imundos e não chegavam ao seu destino. Além disso, ao chegar no Brasil, eles eram batizados e obrigados a aceitar uma nova religião e um novo nome de branco, a partir daí não poderiam mais usar o nome africano. Ana Gonçalves (2009, p.44) narra que “em terras do Brasil, eles tanto deveriam usar os nomes novos, de brancos, como louvar os deuses dos brancos [...]”. Os escravizados, além de se depararem com os maus-tratos e a má alimentação, perdiam sua identidade social e religiosa.

Quando chegavam ao Brasil, os escravizados eram comercializados como objetos e, no seu local de trabalho forçado, o tratamento não era diferente do que recebiam nos navios. Eram tratados como animais irracionais, que poderiam tornar-se violentos, assim eram explorados duplamente, pelo uso dos seus corpos e do seu conhecimento nas terras em que trabalhavam. Quando não faziam o que lhes era imposto, sofriam castigos cruéis e tudo isso era normalizado pela sociedade

colonizadora. Triste constatar, no entanto, que atualmente alguns episódios de violência e racismo ainda são normalizados em nossa sociedade.

A luta contra essa lógica cruel da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos foi chamada de decolonialidade que, segundo Maldonado-Torres (2023), vem ao encontro de desconstruir fatos considerados normais na colonialidade, buscando mostrar a outra face da colonização que ficou mascarada e silenciada por anos.

Chimamanda Adichie (2009, p.14) fundamenta essas ideias, pois afirma que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Assim, ela pode se manifestar em diversos ambientes, como nos livros, na mídia, nas culturas populares, não mencionando as experiências de um grupo de pessoas em sua totalidade. Por exemplo, quando o continente africano é mencionado, para muitos, o que vem à mente são os conflitos políticos que ocasionam a pobreza, a fome, a sede, as doenças, as pessoas debilitadas etc. Isso leva ao entendimento de que todos os africanos são pobres e toda região está constantemente em crise, ignoram suas diversas culturas, seus conhecimentos e suas contribuições para a construção do conhecimento no mundo.

A decolonialidade tenta combater essa história única e busca promover o conhecimento proveniente de diferentes culturas e, ao desafiar as estruturas dominantes que insistem em ter uma única visão da realidade, abraçam a abordagem decolonial, na qual seja possível reconhecer e valorizar as diversas experiências humanas e oferecer um espaço mais justo para que diferentes histórias e perspectivas sejam contadas e respeitadas.

Para Nascimento (1980), a história do Brasil é idealizada por brancos, para brancos e pelos brancos, assim como sua estrutura econômica, social, cultural, política e militar tem sido sequestrada da população, para beneficiar uma elite branca. A ideia central dessa estrutura criada pelos brancos era de favorecer somente a elite branca e suas necessidades e interesses, causando prejuízo à maioria da população não pertencente a esse grupo, promovendo as desigualdades sociais, dificultando o acesso aos recursos, às oportunidades e aos direitos. Desse modo, a elite branca acumula riqueza e poder e dissemina um ciclo de exclusão e marginalização para os não brancos. A forma de como a história é contada e as narrativas predominantes, muitas vezes, refletem a perspectiva dessa elite, o que resulta na invisibilidade das

experiências e contribuições de outros povos não brancos, criando um processo no qual certas identidades culturais privilegiadas são valorizadas, enquanto outras são deslegitimadas.

Nessa direção, Lélia Gonzales (1982) contribui ao fazer refletir sobre a questão da mulher negra no Brasil, e dá como exemplo o carnaval do Rio de Janeiro, onde a mulher negra é vista como rainha do samba, símbolo de beleza e de sexualidade, seu corpo é objetificado e de certa forma neste momento a cultura negra é valorizada. Ela perde seu anonimato e se converte na figura da Cinderela moderna, venerada, cobiçada e incessantemente observada pelos príncipes altos e loiros, provenientes de terras distantes, que se deslocam exclusivamente para admirar sua presença. Por um instante, ela deixa de ser a empregada doméstica, a faxineira e a cozinheira, heranças deixadas pelo período escravocrata, e são esquecidos seus traços e feições, que socialmente são considerados “exóticos” pelos brancos, para serem símbolos de beleza e alegria, reforçando o mito da democracia racial³ no Brasil. As mulheres brancas cada vez mais adentram o território do samba e ficam à frente das baterias e em outras posições de destaque. As negras, que seriam as musas, estão situadas na ala das passistas. No entanto, a visibilidade das mulheres negras é pequena se comparada ao alto grau de publicidade que há sobre as mulheres brancas que desfilam.

Ainda Lélia Gonzales (1982) fala sobre a naturalização do racismo no Brasil, onde as pessoas acham que negro tem que viver na miséria, usando como justificativas argumentos em que os negros não têm capacidade intelectual, não têm responsabilidade, não gostam de trabalhar, são malandros e se eles são malandros, eles são ladrões e merecem ser perseguidos pela polícia, e as mulheres são faxineiras, cozinheiras ou prostitutas. Esses são alguns estereótipos e preconceitos que estão enraizados na sociedade brasileira. A ideia de que a pobreza e a marginalização da população negra são consideradas normais revela um pensamento

³ Segundo Bárbara, Carine (2023, p.50) “A democracia racial é o estado de plena igualdade entre pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia”. Ainda Guimarães (2002) afirma que a narrativa literária sobre o que passou a ser chamado de “democracia racial” no Brasil tem suas raízes nos anos 30 do século XX, especificamente em 1937, quando Gilberto Freyre apresentou em Lisboa a conferência intitulada “Aspectos da influência da mestiçagem nas relações sociais e culturais entre portugueses e luso-descendentes”. Nesse evento, Gilberto destaca a “democracia social” como a contribuição mais autêntica e relevante da civilização luso-brasileira para o mundo. Para um estudo mais aprofundado indico autores como Abdias Nascimento, Florestan Fernandes, Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg, entre outros.

que desumaniza e generaliza o povo africano como raça inferior e, de mesmo modo, inferiores são considerados os seus descendentes. Essas convicções reforçam o imaginário de que os negros não podem ocupar espaços de poder. De certo modo, esses estereótipos ainda são reforçados pelas mídias, que frequentemente retratam a população negra de forma negativa, sem considerar o contexto histórico de desigualdades e exclusão. A alegação de que não existe racismo no Brasil é um discurso que menospreza a luta contra as desigualdades sociais e raciais e ignora a realidade da população negra. Discutir e desconstruir esses discursos é crucial.

Pensar em decolonialidade não é esquecer tudo o que aconteceu no período de colonização, é, sim, a partir dela, desconstruir padrões que foram normalizados, construir novos projetos com uma nova forma de pensar mudanças de atitude, retirando a centralidade única dada à cultura europeia. Diante disso, é necessário discutir também a ideia de raça.

De acordo com Quijano (2005, p. 117), “a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América”. Aqui não abordarei o conceito de raça no conceito biológico e, sim, como um conceito histórico, em que foram construídas identidades sociais novas: indígenas, negros e mestiços, que foram chamadas de outras raças. Nesse contexto, termos como espanhol e português eram apenas uma categorização geográfica, ser espanhol, português e mais tarde europeu é ser dominante de outros povos, assim os conceitos de raça e identidade racial foram utilizados na classificação social das pessoas.

Nessa direção, Gislene dos Santos (2022, p. 45) afirma que “[...] mesmo antes da elaboração da noção de raça como algo que diferencia grupos de sujeitos no mundo, a cor negra já possuía características negativas”. Essa autora reforça pensamentos iluministas, que defendem a tolerância como o maior bem que a humanidade poderia adquirir e a universalidade dos direitos para todos, o que é contraditório diante a escravização.

A ideia de raça se molda segundo as necessidades da época, assim como as teorias em torno desse conceito, mas, segundo Gislene dos Santos (2022), todas partem do mesmo princípio: a crença na diversidade entre tipos humanos que exigia uma certa hierarquia, além de teorias biológicas para explicar estas diversidades, somada ou não com outros fatores. E em todas essas teorias, os europeus eram considerados a raça superior, a raça dominante e usavam esse discurso como justificativa para desumanizar as outras raças. Esses discursos de inferioridade

repercutem até os dias atuais. A história da colonização e escravização foi fundamental para determinar essas percepções negativas, que além de criar uma narrativa de inferioridade refletem também na estereotipação das culturas não europeias.

No processo de colonização do Brasil, os africanos eram a mão de obra mais utilizada, toda a economia dependia do seu trabalho, se é que se pode chamar de “mão de obra” o trabalho não remunerado e não voluntário. Em torno disso, os colonizadores começaram a classificar os colonizados pela cor da pele e por suas características fenotípicas. Nesse contexto, os dominadores se intitulavam como brancos. Sendo brancos, eles seguem o modelo europeu, são civilizados, são seres racionais, são assalariados, são seres superiores, podem dominar as outras raças e os escravizados podem ser dominados por eles, uma vez que são vistos por eles como seres primitivos, irracionais, escravos e inferiores.

A esse respeito, Giralda Seyferth (2018, p.179) assegura que “a ideia de raça no Brasil foi, contudo, uma invenção peculiar, inspirada nos vários determinismos raciais europeus e norte-americanos e na presunção da superioridade da civilização ocidental moderna”. Desse modo, coloca-se em menor plano a presença do racismo científico, que é uma maneira de legitimar preconceitos raciais e desigualdades sociais por meio de teorias científicas, que afirmam que há diferenças biológicas entre os grupos raciais, utilizando-se de dados e pesquisas científicas para reforçar que existem raças superiores e inferiores a outras.

A Figura 4 descreve o conceito de raça na visão dos europeus. Nesse contexto, “o discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir *status* e valor” (Luane Bento, 2022, p.28). Os europeus atuam como seres dominantes, colocam-se como seres superiores e dominam as outras raças, que na visão deles são seres primitivos e selvagens e, nessa ideologia, os não brancos são vistos como ameaças e tratados de forma desumana, em péssimas condições de alimentação e higiene, além de sofrerem castigos cruéis.

Figura 4 - Conceito de raça pela cor da pele



Fonte: Autora (2023)

Ainda, segundo Quijano (2005, p. 118), “[...] a concepção de raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. Para esse autor, foi estabelecida uma divisão racial do trabalho, na qual as pessoas eram classificadas pela cor de sua pele. O branco colocado no topo, como sujeito dominante e os dominados, mais abaixo. Essa estrutura vai repercutir não só no trabalho, mas na cultura, na religião e no desenvolvimento científico. Assim, Quijano (2005) explicita a ideia de raça como uma maneira de legitimar os conceitos de superioridade/inferioridade entre os dominantes e dominados.

Para Quijano (2005), até os dias atuais, esses mesmos princípios determinam que os corpos negros são inferiores, incapazes e, por isso, não são considerados dignos de estar em cargos de poder, de comando e de ter bons salários na maioria das sociedades atualmente estruturadas. Esses são alguns exemplos de colonialidade e efeitos da colonização.

O sistema de colonização formalmente acabou, mas os seus efeitos não. Eles estão impregnados na sociedade e se manifestam através das relações de trabalho, de conhecimento, de poder político, entre outros. Nessa perspectiva da colonialidade, segue a ideia de que o homem branco e europeu está em desenvolvimento e os que não fazem parte desse padrão estão em atraso, o que marginaliza os outros povos.

A esse respeito, Mignolo (2016) destaca que o objetivo das opções decoloniais é fazer com que as pessoas percebam que não existe um único modo de pensar e agir, que todos têm capacidade de participar do processo de construção social, com suas vivências e culturas diversas. Levando essa discussão para o campo educacional, uma educação pautada pelas relações étnico-raciais tem como princípio decolonizar saberes, o que vem ao encontro de significar e diversificar o ambiente escolar, valorizando e promovendo o conhecimento dos diversos povos que participaram da formação do Brasil. Mostrar para os alunos que não existe somente um jeito certo de fazer as coisas, que todos podem contribuir para a formação do conhecimento, partindo do seu cotidiano e dos saberes que aprenderam com suas famílias e ancestrais é um dos caminhos de transformação em prol de uma sociedade menos desigual.

Nesse caminho, Sueli Carneiro (2023) argumenta que a erradicação do racismo no Brasil deve ser abordada com seriedade e profundidade, nos diferentes contextos da sociedade. O racismo não é um problema isolado, afeta as relações sociais em todas as esferas da vida humana, deve ser trabalhado na família, na escola, em ambientes de trabalho, políticos e sociais para, enfim, tornar-se um aliado na construção coletiva para desaprender o colonialismo.

Segundo Sueli Carneiro (2023), o conceito de racismo atua na forma de uma pseudociência, procura validar a criação de privilégios simbólicos e recursos para a dominação branca que o originou. Para essa autora, são esses privilégios que garantem a continuidade e a perpetuação do racismo, como ferramenta de dominação, exploração e exclusão social, apesar de todas as evidências científicas que desmentem qualquer base para o conceito de raça. O racismo no Brasil é um racismo “velado”, fazendo com que as desigualdades raciais sejam, muitas vezes, tratadas como se fossem questões naturais, quando, na verdade, são construídas e perpetuadas socialmente. É preciso desconstruir a ideia de raça enquanto conceito biológico e entender que, de fato, foi, ocorreu uma construção social, usada para justificar a exploração e a marginalização dos africanos. Além disso, o racismo no Brasil é uma forma de negação da identidade negra, o que resulta em um processo contínuo de desumanização.

Após a discussão da ideia de raça e racismo, é relevante diferenciar outras ideias que aparecem atreladas a esses conceitos, que são o preconceito e a discriminação. Conforme Guimarães (2004, p.18), “preconceito seria apenas a crença

prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça". O preconceito, de forma geral, pode ser entendido como uma ideia ou opinião formada antecipadamente sobre algo, ou alguém, sem conhecê-la. Quando o preconceito está relacionado à raça, refere-se a atitudes, crenças ou opiniões preconcebidas sobre indivíduos, ou grupos com base em sua raça, ou etnia. Esse tipo de preconceito é frequentemente formado a partir de estereótipos, ou seja, ideias simplificadas e muitas vezes distorcidas sobre um determinado grupo racial, os quais são moldados por aspectos históricos, sociais, culturais e até mesmo pelas mídias e podem criar uma visão negativa ou limitada de certos grupos, contribuindo para as discriminações e desigualdades.

Nessa perspectiva, a discriminação racial envolve o tratamento desigual de indivíduos com base na noção de raça, o que pode resultar em segregação e desigualdades raciais. No caso, é um tratamento desigual, baseado na ideia de raça ou etnia, que resulta em diversas formas de exclusão, marginalização e desigualdades. A discriminação racial ocorre quando certos grupos são tratados de maneira inferior, seja em ambientes escolares, sociais, profissionais ou políticos, apenas porque pertencem a uma determinada raça ou etnia.

O professor Silvio Almeida⁴, destaca, em seus estudos, três concepções principais de racismo: o racismo individual, o racismo institucional e o racismo estrutural.

O racismo individual, segundo Almeida (2023), é visto como uma forma de "patologia" ou desvio da norma. Trata-se de um fenômeno ético ou psicológico, que pode ser percebido tanto ao nível individual quanto coletivo, sendo associado a grupos específicos. Além disso, o racismo pode ser considerado uma irracionalidade que deve ser enfrentada no âmbito legal, por meio da imposição de sanções civis, indenizações ou penas. Nessa perspectiva, o foco recai sobre o indivíduo ou pequenos grupos, com o racismo reduzido a comportamentos e atitudes específicas. Em outras palavras, o racismo é entendido como algo que se manifesta diretamente nas ações de um sujeito, de forma clara e identificável. Um exemplo prático dessa concepção se dá quando uma pessoa é chamada de "macaco" ou alvo de zombarias

⁴ O uso do conceito de racismo estrutural, fundamentado em Almeida (2023), justifica-se pela relevância teórica e acadêmica da obra, produzida em um contexto anterior aos acontecimentos recentes. Trata-se de uma contribuição significativa para a compreensão das dinâmicas raciais, explorado e aprofundado por autoras e autores como Grada Kilomba, Sueli Carneiro e Cida Bento. Sua inclusão na pesquisa independe de questões extrínsecas à produção intelectual do autor.

relacionadas aos seus traços físicos, como o nariz, a boca ou o cabelo, especialmente quando este é crespo. Nessa abordagem, o racismo é percebido de maneira explícita e inquestionável, levando à conclusão de que tais comportamentos são evidentemente racistas. A perspectiva individualista tende a enfatizar a necessidade de punição e legalidade, com um foco na criação de leis e políticas que busquem coibir esses comportamentos. O princípio subjacente é que, ao sancionar ou intimidar aqueles que cometem agressões racistas, seria possível, se não erradicar, pelo menos reduzir significativamente essas atitudes discriminatórias.

A concepção institucional de racismo, conforme Almeida (2023), representa um avanço significativo no campo teórico sobre o estudo das relações raciais. Nessa abordagem, o racismo deixa de ser visto como um fenômeno restrito a comportamentos individuais, passando a ser entendido como uma consequência do funcionamento das instituições. Essas instituições operam de forma a gerar, ainda que de maneira indireta, desigualdades e privilégios fundamentados na raça. Antes de proceder à definição dessa noção, é importante esclarecer o conceito de instituições. As instituições são espaços sociais estruturados por normas e leis que regulam o funcionamento desses ambientes. Exemplos de instituições incluem a escola, a igreja, o Estado e a família. Esses são apenas alguns exemplos, mas existem diversas outras instituições que desempenham papéis semelhantes na sociedade.

A concepção de racismo institucional postula que o racismo não se limita a comportamentos individuais, mas permeia as próprias estruturas institucionais, sendo reproduzido através do funcionamento dessas instituições. Nesse sentido, o racismo institucional se manifesta quando certos grupos sociais, predominantemente os grupos dominantes, utilizam as instituições de forma estratégica para garantir a perpetuação de seus próprios interesses, frequentemente, em detrimento de outros grupos sociais. No Brasil, o grupo racial dominante, em sua grande maioria composto por pessoas brancas, ocupa posições de autoridade em diversas instituições e, por meio delas, mantém seus privilégios, enquanto simultaneamente marginaliza outras comunidades. Nesse contexto, o racismo institucional é entendido como uma forma de controle e dominação, onde um grupo mantém sua supremacia sobre outro por meio das estruturas institucionais. Uma proposta para o enfrentamento do racismo institucional é garantir a presença nos espaços de poder por grupos sociais que historicamente foram marginalizados. Assim, a luta deve ser orientada para garantir que negros, mulheres e povos indígenas também ocupem posições decisivas;

portanto, é crucial a criação de políticas públicas que promovam a igualdade de direitos para toda a população, reconhecendo isso como um direito legítimo e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Almeida (2023) também apresenta o conceito de racismo estrutural, um fenômeno que, para esse autor, está profundamente enraizado nas instituições e estruturas sociais, políticas e econômicas, perpetuando desigualdades raciais de forma sistêmica. Ele não se limita a atitudes individuais, mas é reproduzido por normas e práticas que favorecem determinados grupos raciais e marginalizam outros. No cenário atual, em que a sociedade se organiza por meio de um sistema capitalista, as esferas econômica, política e jurídica são compostas por relações que reforçam o racismo. A estrutura fundamental dessa sociedade é racialmente desigual, o que significa que todas as instituições nela presentes também carregam práticas e normas discriminatórias.

Instituições como a igreja, a escola e o Estado operam dentro dessa estrutura contaminada, mantendo o racismo. Mesmo que se elimine a discriminação individual ou ações institucionais explícitas, a base estrutural permanece, continuando a gerar desigualdade racial. Dentro dessa visão, a erradicação do racismo não pode ser alcançada por medidas superficiais ou apenas legais, como a criação de leis antirracistas. Pelo contrário, é necessário um processo de transformação profunda nas relações sociais, políticas e econômicas que sustentam o sistema de racismo.

Segundo Bell Hooks (2013, p. 56), “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. No ambiente escolar, o papel da educação é igualmente importante por ser um espaço de formação crítica e conscientização, onde os estudantes podem aprender sobre como se originou o racismo e entender como ele continua fortemente presente até os dias atuais. Fazer da sala de aula um contexto democrático, onde todos os estudantes se sintam responsáveis por contribuir é o objetivo central da pedagogia transformadora. Esse modelo educacional propõe uma educação mais inclusiva, reflexiva e participativa, na qual a aprendizagem não se limita a transmitir conteúdo, mas a formar cidadãos críticos e ativos na construção de um mundo mais justo e igualitário, como afirma Paulo Freire em sua obra *Educação como prática da liberdade*, “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (Freire. 1979, p. 84). Nesse sentido, o

racismo só poderá ser extinto quando todas as bases estruturais da sociedade, que perpetuam essas desigualdades, forem reconfiguradas.

2.1.1 Movimentos decoloniais: educação matemática à deriva

O artigo “Fazendo covas na areia: desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática”, Michela Silva e Carolina Osorio (2022), começa com uma poesia: Educação Matemática à deriva, que convida a refletir sobre o poder e o saber durante o período Modernidade/Colonialidade.

A expressão **estar à deriva** nessa poesia traz muitas reflexões de como é se sentir sozinho em um ambiente conhecido, de como é ser olhado diferente pela sua origem, de como é participar de uma educação que de certa forma te exclui, pois não considera suas raízes epistemológicas. Estar à deriva em um currículo escolar padronizado, estar à deriva em ambiente que de certa forma escolhe o lugar que as pessoas devem ocupar e o que devem falar. Essa perspectiva permite retomar e refletir sobre esses lugares em que foram colocados os negros, como eles sofreram com a violência da colonialidade, excluindo e tornando invisíveis os conhecimentos matemáticos dos africanos que chegaram a Abya Yala⁵, como efeito da escravidão e do tráfico negreiro.

Faz sentido trazer este diálogo com os processos político-identitários dos povos originários, na medida em que nos permitem, de forma dialógica, tensionar a concepção institucionalizada das epistemologias africanas e indígenas ao estarem relegadas ao âmbito do folclore, do mito ou do empírico (Silva, Osorio, p. 168, 2022).

Devido ao processo da colonização, perderam-se muitos saberes que os povos africanos e indígenas traziam de sua cultura, pois eles foram coagidos a seguir os costumes, a cultura e a religião imposta pelos europeus. E muitos desses saberes ficaram no campo do folclore e do mito, por isso a importância de resgatar a epistemologia africana e indígena para fundamentar esses conhecimentos que se perderam no caminho. Nesta pesquisa, eu darei foco à epistemologia africana, no

⁵ Abya Yala é uma expressão na língua indígena Dule utilizada para nomear o território ocupado pelos povos originários antes da colonização europeia, região que mais tarde passou a ser mundialmente conhecida como “América”. Além de representar esse espaço geográfico, o termo também foi ressignificado pela presença e pela resistência dos corpos negros submetidos à escravidão pelos colonizadores.

sentido de combater o pensamento de que existe apenas uma forma de construir conhecimento matemático. Ao problematizar o fato, cabe questionar que reduzir a cultura e a epistemologia dos povos africanos e reforçar as representações estereotipadas baseadas em uma concepção pré-estabelecida de superioridade/inferioridade, não condiz com uma sociedade antirracista.

Pesquisando trabalhos de diferentes intelectuais negros no campo da educação matemática, como Eliane Costa dos Santos, Vanisio Luis Silva, Gustavo Henrique Fordes, Manoela da Silva Souza, Artur B. Powell, Luciana Aparecida Elias, Ivanildo José Carvalho, Henrique Cunha Júnior, observei que alguns têm se dedicado a trabalhar através da matemática questões sociais, raciais e culturais, propondo uma abordagem que valorize a cultura e a história do povo africano. Outros focam na formação de professores e na importância de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural dos estudantes, mostrando que a educação matemática também pode ser um espaço onde se discute resistência e transformação e, ainda, analisam como as políticas públicas educacionais podem resgatar a formação da identidade negra dos estudantes.

Além desses intelectuais, Ubiratan D' Ambrósio, Paulo Gerdes e Gelza Knijnik são peças fundamentais na discussão de uma educação matemática que se mobiliza para uma educação matemática comprometida com as problemáticas sociais. Esses autores defendem a construção dos conceitos matemáticos sem desconsiderar a cultura dos povos, além de considerar o cotidiano e o contexto em que ocorrem as aprendizagens.

Ainda sobre a pesquisa acadêmica, Michela Silva e Carolina Osorio (2022) destacam os estudos de aspectos decoloniais na visão de filósofos africanos (Cardoso, 2010; Castro-Gómez, 2005, 2014; Mignolo, 2008, 2014, 2017; Omoregbe, 2002; Ondó, 2001; Oyěwùmí, 2004; Quijano, 1992; Walsh, 2009). As autoras apresentam o desenvolvimento das práticas socioculturais de origem africana através da “mancala”, que é um nome geral para uma família de jogos africanos, que adota diferentes denominações e, assim como jogos de linguagem, apresentam semelhanças entre si, por exemplo, o jogo mancala Ayoayo na Nigéria, no Brasil é chamado de Aiú. Nesse sentido, Michela Silva e Carolina Osorio (2022) argumentam que a “mancala”, vista como uma prática sociocultural, desvinculada da ideia de um jogo, transcende a perspectiva de pesquisadores e educadores matemáticos e da Etnomatemática. Concordo com as autoras que o trabalho com a “mancala” na sala de

aula pode ser uma prática sociocultural decolonizadora, que contribui para que os estudantes tenham a oportunidade de estudar a cultura africana, além de ampliar diálogos sobre identidade, pertencimento, história, resistência cultural e a importância de respeitar as diversas culturas do país. Por exemplo, é possível começar os estudos com a árvore baobá, conhecida como a "árvore da vida", por sua capacidade de armazenar água e fornecer alimento. Essa árvore tem um simbolismo profundo na cultura africana, simboliza resistência e longevidade, permitindo uma conexão profunda entre natureza e cultura, seria uma maneira de contextualizar a "mancala", ao explorar suas características e significados, os estudantes podem entender melhor os aspectos culturais e filosóficos do povo africano.

Ainda, os estudantes podem construir a "mancala" com materiais alternativos, refletindo a partir de comparações entre as formas que esses tabuleiros são produzidos na África e como podem ser reproduzidos nos espaços escolares brasileiros. Após construídos os tabuleiros, enquanto praticam a "mancala", conceitos matemáticos podem e devem ser abordados, proporcionando aos estudantes uma forma mais inclusiva e acolhedora de aprender a matemática. Michela Silva e Carolina Osorio (2022) destacam que há diferentes formas de praticar a "mancala" nas tradições africanas e como isso desconstrói o conhecimento hegemônico, universal, autônomo e único da matemática colonial.

No entanto, há caminhos na formação de professores que precisam também ser reconstruídos. Verônica Ferreira (2018) observa as lacunas na formação dos professores que já atuam nas escolas e dos futuros professores em relação às questões étnico-raciais, essa falta de preparo com a diversidade racial, o que contribui para a negação do racismo e para a manutenção de preconceitos, que muitas vezes são reforçados pelo mito da democracia racial no Brasil. Quando os professores são também peças de negação do racismo, de negação da identidade negra, de intolerância frente às matrizes religiosas africanas, há o risco de adotarem posturas que ignoram ou minimizam as experiências e as dificuldades dos estudantes de diferentes grupos étnicos.

Realizar um trabalho pedagógico na perspectiva decolonial ainda é um desafio aos professores, visto que passam, em geral, por uma formação pautada em conteúdos estruturados na perspectiva eurocêntrica de conhecimento, como mostra Verônica Ferreira (2019). Mas, o importante é reconhecer esta temática e buscar conhecimentos por meio de cursos, leituras, formações, entre outros que contribuam

com as questões étnico-raciais para que se desenvolva dentro da escola um ambiente respeitoso e inclusivo, proporcionado um espaço reflexivo e consciente, que promove a valorização da identidade cultural de todos os estudantes, contribuindo para uma educação mais justa, igualitária e qualitativa.

Dito isso, cabe destacar o conceito de epistemicídio, fenômeno que se refere à destruição e/ou desqualificação da cultura dos povos dominados, como os africanos e os indígenas, conforme aponta Sueli Carneiro (2005). Tomando como exemplo o livro didático Araribá Mais Matemática (2018), do 6º ano do Ensino Fundamental, a “mancala” é apresentada como sugestão de jogo para desenvolver o raciocínio lógico matemático e os processos de contagem, relegando relações relevantes com aspectos culturais e epistemológicos que valorizem os conhecimentos dos povos africanos, criadores dessa prática. Esse livro apresenta uma visão cartesiana e, desse modo, promove o apagamento da cultura envolvida no fazer matemático.

Encontrar a “mancala” nos estudos de Michela Silva e Carolina Osorio (2022) como uma prática social ou jogo de linguagem, implica uma importante contribuição para a pesquisa, pois abre caminhos para reflexões sobre novas práticas decolonizadoras no ambiente escolar.

2.1.2 Colonialidade e matemática: uma matriz colonial de poder

Uma relação entre a Matemática e a Modernidade ocidental na conformação da matriz colonial do poder é apresentada no artigo “Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática” de Fernandes (2021).

Fernandes (2021) distingue episódios que exemplificam a participação da matemática no exercício da colonialidade do ser, que inferioriza as pessoas no sentido de desumanizá-las. No seu texto, Fernandes destaca que, em 1839, Samuel George Morton lançou o livro *Crania Americana*, um texto que trata sobre o estudo que Morton fez para provar que um crânio de uma pessoa branca era mais avançado que o crânio dos nativos americanos. Morton utilizou diversos cálculos, medições e tabelas para comprovar matematicamente sua pesquisa.

Este livro é um exemplo de estudo científico racista que, através da comparação de crânios, tinha o intuito de provar a superioridade dos europeus sobre

os povos nativos americanos, utilizando como forma de comprovar seus argumentos, a comprovação questionável amparada em conceitos matemáticos.

Segundo Fernandes (2021, p.4) “[...] a matemática de Crania Americana contribuiu para a produção do negro; um sujeito e uma coletividade que foram violentamente arrancados, violados, explorados, assassinados e deslegitimados”. Dito isso, a matemática era utilizada para compreender e dominar a natureza, atuava como uma linha abissal, pela qual os europeus se apropriaram das descobertas e do conhecimento dos outros povos, tornando-os invisíveis.

Fernandes (2021, p.6) ainda destaca que “nessa direção, lemas como *Penso, logo existo* são atravessados pelos processos de colonização produzidos pelo comércio do Atlântico”. Nesse sentido, há diversos exemplos em que matemática atua como disciplina racializada, em que lemas como “*Penso, logo existo*”, tornam-se uma forma de separação entre as classes dominantes e as classes taxadas como subalternas. O europeu, ao se autocolocar no topo da humanidade como ser dominante, impõe aos povos africanos a condição de dominados e um racismo sistêmico, de exploração e extermínio promovidos pelo processo de escravidão.

Para Fernandes (2021), esses relatos e muitos outros que percorrem o currículo escolar não são dedicados a tratar o antigo Egito como a região da África, o povo africano facilitou aos gregos avançar na geometria. Os europeus não se referiam ao Egito como uma região africana, que teve uma grande influência na geometria e ainda mostram imagens de um povo africano embranquecido em materiais didáticos, reafirmando que os outros povos que não sejam europeus não têm capacidade de pensar e evoluir.

O livro *Matemática Craniana* e o lema “*Penso, logo existo*” são referências de uma matemática racializada, que era utilizada como forma de inferiorização e separação dos europeus e dos povos considerados por eles como subalternos; no entanto, a Educação Matemática, como área de conhecimento, tem contribuído principalmente no contexto escolar para o enfrentamento da matemática racializada através de discursos antirracistas, práticas, formações e pesquisas para combater pensamentos hegemônicos e práticas racistas.

Isso posto, a pesquisa de Fernandes (2021) abre espaço para a reflexão de como a Educação Matemática e a Decolonialidade podem contribuir para a desconstrução das relações históricas entre a matemática e a matriz colonial do poder,

do ser e do saber, que via movimentos de resistência e insurgência, buscam expor, lutar e superar as dimensões da colonialidade.

2.2 ETNOMATEMÁTICA

Como a Etnomatemática tem muitas ramificações, é essencial esclarecer aqui que abordo a Etnomatemática na perspectiva d'ambrosiana, que é um programa de pesquisa idealizado pelo professor Ubiratan D' Ambrosio no Brasil, por volta de 1970. Nesse período, segundo Gelsa Knijnik (2010), D' Ambrosio apresenta suas primeiras ideias a respeito deste campo de estudo, ele aceita ser diretor de um programa de pós-graduação em Matemática na State University of New York at Buffalo e participa de um projeto da Unesco voltado à formação de doutores em matemática em Mali. Chegando à África, ele se depara com a riqueza de pensamentos matemáticos que não seguiam os modelos europeus, considerados tradicionais, mas que eram igualmente válidos. Dessa vivência, ele destaca a diversidade do conhecimento matemático e como se poderia dialogar com a cultura do ambiente onde o estudante está inserido, mostrando que a matemática não é uma disciplina isolada, mas sim uma construção social e cultural.

A esse respeito, Gelsa Knijnik (2010) aponta a importância atribuída ao pensamento etnomatemático, especialmente no que diz respeito à valorização das narrativas históricas dos grupos culturais. Nesse sentido, a matemática não é uma disciplina neutra, mas sim influenciada por diversos contextos sociais e culturais. Ao valorizar as narrativas, o pensamento etnomatemático ajuda a resgatar e legitimar saberes, que muitas vezes são ignorados pela tradição acadêmica.

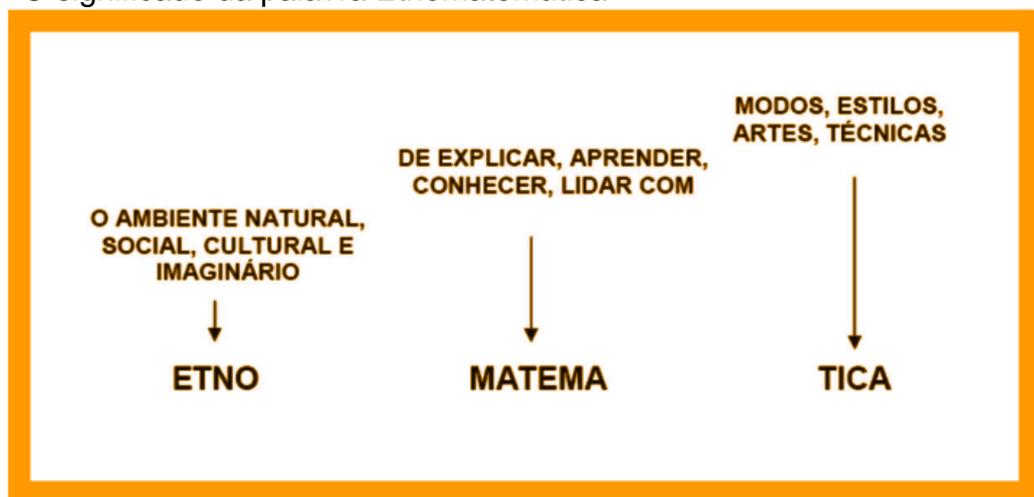
Nesse sentido, a Etnomatemática propõe uma reavaliação do ensino de matemática, promovendo um diálogo entre diferentes saberes e valorizando as experiências e práticas dos estudantes envolvidos, incentivando os professores a abordarem os conteúdos de uma forma inclusiva e contextualizada.

D'Ambrosio (1990) propõe o programa Etnomatemática a partir de críticas ao ensino tradicional da matemática, na sua maioria trabalhado do ponto de vista eurocêntrico, ignorando o conhecimento matemático de outras culturas. Nesse entendimento, defende que o trabalho com projetos e a realidade dos estudantes devem fazer parte das atividades realizadas nas aulas de matemática. D'Ambrosio (1990) propõe que, no Programa Etnomatemática, os sujeitos sejam protagonistas do

seu processo de aprendizagem, que a partir de seu ambiente natural, social, político, econômico e cultural sejam inseridos em processos de ensino para aprender a matemática.

Segundo D'Ambrosio (2009, p.70), “[...] a Etnomatemática não é apenas o estudo de “matemática das diversas etnias”. A Figura 5 ilustra o significado da palavra Etnomatemática, - **etno** são os diversos contextos sociais e econômicos que aquela sociedade vive. A palavra **matema** significa o como ensinar, como lidar, quais objetos de aprendizagem utilizar etc. Por fim, **tica** diz respeito ao método, de que maneira fazer essas práticas.

Figura 5 - O significado da palavra Etnomatemática



Fonte: D' Ambrosio (2009)

Na perspectiva d'ambrosiana, a Etnomatemática procura relacionar a realidade cultural e o ambiente social e histórico do indivíduo, para que ele possa elaborar o pensamento matemático de forma contextualizada e com significado. A cultura se manifesta no complexo de saberes/fazeres, na comunicação, nos valores acordados por um grupo, uma comunidade ou um povo. É, nesse sentido, o que vai permitir a vida em sociedade (D' Ambrosio, 2009). Um exemplo disso é a agricultura, que utiliza a matemática no cálculo de distâncias entre as mudas, cálculos de área, calendário, entre outras, utilizando-se do cotidiano para a aprendizagem de conceitos matemáticos utilizados por um determinado grupo cultural nas mais diversas situações, dentro do ambiente escolar ou não.

A Etnomatemática não exclui a matemática de seus objetivos, ao contrário, a reconhece como ciência e procura entender e compreender as diferentes formas de pensar matemática dentro das diferentes culturas dos alunos. Desse modo, no

processo de ensino e aprendizagem da matemática é importante a valorização dos conhecimentos adquiridos também fora da sala de aula, levando em conta o cotidiano, o contexto social e as diversidades locais dos alunos.

Nessa direção, Gerdes (2010, p. 142) afirma que “Etnomatemática é a área de investigação que estuda a influência de fatores culturais sobre o ensino e a aprendizagem da matemática”. A Etnomatemática mostra que a matemática está presente em todas as culturas e cada povo tem sua maneira de pensar a matemática, que não deve ser ensinada de forma dissociada do contexto em que vive o indivíduo, pois deve ser vivenciada na prática.

Em suas pesquisas, Gerdes (2010) identifica que a Etnomatemática e a historiografia da matemática mostram como muitos dos conteúdos da matemática, ensinados nas escolas primárias e secundárias, têm sua origem em culturas asiáticas e africanas. No entanto, os livros didáticos de matemática geralmente valorizam ao extremo o contexto eurocêntrico, o que dificulta discutir e aproveitar as diferentes relações culturais dos indivíduos e as diversas maneiras de se trabalhar a matemática a partir de diferentes contextos culturais, o que não exclui o eurocêntrico, mas inclui os demais.

A Etnomatemática é destacada por reconhecer e valorizar contribuições das culturas africanas, incluindo os seus conhecimentos matemáticos. Ela pode integrar saberes, mostrar como diferentes culturas e modos de pensar e fazer matemática são possíveis. Isso enriquece a aprendizagem, promove uma educação inclusiva, que respeita e valoriza a diversidade cultural dos estudantes. Fora isso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), é destacada para implementar a Lei 10.639/2003.

A história mostra que a matemática não é exclusividade dos europeus, e que todos os povos em todos os tempos contribuíram para a formação desse conhecimento e, nesse processo, todas as raças têm condições de aprender e desenvolver matemática. A Etnomatemática vem, portanto, contribuir para destacar a importância de trazer para a sala de aula os conhecimentos matemáticos desenvolvidos por diferentes culturas e grupos sociais. A importância de aproveitar esses conhecimentos e trazê-los para dentro da escola, ao valorizar a diversidade dos diferentes contextos culturais, pode permitir que o processo de aprendizagem da matemática promova também a motivação, autoconfiança, representatividade,

reconhecimento, o respeito pela diversidade, além de proporcionar a aprendizagem de matemática.

Diante do apresentado, cabe destacar a articulação entre a Etnomatemática e as relações étnico-raciais, lembrando que um dos objetivos da Etnomatemática é combater o eurocentrismo e mostrar que o conhecimento matemático advém de vários povos. No entanto, trabalhar a Etnomatemática e a cultura africana dentro da sala de aula ainda é um desafio, um tabu para muitos professores que ensinam matemática. Muitos não reconhecem as possibilidades de discutir contextos sociais por meio da matemática, estão presos ao conteúdo programático engessado de suas disciplinas, sem contar a disponibilização dos materiais didáticos para esse objetivo educacional. Em geral, as pesquisas e trabalhos que buscam destacar as relações étnico-raciais no âmbito escolar estão voltados à história e à arte, com foco para danças, culinária, capoeira, religiões afro-brasileiras, confecção de máscaras africanas etc.

Assim, a Etnomatemática pode colaborar para que a perspectiva decolonial possa tomar uma nova forma no âmbito da matemática escolar e servir para revelar uma educação matemática comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual. Isso é possível por meio de uma educação matemática crítica (Skovsmose, 2000), pautada pela visibilidade e acesso de pessoas marginalizadas e excluídas a condições sociais igualitárias e menos injustas.

Diante dessa reflexão, ressalta-se a importância de investigar, refletir e identificar os conhecimentos matemáticos africanos como uma forma de mostrar que os negros tiveram e têm capacidade de pensar e produzir conhecimentos científicos, entre os quais o conhecimento matemático.

2.2.1 Etnomatemática e a cultura africana: abordagens antirracistas no contexto escolar

No ambiente escolar, a Etnomatemática pode ser uma aliada e tornar-se uma ferramenta antirracista, capaz de ser aplicada dentro da sala de aula, para discutir e refletir sobre as diferentes nuances da cultura africana, mostrando que o povo africano participou ativamente do processo de construção de conhecimento da humanidade. Nessa direção, para promover abordagens antirracistas nas aulas de matemática, é necessário que a educação antirracista tome também seu lugar formal no currículo.

No âmbito das aulas de matemática, a Etnomatemática permite explorar as pesquisas sobre a história da matemática africana, as brincadeiras africanas, os jogos africanos, a geometria sona, os fractais, a geometria dos tecidos africanos, as geometrias das tranças africanas, a geometria das pinturas Ndebele, entre outras formas e práticas sociais possíveis de visibilizar e fazer conhecer a cultura dos povos africanos e, por meio disso, estimular e plantar discussões sobre questões étnico-raciais.

Conforme Luane Bento (2018), as pesquisas sobre a cultura africana no contexto matemático ainda são escassas se comparadas com as pesquisas voltadas para a aplicação matemática no cotidiano da sociedade. Neste contexto, ampliei a minha revisão e adicionei dois artigos que serão mais bem detalhados na sequência e que considero relevantes para uma reflexão voltada para o contexto escolar.

O artigo “Abordagem Etnomatemática para transformações geométricas a partir da tecelagem africana”, de Thaciane Shun e Sá (2018), apresenta um texto fundamentado no programa de Etnomatemática de D’Ambrosio e aborda a Lei 10.639/03. Esse artigo mostra a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África nas escolas públicas e privadas, como referência para se trabalhar as relações étnico-raciais, com o intuito de valorizar a contribuição dos africanos na formação do Brasil. As autoras enfatizam que a cultura e as heranças europeias, africanas e indígenas deveriam ser trabalhadas igualmente no currículo escolar.

O artigo é um recorte de uma pesquisa sobre Etnomatemática e práticas educativas para o Ensino Médio, na qual, inicialmente, as autoras realizam um levantamento bibliográfico nos anais do ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática) de 2013 a 2016, composto por 4039 textos com foco em propostas didáticas que relacionam a Etnomatemática e a África.

Essa pesquisa observou que as experiências que articulam matemática e a África estão, geralmente, relacionadas à mancala como um jogo ou a outros jogos africanos. Segundo as autoras, essas práticas não são reconhecidas como uma prática social africana e são aplicadas, na maioria das vezes, com o fim na construção de conceitos matemáticos. Thaciane Shunk e Sá (2018) mostram que há uma carência de trabalhos com enfoque na cultura africana nas produções acadêmicas de Educação Matemática, sobretudo os voltados para a Educação Básica. A pesquisa ainda traz o contexto sobre os tecidos africanos, sua história e simbolismo. As autoras mostram que os tecidos na África são sinônimo de poder, classe social e vistos como

símbolo de prosperidade, e que essa produção artesanal foi transmitida de geração para geração e os tecidos usados como moeda de troca.

Thaciane Shunk e Sá (2018, p.80) afirmam que “[...] o programa Etnomatemática se importa em conhecer a evolução do conhecimento científico dos povos nas suas relações com a sociedade e a cultura e sua contribuição para o ensino de matemática”, desse modo, favorece que os estudantes possam conhecer e valorizar as diversas culturas.

Em uma oficina sobre “transformações geométricas em estamparias africanas”, as autoras abordam os conteúdos de simetria, de translação, de reflexão e de rotação para analisar as estamparias africanas para reconhecer as transformações geométricas presentes nos tecidos e realizar investigações.

No primeiro momento, abordaram a origem da tecelagem africana, explicitando seu simbolismo e sua importância como moeda de troca para as antigas sociedades. Esse contexto histórico mostra que a África é um continente rico em produções, além de ressaltar o valor e a cultura dos africanos. Reservam o segundo momento para a investigação das transformações geométricas presentes nas estamparias africanas e aproveitam para mostrar que a matemática sempre esteve presente nessa cultura. O terceiro momento foi destinado à apresentação das análises de cada grupo participante da pesquisa, sendo as estamparias projetadas para toda a turma. Este é o momento em que os alunos socializaram seus resultados com o grande grupo e o professor entrou como mediador, fazendo com que os alunos percebessem a matemática nas estampas. No quarto momento, foi entregue para cada aluno uma folha com sete atividades sobre as transformações geométricas presentes nas estamparias. Este foi o momento de o estudante aprofundar seu conhecimento, de ser o protagonista de sua aprendizagem e ter autonomia para desenvolver o trabalho.

Os autores aplicaram um questionário antes e depois de cada momento para verificar a contribuição da oficina para os alunos. Os resultados de suas análises apontam que a maioria dos alunos assimilou o conhecimento histórico e matemático em relação às estamparias africanas e a matemática. A pesquisa mostrou que a matemática sempre esteve presente na cultura africana, que a construção desse conhecimento não é uma particularidade da cultura europeia. Por meio das formas geométricas, presentes nos tecidos africanos, as autoras mostraram aos estudantes que todos os povos têm capacidade de pensar matematicamente, além de promover

suas próprias identidades. Além disso, a oficina permitiu trabalhar o respeito aos conhecimentos culturalmente produzidos nos seus diferentes contextos.

No segundo artigo, intitulado “Da Geo-metria a geo-cor-metria da contestação: outros afetos na/da prática ikhuptu das mulheres de Ndebele da África do Sul”, os autores Carolina Tamayo e Paulucci (2021) mostram a “prática ikghuptu” ou “pintura de parede tradicional Ndebele”, divulgada por Esther Mahlangu, uma das artistas que mais se destaca na prática de pinturas ikghuptu.

Mahlangu começou a pintar aos 10 anos de idade, seguindo os ensinamentos de sua mãe e sua avó. Mesmo com as fortes repressões que a África do Sul vivia naquela época, ela, assim como suas ancestrais, sempre se posicionou através da sua arte, passando seus conhecimentos para as crianças, para que a cultura do povo Ndebele não se perdesse nos efeitos do pensamento hegemônico da colonialidade.

Nesse sentido, Carolina Tamayo e Paulucci (2021) sentiram-se inspiradas por Mahlangu e outros autores africanos, como Dube (2018), Ashraf Jamal (2015), Brenda Molife (2002), Sisifo Ndlovu (2017), Monica Thulisile Bhudap (2019). Assim, por meio de um olhar decolonial, abordam no texto as práticas socioculturais com uma perspectiva diferenciada da forma acadêmica, que sempre busca reforçar a ideia de encontrar o conteúdo matemático em uma prática já existente. Por exemplo, Paulo Gerdes, no seu livro *Mulheres, Cultura e Geometria na África Austral*, ao apresentar a prática das pinturas das casas Ndebele, relaciona-as com regras da matemática europeia, ou seja, visualiza padrões geométricos. Para Carolina Tamayo e Paulucci (2021), são visões como essas que convidam a pensar que há uma tendência em, ao encontrar um tipo de conhecimento diferente, oriundo de outros povos, aproximá-lo do conhecimento europeu.

De encontro a isso, a “prática sociocultural ikghuptu”, produzida principalmente por mulheres e transmitida às suas filhas, conta a história do seu povo, que sobreviveu ao colonialismo e ao racismo estrutural. Para elas, não são formas geométricas e sim uma forma de se expressar. Nessa perspectiva, Carolina Tamayo e Paulucci (2021, p. 53) colocam a seguinte questão: “se negamos os diálogos entre epistemologias, o que resta para a *Geo-metria* euclidiana⁶, quando alcançamos os

⁶ A Geometria Euclidiana é o sistema geométrico fundamentado nos axiomas e postulados de Euclides de Alexandria (cerca de 300 a.C.). Caracteriza-se por conceitos como pontos, retas e planos, além do Postulado das Paralelas, que estabelece que, por um ponto externo a uma reta, passa apenas uma reta paralela a ela. Esse modelo é a base da geometria ensinada no ensino fundamental e médio, sendo amplamente aplicado em diversas áreas, como arquitetura, engenharia e cartografia.

limites dos territórios?” Então, nessa proposta de atividade decolonialista, os autores defendem que é preciso se afastar um pouco do caminho científico da geometria, especialmente das europeias, e este exercício envolve ver outras formas de vida e não obrigatoriamente legitimar uma única ciência.

Nesse âmbito, os autores destacam que ao interpretar a “prática ikhuptu de Ndebele”, deve-se desapegar do desejo de ver o conteúdo, visto que ele seria uma forma de significar os conceitos europeus, pois entendem que deveriam reconhecer outras formas de produzir a matemática. Considerando essas questões, Carolina Tamayo e Paulucci (2021) observam que o olhar de Gerdes com as “pinturas de parede tradicional de Ndebele”, coloca-se como um movimento de reconhecimento, onde ele busca encontrar semelhanças com a geometria euclidiana; no entanto, reduz o uso da prática sociocultural das mulheres africanas para explicar melhor a geometria ocidental.

Segundo Gelsa Knijnik (2010), na abordagem etnocêntrica, conhecimentos como os dos povos Ndebeles são desvalorizados, não apenas por serem considerados epistemologicamente inferiores, mas principalmente por não representarem a reprodução dos conhecimentos da sociedade ocidental, os únicos vistos como aptos/capazes a produzir ciência.

A Etnomatemática decolonial e antirracista busca valorizar as diferentes formas de conhecimento matemático, provenientes das diversas culturas, como das africanas. Para o desenvolvimento dessa abordagem, é essencial reconhecer que as comunidades africanas possuem suas próprias formas de fazer matemática, baseadas em suas necessidades cotidianas, tradições e saberes ancestrais, assim valorizando as suas formas de construir conhecimento matemático.

Nessa concepção, é fundamental destacar as relações entre matemática e cultura, isso pode incluir desde a contagem, a geometria, a matemática utilizada em tranças, danças, jogos e outros, conectando-se a conceitos matemáticos e mostrando que estão interligados. Assim, desconstruindo narrativas eurocêntricas, questionando a ideia que a matemática é uma disciplina exclusivamente ocidental, evidenciando as contribuições significativas dos conhecimentos africanos, ajudando a descolonizar o currículo escolar. Outra estratégia importante é promover o diálogo intercultural no ambiente escolar, onde as experiências e os valores dos estudantes sejam respeitados, proporcionando que as matemáticas ocidental e africana sejam reconhecidas como legítimas e complementares entre si.

Assim, trabalhar a Etnomatemática de forma decolonial e antirracista não é sobre aproximar os conhecimentos africanos e europeus, mas é reconhecer e legitimizar a riqueza dos saberes africanos como uma abordagem que permita uma visão mais ampla e inclusiva da matemática, contemplando a diversidade cultural, sem exclusões de qualquer uma das partes.

A figura 6 mostra a pintura de uma casa Ndebele. Observo nela a riqueza em detalhes da cultura africana, os padrões geométricos, as cores e formas. É possível explorar os padrões de repetição, os ângulos, as retas e a simetria, mas o apego ao conteúdo e a comparação com conceitos pautados em uma matemática eurocêntrica não traz o reconhecimento de outras formas de produzir matemática. Através das “pinturas de parede Ndebele”, as mulheres negras são vistas como produtoras de conhecimento, contrariando os efeitos da colonialidade. Há aqui um duplo reconhecimento, que coloca em foco a mulher negra.

Ainda, segundo Carolina Tamayo e Paulucci (2021), é crucial poder estabelecer outras conexões que se distanciam das abordagens exclusivas da geometria euclidiana. É possível identificar uma geometria que não pode ser classificado ou ordenada com base exclusiva na geometria euclidiana. No caso das “pinturas de parede tradicional Ndebele”, elas representam a história do seu povo marcada pela violência e, por meio dessas pinturas, as mulheres se expressam como forma de resistência e insurgência.

Figura 6 - Casas Ndebele



Fonte: Portal Geledés (2015)

Por fim, a pesquisa de Carolina Tamayo e Paulucci (2021) mostra que a geometria não está limitada a conceitos matemáticos. Segundo os autores, trata-se da geometria da contestação que requer uma narrativa a partir da história do seu povo, onde as mulheres negras podem se expressar e serem representadas pelas suas identidades, sem discursos hegemônicos. As cores das pinturas trazem alegria e as formas que elas desenham têm um significado que só elas conhecem e, nesse ponto, a geometria euclidiana não tem como exibir seus conceitos.

3 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo, abordo a importância do movimento negro na educação brasileira e proponho a discussão das lutas e conquistas nessa longa caminhada para a implementação de ações afirmativas e o combate ao racismo dentro do contexto escolar. Além disso, analiso a Lei 10.639/2003: história e cultura afro-brasileira nos currículos, discutindo os desafios e avanços na implementação dessa legislação, bem como suas implicações no currículo escolar e na formação docente.

Durante o período de escravidão no Brasil, sempre houve várias formas de resistência e organização por parte dos escravizados para se defender das violências e injustiças praticadas contra eles, embora esses não fossem os únicos tipos de resistência em grupo durante esse período. As rebeliões e o surgimento dos quilombos foram os mais significativos nessa época em que, segundo Reis (1996;1997, p.15), “ a revolta se assemelha a ações coletivas comuns na história de outros grupos subalternos, mas o quilombo foi um movimento típico dos escravos”. Os quilombos foram se formando aos poucos por escravizados que fugiam em grupos ou individualmente, para viver em uma organização social própria com atividades que pudessem resgatar sua identidade e praticar sua cultura, sendo assim podemos dizer que sempre houve resistência e luta pela liberdade do povo africano. Atualmente, o movimento negro contemporâneo tem sido a representatividade pela luta e reivindicações dos direitos da população negra para combater as desigualdades sociais.

Nesta pesquisa, o conceito de movimento negro é construído segundo Nilma Gomes (2017), que define esse movimento como as diversas maneiras de organização e articulação de indivíduos negros que se posicionam politicamente na luta contra o racismo, buscando a eliminação desse fenômeno destrutivo na sociedade. Essa definição inclui grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos que têm como objetivo principal a erradicação do racismo e da discriminação racial, além de promover a valorização e a afirmação da história e cultura africana no Brasil, rompendo as barreiras impostas pelos preconceitos raciais que limitam a presença de negros em diferentes esferas sociais. É um movimento que não idealiza a relação entre negros brasileiros, a herança africana e o atual continente africano, mas reconhece as conexões históricas, políticas e culturais dessa relação, entendendo-a como parte da complexa diáspora africana. Assim, não é suficiente

apenas reconhecer a presença e o papel dos negros na história e na cultura, ou valorizar a ancestralidade africana para que um grupo se configure como movimento negro; é essencial que as ações desse grupo se manifestem claramente como um compromisso político no combate ao racismo. Esse compromisso deve ser consciente dos desafios enfrentados em uma sociedade marcada por hierarquias, patriarcados, capitalismo, LGBTfobia e racismo.

O movimento negro vai além da valorização da cultura e da história afro-brasileira, ele é um movimento de articulação política de indivíduos e grupos que se organizam para enfrentar o racismo e promover a igualdade social, desfazendo o mito da democracia racial na sociedade brasileira. Esse compromisso político é crucial, pois transcende a ideia de reconhecer e valorizar as contribuições dos africanos na construção do país, mas também desafia as estruturas de poder que perpetuam todas as formas de discriminação e racismo.

Nessa direção, Nilma Gomes (2011) ressalta que o movimento negro não é homogêneo. Existem diversas perspectivas e estratégias de atuação dentro deste campo, desde as mais institucionalizadas até as mais radicais e contestadoras. No entanto, todas compartilham a centralidade da luta antirracista e da promoção da igualdade racial. Ele tem sido fundamental na luta por políticas públicas afirmativas, como as cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos, além de ter desempenhado um papel crucial na denúncia e combate ao racismo institucional e estrutural presente na sociedade brasileira. É importante também destacar que o movimento negro não se restringe apenas à população negra, mas conta com aliados de outras raças e etnias que se somam à luta antirracista.

De acordo com Nilma Gomes (2023), estudiosos negros discutem há tempos como utilizar os saberes produzidos pela comunidade negra no Brasil e tecem reflexões sobre a África e a diáspora africana, para substituir a marginalização e a subordinação epistemológica que lhes eram impostas. Desde o período colonial, as contribuições intelectuais e culturais dos negros foram sistematicamente subvalorizadas e excluídas do discurso dominante; por isso, é importante retomar autores e autoras negros, tanto brasileiros quanto estrangeiros, para a construção de uma narrativa mais inclusiva e representativa da história e cultura. Personalidades como Machado de Assis, Conceição Evaristo, Chiquinha Gonzaga, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Djamilia Ribeiro, entre outros, são essenciais para a compreensão das contribuições negras nos diversos campos de conhecimento e, ainda,

personalidades estrangeiras como Martin Luther King Jr., Malcolm X, Nelson Mandela, Angela Davis, Patricia Hill Collins, Bell Hooks, entre outros, são exemplos de como a luta pela liberdade e igualdade ultrapassou fronteiras, inspirando movimentos ao redor do mundo.

Esse movimento de reconhecimento da produção científica dos negros e negras é uma luta histórica, ainda em andamento. Durante muito tempo essas contribuições foram invisibilizadas. Muitos ainda não são reconhecidos como pesquisadores, intelectuais e produtores de conhecimento, o reconhecimento tardio desses pesquisadores é um reflexo do colonialismo, que insiste em estar presente através da colonialidade.

A luta pela visibilidade e valorização dessas vozes tem sido alimentada por movimentos sociais, coletivos e iniciativas que buscam promover a equidade racial na academia; por isso, é importante a representatividade nos espaços de poder, nas escolas, na cultura, na saúde, entre outros. Para haver diversidade, para que se possa organizar a sociedade por meio de várias vozes, cada uma com sua visão de mundo, a partir de suas vivências, para que se possa organizar um coletivo mais igualitário. Esse processo de descolonização implica reexaminar e reescrever o conhecimento, incorporando as experiências e as vozes de quem foi subalternizado. Ao fazer isso, não apenas enriquecemos o campo do conhecimento, mas também promovemos uma maior justiça social e racial. Essa luta é contínua e exige um compromisso coletivo para transformar as estruturas educacionais e sociais, garantindo que a diversidade de saberes e experiências sejam reconhecidas.

O movimento negro luta por um objetivo comum, que é erradicar o racismo, atuando em várias vertentes, como nas políticas, na cultura, nas religiões, nas academias, nas representações artísticas, entre outros. Além disso, a relação entre herança e a diáspora africana é fundamental para entender a identidade negra no Brasil, ampliando o debate para incluir as interconexões históricas e culturais que existem entre os negros brasileiros e o continente africano, promovendo uma compreensão mais rica da identidade e das lutas negras. Por fim, a luta contra o racismo é situada em um contexto mais amplo de opressão, que inclui questões de classe, gênero e orientação sexual. Essa visão, em um todo, permite que o movimento negro se alinhe com outras lutas sociais, criando uma base mais sólida contra as desigualdades sociais, essencial para um futuro mais justo e igualitário.

Segundo Nilma Gomes (2011), para entender a atuação política e social dos negros ao longo da história do país e sua vasta produção de conhecimentos, é crucial visitar algumas formas de organização desse grupo étnico-racial durante o período de escravidão, bem como as práticas e conflitos políticos desde a época da abolição até os dias atuais. Em seu artigo, “O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes”, essa autora apresenta a trajetória de luta e de produção de saberes dos movimentos, e discute como essas iniciativas têm moldado a luta pela igualdade racial e contribuído para a formação de uma consciência crítica dentro da sociedade.

Os quilombos eram comunidades que representavam uma resistência não apenas ao regime escravista, mas também à opressão cultural e social imposta pela colonização. Esse grupo se caracterizava por ser uma forte organização social e cultural, onde o povo africano mantinha suas tradições, idiomas e modos de vida que remetiam às suas raízes africanas. Outros exemplos são as revoltas protagonizadas pelos escravizados, como a Revolta do Malês (1835), ocorrida em Salvador, que buscava não apenas a liberdade, mas também a preservação de uma identidade cultural e religiosa. A Revolta da Chibata (1910), que foi um importante levante de marinheiros brasileiros, em que a principal causa foi enfrentar as cruéis condições de trabalho e a brutalidade nas punições. O uso da chibata, um instrumento de castigo físico, era comum na época, uma vez que muitos dos marinheiros eram afrodescendentes.

A Frente Negra (1931-1937) é mais um exemplo de luta e resistência. Foi um importante movimento social e político surgido em São Paulo, no contexto pós-abolição. Nasceu para unir a população negra em busca dos seus direitos e de uma maior representação social e política. Esse movimento contemplava atividades políticas e recreativas, além de promover a educação mediante escolas e cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Em 1936, transformou-se em partido político. No entanto, em 1937, um decreto assinado por Getúlio Vargas ilegalizou todos os partidos políticos, o que levou à extinção da Frente Negra. A história da Frente Negra é um exemplo da luta da população negra no Brasil por direitos e igualdades, e suas iniciativas educacionais e sociais deixaram um legado importante que continua a ressoar nas lutas contemporâneas por igualdade racial e inclusão.

Outro exemplo também destacado por Nilma Gomes (2011) é a influência da imprensa negra paulista que foi significativa na formação de uma identidade e na

promoção da cultura negra no Brasil. Essa imprensa não apenas conquistou prestígio dentro da comunidade negra, mas também desempenhou um papel fundamental ao disseminar informações e reflexões relevantes para a vida social e cultural dos negros. Os redatores abordavam temas que consideravam essenciais, contribuindo para a conscientização e mobilização da comunidade. Mais um exemplo importante é o Teatro Experimental do Negro (TEN), ativo de 1944 a 1968, no Rio de Janeiro. Ele tinha como objetivo valorizar socialmente a população negra por meio da educação, cultura e arte. Essa iniciativa foi pioneira ao oferecer um espaço para que artistas negros pudessem expressar suas experiências e promover uma narrativa que valorizasse a cultura afro-brasileira.

Abdias Nascimento foi um dos fundadores do TEN em 1944, ele teve um papel importante na divulgação da cultura negra e do racismo no Brasil, pois havia uma rejeição do negro como “personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo sociocultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática” (Nascimento, 2004, p. 210). O TEN ofereceu novas oportunidades para artistas negros e promoveu a produção de obras que abordavam a experiência negra e suas questões sociais e políticas. Além de seu trabalho no teatro, Abdias Nascimento também foi um defensor da educação como ferramenta principal para a emancipação da população negra. Ele acreditava que a educação era fundamental para a transformação social e para a criação de oportunidades iguais para todos, independentemente de sua raça. As primeiras reivindicações antirracistas foram articuladas no TEN e na Convenção Nacional do Negro pela constituinte. O principal foco era combater as desigualdades sociais, promover políticas públicas sociais em que os negros pudessem ser inseridos na sociedade.

Nessa direção, Nilma Gomes (2011) destaca que, ao longo do seu percurso, cada uma das organizações que compõem a luta negra passou por momentos de tensão interna e conflitos. Essas contradições são naturais em qualquer movimento emancipatório, onde diferentes perspectivas e prioridades podem provocar conflitos sobre a maneira mais eficaz de agir e atingir objetivos comuns. Esse dinamismo interno é um reflexo das complexidades sociais e culturais que permeiam a luta pelos direitos e reconhecimento. Porém, é importante destacar que, apesar dessas tensões, há uma continuidade histórica significativa entre a luta contra a escravidão no passado e a atual busca pela erradicação do racismo e da discriminação racial. Essa conexão é um elemento que une as organizações que lutam pelo povo negro, pois as marcas

da escravização ainda reverberam nas desigualdades sociais e nas injustiças enfrentadas atualmente. Reconhecer essa continuidade permite uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pela população negra, isso também enfatiza a importância de uma abordagem coletiva e colaborativa, onde as lições do passado informam as lutas do presente, fortalecendo a solidariedade entre as diversas organizações que buscam a justiça racial e a equidade.

Nilma Gomes (2011) também argumenta que a história do Brasil pós-abolição foi profundamente marcada pela ditadura militar, instaurada em 1964. Esse período de repressão teve um impacto significativo nas lutas sociais, incluindo a luta contra a discriminação racial. A ditadura não só silenciou as vozes que defendiam os direitos da população negra, como também reprimiu as atividades de diversos movimentos sociais. As perseguições às organizações e a cassação de direitos políticos fizeram com que muitas das iniciativas de luta formal desaparecessem da cena pública. Contudo, é importante ressaltar que, mesmo sob o regime autoritário, os indivíduos e grupos que defendem esses direitos continuaram a resistir e a se organizar, muitas vezes de maneira clandestina ou em contextos informais.

Portanto, é fundamental reconhecer a continuidade da luta por direitos durante a ditadura, bem como valorizar as estratégias de resistência que emergiram nesse contexto adverso. A repressão vivida nesse período não apenas silenciou vozes importantes na luta pelos direitos do povo negro, mas também desestruturou os movimentos sociais, mas mesmo assim eles continuaram a se organizar e a resistir, ainda que de modo informal. É importante o reconhecimento da resiliência e a criatividade desses grupos, que mesmo diante do autoritarismo da ditadura militar continuaram com suas lutas. Esse legado, que muitas vezes foi reduzido a narrativas simplificadas e vozes ignoradas, continuou se moldando após a restauração da democracia lutando pela igualdade racial.

De acordo com Nilma Gomes (2011), no final da década de 1970, o Brasil passou por um contexto de crescente pressão para o fim da ditadura militar, o que gerou uma reconfiguração dos movimentos sociais. Nesse cenário, o movimento negro ganhou destaque, reorganizando-se de maneira significativa. Em 1978, foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade de abrangência nacional que se tornou um marco na história do movimento negro contemporâneo. O MNU surgiu como uma resposta à necessidade de unir as vozes e as lutas de diferentes grupos em prol da igualdade racial, tornando-se um dos principais protagonistas na

luta antirracista no Brasil. A organização buscou articular as demandas da população negra, abordando questões como a discriminação racial, a desigualdade social e a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira, trazendo à tona a urgência de enfrentar o racismo presente no nosso país, por meio de campanhas, debates, manifestações, entre outros, contribuindo para a conscientização sobre as necessidades do povo negro e ajudou a colocar essas questões na pauta das agendas públicas.

Assim, o movimento negro no Brasil tem desempenhado um papel fundamental na transformação da educação, promovendo a inclusão, a valorização da cultura afro-brasileira e a luta por igualdade racial. Essas contribuições são visíveis em diversas áreas, desde a formulação de políticas públicas até a conscientização social. A marcha Zumbi do Palmares, realizada em 1995 na cidade de Brasília, é um exemplo dessa luta, organizada por diversos movimentos negros, contando com o apoio de várias organizações de esquerda, contou com 20 mil pessoas que se uniram em prol da causa antirracista. Esse evento não só homenageou a memória de Zumbi, como também buscou destacar os desafios enfrentados pela comunidade negra no Brasil, tais como o racismo, a desigualdade social, a exclusão econômica e a ausência de acesso a serviços básicos. Ao longo da marcha, foram realizadas várias atividades, incluindo discursos, apresentações culturais e debates, que enfatizaram a necessidade urgente de combater as desigualdades raciais.

Na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, os organizadores do evento foram recebidos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, denunciaram a discriminação racial e apresentaram várias propostas antirracistas que fazia parte do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Os pequenos avanços nas questões raciais incluem a criminalização do racismo e a criação do dia nacional da umbanda e a implantação de políticas públicas que continuam repercutindo até os dias atuais, por exemplo, o incentivo na formação de professores, a reescrita dos livros didáticos trazendo os africanos como um povo que participou e contribuiu para a formação do Brasil e o sistema de cotas para o ingresso em universidades e concurso públicos.

Um dos resultados mais significativos da marcha foi a entrega ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Esse documento apresentava um panorama da situação da

comunidade negra no Brasil e solicitava que o governo implementasse ações eficazes para combater o racismo e fomentar a inclusão social.

Diante desse contexto, a promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas é fruto de anos de luta e visa corrigir a omissão da contribuição dos africanos na formação da identidade nacional e é um passo crucial para combater o racismo institucionalizado.

3.1 A LEI 10.639/2003: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS

Aprovada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Essa Lei também estabeleceu que o dia 20 de novembro deveria ser incorporado ao calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, mais tarde ampliada pela Lei nº 11.645/08, abrangendo a questão indígena. No ano de 2023, no dia 21 de dezembro, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 14.759/23, que estabelece o dia 20 de novembro como feriado nacional em homenagem ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. No entanto, até chegar a esse contexto legal, ainda há muita história a ser contada.

No artigo Movimento negro e educação (2000), dos autores Luis Alberto Gonçalves e Petronilha Silva, destacam que no período da colonização os africanos escravizados eram proibidos de estudar, aprender a ler, escrever e frequentar escolas, era uma oportunidade que poucos podiam ter, muitas vezes a um custo elevado e nas propriedades de padres jesuítas. Esses religiosos, em busca de melhorar a “moral” de seus escravizados, estabeleceram instituições de ensino onde os filhos de escravizados podiam aprender catecismo e as noções básicas de leitura e escrita. No entanto, o acesso a uma educação mais avançada, tanto ao nível médio quanto superior, continuava sendo negada a esses indivíduos. O ensino oferecido era mais direcionado a manipular os escravizados, através da religião, para que eles continuassem sob controle, com o objetivo de impedir que eles adquirissem conhecimento que pudesse capacitá-los a se rebelar ou a se libertar. A educação era vista como uma ameaça ao sistema escravista e, por isso, muitos colonizadores

implementaram leis que restringiam o acesso à educação para os africanos escravizados, e essas restrições contribuíram para a manutenção do controle sobre a população escravizada.

Gonçalves e Petronilha Silva (2000) refletem sobre as crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871. Essa lei estabelecia que todos os filhos de escravas que nascessem a partir da sua promulgação seriam considerados livres. As crianças, na verdade, não eram verdadeiramente livres, elas permaneciam com suas mães escravizadas na propriedade de seus “senhores”, até os 8 anos de idade. Entre 8 e 21 anos, continuariam sob posse dos seus “senhores” e o trabalho, ao longo desses anos, ficaria como compensação pelo custo da “criação” ou caso os “senhores” não a quisessem, ficariam na responsabilidade do Estado mediante indenização.

Assim, o governo, por meio do Ministério da Agricultura, começou a destinar recursos para instituições públicas com o objetivo de atender à educação dessas crianças. No entanto, a pesquisa de Gonçalves e Petronilha Silva (2000) constatou que os “donos dos escravizados” não entregaram as crianças ao Estado, nem sequer as educaram. O histórico de matrículas de crianças favorecidas pela Lei do Ventre Livre, de 1871 a 1885, apresentado ao Ministério da Agricultura em 1885, indica que, na capital e das 19 províncias, havia um total de 403.827 crianças de ambos os sexos registradas. Apenas 113 foram entregues ao Estado por meio de indenizações. Essa situação levanta questões importantes sobre a eficácia das leis na promoção da liberdade e da igualdade, além de destacar a necessidade de um olhar mais crítico sobre as políticas públicas que, embora bem-intencionadas, não atendem às necessidades reais da população afetada.

A Lei do Ventre Livre pode ser vista como um exemplo de como a legislação pode falhar em proporcionar mudanças significativas, especialmente quando não acompanhada de um comprometimento efetivo do Estado em garantir os direitos das pessoas que foram historicamente marginalizadas, “[...] apesar de existir uma lei garantindo a educação das crianças negras e livres, estas foram constantemente excluídas dos processos de escolarização” (Gonçalves; Petronilha Silva, 2000, p. 137).

Conforme Gonçalves e Petronilha Silva (2000), a abolição da escravatura no Brasil, em 13 de maio de 1888, simboliza um marco histórico com a assinatura da Lei Áurea. No entanto, essa conquista foi acompanhada por uma realidade sombria: os

negros foram, de fato, abandonados à própria sorte; o documento, embora representasse a libertação formal, não trouxe as condições necessárias para que os escravizados pudessem se integrar à sociedade brasileira. Após a abolição, os negros se viram nas ruas, sem orientação, sem recursos e sem uma estrutura de apoio para garantir sua sobrevivência. A ausência de políticas públicas e de um projeto social voltado para a inclusão dos negros na sociedade deixou um legado de exclusão e desigualdade, não houve um planejamento que visasse à sua reintegração, o que poderia ter facilitado sua adaptação e dignidade como cidadãos.

Assim, a Lei Áurea, longe de ser um passo decisivo para a igualdade, tornou-se insuficiente para sanar os problemas estruturais que a escravização havia causado. A abolição, portanto, foi mais um marco simbólico do que uma transformação real nas condições de vida dos negros no Brasil. O processo de libertação, na verdade, nunca se concluiu, deixando um vácuo que, até hoje, ecoa nas questões de racismo, desigualdade e injustiça social que ainda permeiam a sociedade brasileira. Essa reflexão leva a considerar a importância de um olhar crítico sobre a história e a necessidade de ações concretas para a promoção da igualdade e dos direitos de todos os cidadãos.

A sociedade brasileira, ao longo da sua história, demonstrou uma grande resistência em aceitar e incluir os negros após a abolição da escravatura. Como resultado, os negros foram relegados às piores condições de vida e trabalho, enfrentando a exclusão social e econômica. Infelizmente, essa realidade ainda persiste e segue marcada pela falta de acesso a direitos básicos, como saúde, moradia digna e, principalmente, educação para a maioria da população negra no Brasil.

Segundo Cavalleiro *et al.* (2005, p. 21), “a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*”. A educação era vista pelos negros como uma oportunidade de garantir a igualdade de direitos, pois eles teriam a mesma qualificação que os brancos e, assim, conseqüentemente teriam oportunidades de trabalho. Porém, as escolas e a sociedade da época não estavam preparadas para esse acolhimento. No ambiente escolar era disseminada a inferiorização dos negros e do continente africano.

Nessa direção, Gonçalves e Petronilha Silva (2000) apontam que as organizações negras começaram a fornecer escolas com o objetivo de alfabetizar adultos e proporcionar uma educação mais abrangente para as crianças negras do

país. Na ausência de políticas públicas eficazes para a inclusão dos negros na sociedade brasileira após a abolição, foram as entidades negras que se mobilizaram para preencher essa lacuna, criando escolas com o objetivo de alfabetizar adultos e oferecer uma educação mais completa para essas crianças. As entidades formadas por líderes comunitários e ativistas reconheceram que a educação era uma ferramenta essencial para a emancipação e o fortalecimento da identidade negra. Ao estabelecer escolas, essas organizações não apenas promoviam a alfabetização, mas também cultivavam um senso de pertencimento e autoestima entre os alunos. O ensino oferecido nessas instituições ia além do currículo tradicional; também incorporava a valorização da cultura afro-brasileira, a história da luta pela liberdade e os direitos civis.

Até chegar à Lei 10.639/03 foram muitas lutas, aos poucos pequenos avanços contra as desigualdades sociais parecem ganhar força; no entanto, muitos casos de discriminação racial e racismo ainda são frequentemente noticiados nos meios de comunicação e redes sociais. Talvez a divulgação desses casos possa levar uma parte da população a refletir e trazer essas discussões para o seu âmbito social, provocando assim um enfrentamento do racismo diante de tais situações; contudo, ainda há quem concorde e manifeste apoio a casos extremos de racismo contra os negros no Brasil.

No Quadro 1, estão citados alguns movimentos que foram criados e necessários para que os negros pudessem ser ouvidos e exercer seus direitos de cidadãos, pois durante anos sofreram e ainda sofrem com a discriminação racial e o racismo.

Quadro 1 - Avanços contra as desigualdades sociais

Ano	Avanços contra as desigualdades sociais
1950	I Congresso do Negro Brasileiro que promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro.
1986	Convenção Nacional do Negro Constituinte, realizada em Brasília, DF.
1989	Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro.
1990	Lei orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março.
1991	Lei nº 6.889, do município de Porto Alegre, promulgada em 5 de setembro.
1994	Lei nº 7.685, do município de Belém, estado do Pará, promulgada em 17 de janeiro.
1994	Lei nº 2.221, do município de Aracaju, estado de Sergipe, promulgada em 30 de novembro.
1995	Lei 2.251, do município de Aracaju, estado de Sergipe, promulgada em 31 de março.
1995	Marcha a Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida em Brasília.
1996	Lei 11.973, do município de São Paulo, promulgada em 04 de janeiro.
1998	Lei 2.639, do município de Teresina, promulgada em 16 de março.
2003	Lei 10.639, promulgada em 09 de janeiro.
2008	Lei 11.645, promulgada em 10 de março.

Fonte: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639/03, 2005.

As leis promulgadas nos municípios citados no Quadro 1 proibiram os livros didáticos que disseminassem a discriminação racial e o preconceito. Foram feitas retificações e exclusões de vários livros didáticos que retratavam os negros de forma estereotipada, entre outras características negativas.

Em 2003, diante das lutas do movimento negro, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a lei 10.639/03 que abriu caminhos para que as relações étnico-

raciais fossem debatidas nas escolas, a partir de um novo olhar sobre a África e sobre a cultura daquele país, de forma a buscar a valorização do negro no Brasil. Em 2008, foi promulgada a Lei 11.645/08, que incluiu nos currículos escolares a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Depois de vinte e dois anos da implementação da Lei 10.639/03, ainda foram dados passos curtos para que a educação antirracista seja mais ativa e efetiva dentro do ambiente escolar. Infelizmente, a estratégia de introduzir nas escolas a temática e o enfrentamento de práticas racistas reduziu-se, na maioria das escolas, a uma festividade, ou seja, o que deveria ser tratado ao longo do ano dentro dos currículos escolares deu lugar para o mês da consciência negra, com apresentação de expressões artísticas e história da África, na maioria das vezes sem nenhuma contestação do processo de escravização ocorrido no Brasil. Nesse sentido, é preciso reiterar a importância de efetivar, nos espaços escolares, uma educação verdadeiramente antirracista.

É nesse contexto que em muitas escolas brasileiras, tanto de ensino fundamental quanto médio, a lei 10639/03 não é muitas vezes aplicada de fato, pois há um despreparo de alguns professores sobre o assunto, ou existe uma falta de interesse da própria escola em levar adiante o tema, voltando-se apenas para comemorações de datas como o dia da “Consciência Negra” ou “13 de Maio”, não refletindo sobre o real significado destas datas, perdendo-se, assim, a oportunidade de instigar os alunos sobre o tema (Guedes et al, 2013, p. 425).

Nessa perspectiva, é importante o empoderamento dos educadores para debater e conduzir um projeto sobre a temática étnico-racial, o que pode ocorrer mediante formações e cursos, de forma a qualificá-los para trabalhar o tema dentro de suas disciplinas e para que possam posicionar-se dentro do ambiente escolar, com postura pedagógica atenta para as mais diversas formas de trabalhar a educação antirracista.

A escola é um ambiente complexo, que reproduz em todos os aspectos a sociedade em que está inserida, portanto, é o espaço propício para trabalhar a diversidade cultural e, nesse contexto, é importante que os educadores estejam preparados e à vontade para criar um ambiente de discussão sobre as relações étnico-raciais.

Uma grande problemática nessa área é a falta de incentivo e fiscalização das políticas públicas para que o trabalho ocorra de fato na sala de aula. A discussão

sobre aspectos étnico-raciais nas escolas, atualmente, só ocorre quando o professor tem interesse na temática. A própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deixa em aberto essa questão, corroborando para o retrocesso no processo histórico de luta para que essa temática seja contemplada nos currículos.

Desde a implementação da Lei 10.639/03, são observadas algumas iniciativas do Ministério da Educação para que a temática seja trabalhada nas escolas. A coleção Escola para todos é um exemplo disso, composta por 31 livros todos disponíveis para download, dos quais cinco têm foco na história e cultura africana e afro-brasileira.

Na busca por mais informações de como vem se desenvolvendo a educação antirracista no Brasil, destaco o seguinte excerto do texto publicado pelo Ministério da Educação no dia 09 de janeiro de 2023, dia em que se completaram 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03.

O Ministério da Educação, as universidades e outras entidades parceiras firmaram um compromisso com a adequação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incorporar a história e cultura africana e afro-brasileira. Tais ações envolveram a publicação de livros didáticos cujo o negro aparecesse como protagonista; a publicação de obras literárias para todos os níveis de ensino que apresentassem as pessoas negras, suas histórias e culturas em uma perspectiva positiva; a formação de professores e profissionais da educação para atuar numa perspectiva de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; a promoção de programas que valorizassem a produção e o conhecimento acadêmico dos estudantes negros; a publicação de diretrizes educacionais para orientar as escolas (Brasil, 2023).

Como visto, a Lei 10.639/03 trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura negra nas escolas de Educação Básica, mas para que isso ocorra é importante que se tenha formação para os professores. O Ministério da Educação, com intuito de atender a essa condição, firmou parcerias com as universidades e outras entidades para que a discussão dessa temática seja cada vez mais uma realidade nas escolas brasileiras.

Sobre a educação antirracista em alguns estados brasileiros, encontrei, nas páginas das respectivas secretarias de educação estadual, materiais disponíveis tratando da temática. No Nordeste, no estado da Bahia, na aba Educação para diversidade, há sugestões de filmes, documentários, curtas, livros, artigos e links de livros e cartilhas. Na região Norte, nos sites das secretarias estaduais, o programa de educação do campo e quilombola no Amapá e em Tocantins mostra alguns registros de atividades e palestras promovidas pelas escolas. Na região Centro-Oeste, no

estado de Brasília, encontra-se o projeto Taguatinga plural: Educação antirracista na prática, que reconhece e dá visibilidade às boas práticas voltadas ao enfrentamento e combate ao racismo nas escolas. Na região Sudeste, no estado de São Paulo, vem sendo desenvolvidos projetos e ações antirracistas nas escolas, como exemplo, o lançamento da Trilha Antirracista que aconteceu em 2021. Na região Sul, no estado do Rio Grande do Sul, encontra-se o programa Educação antirracista, que tem o objetivo de promover diversas ações para trabalhar a equidade racial e a valorização da cultura africana dentro das escolas, oferecendo aos professores e à equipe diretiva formações sobre a temática desde 2022.

Contudo, é importante lembrar que os educadores, na sua maioria, durante sua formação acadêmica, não têm uma disciplina específica que trabalhe essa temática, muitos não têm preparo e nem segurança para discutir parâmetros para uma educação antirracista. Nas escolas, são eventualmente oferecidas formações, mas o que também muito preocupa é o acesso aos materiais didáticos que contemplem essa temática como uma responsabilidade social. Existem materiais didáticos relevantes para tal finalidade, mas nem sempre chegam às escolas, como o livro Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula, organizado por Amilcar Araujo Pereira, cujo acesso é possível pela internet, mas nem todos os professores sabem esse caminho ou foram informados a respeito. Esse livro traz sequências didáticas que discutem o tema do racismo em profundidade, valorizando a equidade e com responsabilidade social.

A Lei 10.639/2003: história e cultura afro-brasileira nos currículos é um marco na história de lutas dos movimentos negros no Brasil, pois, ao implantar na Educação Básica do país o ensino de história e cultura afro-brasileira nos ambientes escolares, abre espaço para uma educação antirracista pautada em diálogos, discussões e reflexões em relação às contribuições do povo africano como sujeitos ativos, participantes e fundantes do território brasileiro. Diante disso, permite que nas escolas sejam debatidas e ressaltadas as influências e importância da cultura negra na formação do Brasil como sociedade.

Nessa direção, Nilma Gomes (2017) destaca que a falta de uma interpretação crítica adequada sobre a realidade racial no Brasil e sobre as lutas da população negra contra o racismo tem dificultado o Movimento Negro de requisitar das escolas práticas pedagógicas e curriculares que promovam e reconheçam a diversidade étnico-racial, por meio de uma prática justa da questão racial e de inclusão do povo africano no

ambiente escolar. A inclusão da cultura africana no currículo das escolas é essencial para promover uma educação que realmente reflita a diversidade brasileira, no sentido de enriquecer o aprendizado dos alunos e contribuir para o combate ao racismo e à discriminação. A educação deve ser um espaço onde todos os estudantes se sintam representados e valorizados, e isso só é possível quando a cultura africana for de fato integrada, de forma justa, nos currículos escolares brasileiros.

Djamila Ribeiro (2022), em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, apresenta exemplos da sua vivência na escola, onde foi forçada a entender o que era o racismo, diante de falas como: “neguinha feia” e “neguinha do cabelo duro”, quando na sua vida acadêmica, ao realizar um trabalho em grupo, os colegas davam a ela a parte mais fácil, quando, já na sua vida adulta, começa a frequentar lugares de poder e é “confundida” com copeira, faxineira, entre outros, quando em seu local de trabalho, ao responder um e-mail com um texto de qualidade é aplaudida pelos colegas. Essas situações reforçam conceitos de que ser negro é feio, de que os negros não podem ser bem-sucedidos e que negros não têm conhecimento. Ainda, reforçam que ser branco é o ideal, mostrando que a cultura europeia ainda é vista como superior. Diante desses fatos, trabalhar a cultura africana nas escolas é uma forma de promover o respeito e a empatia entre os alunos; conhecer e aprender sobre as diferentes culturas e histórias, contribui para uma visão ampla e crítica da realidade. A representatividade nos ambientes escolares é importante para que se construa essa visão e, desse modo, seja possível alcançar uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, Bárbara Carine (2023, p.77) ressalta a importância de dar visibilidade aos aspectos que valorizam a população negra, quando “optamos por falar do poder do nosso povo, do nosso pioneirismo, das nossas produções.” Essa autora ressalta a seriedade que deve ser tomada para a integração da cultura africana no currículo escolar. Ela deve ser trabalhada durante todo ano letivo, não se limitando ao período de novembro ou sendo tratada como uma data comemorativa. É significativo que ela seja abordada em diversas disciplinas e contextos, com materiais didáticos que representem a diversidade cultural de forma adequada e de forma responsável e comprometida com os fatos, inclusive aqueles que a escola não conta.

A ideia de ensinar, fazer palestras ou conduzir oficinas sobre como enfrentar e combater o racismo e outras formas de dominação, é defendida por Bell Hooks (2021), que percebe o quanto é crucial enfrentar os preconceitos raciais e pensamentos de que os brancos são seres superiores. Segundo a autora, isso exige

que todos tenham um olhar crítico sobre o que se aprende na infância, sobre as questões raciais e hierarquias sociais. A infância é quando começam a ser interiorizados os preconceitos, o racismo e a crença da superioridade da raça branca. Isso influi no modo de como as pessoas interagem nos ambientes sociais, portanto é preciso desconstruir crenças limitantes e promover uma consciência mais justa, igualitária e efetiva das relações étnico-raciais.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento as escolhas metodológicas da pesquisa, com destaque para os aspectos teórico-metodológicos, os instrumentos de produção de dados, os sujeitos e o local da pesquisa, procedimentos de análise de conteúdo e apresentação e discussão de resultados.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é qualitativa, pois requer análise profunda em relação ao fenômeno, o que envolve posições subjetivas dos sujeitos investigados e do pesquisador, ou seja, constitui-se de elementos não quantificáveis Bogdan; Biklen (1994).

A pesquisa apresentada neste projeto aborda a implementação de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo, a partir de aulas de matemática de forma contextualizadas, debatendo, reconhecendo, analisando e refletindo sobre o racismo no Brasil. Nesse âmbito é preciso saber posicionar-se e enfrentar os casos de racismos reconhecidos, além de valorizar as descobertas e conhecimentos matemáticos dos povos africanos e, desse modo, eu busco desmistificar a ideia de que os negros não produzem conhecimentos. Assim, retomo o objetivo geral da pesquisa de promover, a partir de atividades contextualizadas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e em consonância com a Etnomatemática, uma educação antirracista, pautada pelo reconhecimento, enfrentamento e posicionamento crítico que proporcionem a desconstrução de discursos racistas.

Quanto aos objetivos metodológicos, esta pesquisa é descritiva e exploratória, pois se baseia nos argumentos de Gil (2002), de que tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno além do estabelecimento de relações entre as variáveis investigadas; contudo, ressalta-se também a necessidade de um processo de descobertas intuitivas e de construção de hipóteses, no sentido de aprimorar os resultados para atender ao objetivo da pesquisa. Nessa perspectiva, as etapas da pesquisa serão trabalhadas em sala de aula, por meio de discussões, levando em conta as diversas opiniões dos estudantes, fazendo a socialização de suas crenças, atitudes e posicionamento diante das temáticas

abordadas, pois as discussões geradas podem proporcionar uma nova visão do problema.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa tem o intuito de investigar e proporcionar uma autorreflexão coletiva, a partir dos problemas estudados, nesse sentido, aproxima-se de uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

Desse modo, optei por desenvolver uma pesquisa-ação com o intuito de promover a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos, de forma participativa e colaborativa, com a troca de informações e conhecimentos, para que se possa implementar debates, reflexões e práticas pedagógicas e, através dessas ações, proporcionar a identificação e o enfrentamento de práticas racistas e a valorização dos negros como contribuintes da formação de uma sociedade. Para isso, usando as notícias divulgadas nos meios de comunicação, pesquisas de desigualdade social e a matemática do povo africano, a fim de mostrar que outras culturas participaram do desenvolvimento dos povos, assim descentralizando a ideia de que só os europeus produziam conhecimento.

De acordo Thiollent (1986, p. 47), “o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível” e, contrariamente a outros tipos de pesquisa, ela não segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Esse procedimento metodológico está associado a resolver um problema coletivo, com base na realidade local, assim, o procedimento se adapta conforme a situação investigada, levando em conta as pessoas que fazem parte daquele grupo e o pesquisador.

Na fase exploratória da pesquisa, reconhece-se o problema que será investigado e, ao conhecê-lo a fundo, estudando tudo aquilo que o cerca, deve-se conhecer a rotina do ambiente em pesquisa, observar como as coisas acontecem para que se possa analisar o grupo de trabalho e não criar falsas expectativas, conversar com as pessoas, coletar documentos de interesse para a pesquisa, analisar e interpretar os fatos observados e, após esse levantamento, os participantes e os pesquisador podem estabelecer juntos os principais objetivos da pesquisa.

Quanto ao tema da pesquisa, de acordo com Thiollent (1986, p.50), refere-se à “[...] designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados”. Nessa direção, no intuito de trabalhar a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório a temática “História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica brasileira”, o foco é trabalhar nas aulas de matemática com atividades que proporcionam aos estudantes, além de investigar e refletir sobre como os povos africanos contribuíram para o processo de construção do conhecimento matemático, também reconhecer e combater práticas racistas que possam ocorrer, tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade.

A colocação dos problemas, segundo Thiollent (1986, p. 53), “[...] trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido”. Após escolher o tema da pesquisa e definida a problemática, pretendo identificar como as atividades contextualizadas na perspectiva da diversidade étnico-racial e em consonância com a Etnomatemática podem contribuir para o enfrentamento do racismo.

Desse modo, como etapa da pesquisa-ação, no Apêndice deste projeto, encontra-se uma sequência didática a ser aplicada aos sujeitos da pesquisa.

4.2 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II da Escola João Thiago do Patrocínio, uma escola pública inaugurada em 08 de abril de 1962, situada no bairro Alcides Almeida, na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, tendo como patrono o Dr. João Thiago do Patrocínio, médico, militar, poeta e jornalista. A escola possui as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental completo com aproximadamente 208 alunos.

Atualmente, a turma participante da pesquisa é composta por 13 alunos, 4 meninas e 9 meninos. Entre os participantes, 8 estudantes se autodeclaram negros ou pardos, enquanto os demais se identificam como brancos. Para preservar a identidade dos alunos e, ao mesmo tempo, valorizar a ancestralidade africana, cada participante foi identificado por um nome africano. Assim, a turma é formada pelos seguintes estudantes: Adowa e Anele (brancas); Dhoruba, Garai e Rafiki (brancos); Dumi, Daudi, Ayo, Latif, Akilah e Donkor (pardos); e Amina (negra).

Eles têm um bom relacionamento uns com os outros, são um pouco agitados, mas é uma turma comprometida com a realização das atividades propostas em sala

de aula. Essa turma está sempre disposta a participar das atividades da escola, é um grupo competitivo, a maioria obedece às regras da escola e exige dos colegas o mesmo cumprimento.

As famílias dos estudantes participam ativamente das reuniões e festividades organizadas pela escola no decorrer do ano, procuram a equipe diretiva e os professores para esclarecer dúvidas e buscam informações sobre os seus filhos sempre que necessário.

Na questão da aprendizagem, os estudantes apresentam um bom rendimento, mas ainda precisam trabalhar algumas dificuldades como interpretação de texto, escrita e operações matemáticas. No Censo Escolar, aplicado em todo o país, coletando informações sobre diversos aspectos das escolas, em especial as matrículas e infraestrutura, foi identificado que eles pertenciam ao nível IV da classificação na descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes INSE⁷.

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupa, TV por internet, freezer e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo (Brasil, 2021, p. 13).

A comunidade escolar tem, em sua maioria, como meio de geração de renda, o trabalho no comércio, nos mercados, de secretária do lar, artesanais e trabalhadores autônomos.

4.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.16), utiliza-se “a expressão qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. A proposição desta pesquisa volta-se para uma aplicação na sala de aula, com discussões argumentativas para entender o fenômeno a ser estudado. Nesse intuito, para o registro da produção de dados, serão

⁷ INSE - Indicador de Nível Socioeconômico dos Estudantes.

utilizados o caderno de campo com base na observação participante; o material de registros dos estudantes; as respostas às entrevistas; gravação de áudios e vídeos.

O caderno de campo ou notas de campo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “[...] é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflete os dados de um estudo qualitativo”. É muito importante para o pesquisador sempre carregar o caderno de campo consigo, pois, assim, a pesquisa qualitativa fica bem-organizada, anotando todas as suas observações em tempo real, com riqueza de detalhes, para que não se percam as informações.

O material de registro dos estudantes constitui-se de folhas de registros que disponibilizei durante os encontros. Nessas folhas, foram registradas todas as atividades desenvolvidas por eles, os relatos dos estudantes sobre as atividades e as discussões coletivas.

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”. Por meio das entrevistas, o pesquisador tem uma noção de como os sujeitos da pesquisa percebem a temática a ser pesquisada. Na pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um modelo bastante utilizado, pois é mais flexível, embora requeira um roteiro prévio, permite que se incluam novas questões no decorrer da conversa, no momento que o pesquisador achar mais oportuno, dessa forma o diálogo fica mais natural e dinâmico, como uma conversa, respeitando o tempo do entrevistado. Nessa pesquisa, as entrevistas semiestruturadas realizadas foram realizadas com os estudantes no sentido de complementar os dados a partir de suas percepções pessoais sobre a temática investigada.

A gravação de áudios e vídeos serviu para o registro das atividades dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades, visto que poderiam ser aproveitadas as falas e gestual para a complementar os aspectos observados e registrados nos diferentes instrumentos de produção de dados de pesquisa.

4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é a opção de metodologia de análise. Segundo Laurence Bardin (1997), essa metodologia possui três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesse

processo, aproxima-se da metáfora da colcha de retalhos, conforme Mendes e Miskulin (2017), compondo os retalhos com os dados produzidos e organizados a partir dos diferentes instrumentos.

Nessa metodologia, a pré-análise foi a fase da organização e o primeiro contato com os dados se dá através da leitura flutuante, na qual analisei e selecionei os dados que são importantes para a pesquisa. A pesquisa tem, portanto, que seguir o corpus que, segundo Laurence Bardin (1977, p.96) “[...] é um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Nesse sentido, é preciso pautar-se nas regras apresentadas por Laurence Bardin (1977), ainda da fase da pré-análise: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência. No princípio de exaustividade, analisei todos os instrumentos utilizados na produção de dados; na representatividade, a amostra abrange o universo da pesquisa; na homogeneidade, os documentos estão dentro dos critérios de escolha e da pertinência, são coerentes para responder à questão de pesquisa.

Conforme Laurence Bardin (1977, p.98), “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise”. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é promover, a partir de atividades contextualizadas na perspectiva da diversidade étnico-racial e em consonância com a Etnomatemática, uma educação antirracista, pautada pelo reconhecimento, enfrentamento e posicionamento crítico que proporcionem a desconstrução de discursos racistas e, para efetivar-se este objetivo, é importante que se faça uma leitura flutuante sistemática, pragmática e rigorosa dos dados.

Na preparação do material, ou seja, “antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado” Laurence Bardin (1977, p.100). Trata-se de uma organização e, eventualmente, de uma preparação formal. O material será todo organizado em planilhas, as entrevistas serão transcritas e editadas e encaminhadas aos entrevistados para ficarem cientes do que foi transcrito e, só depois que ele devolver, avança-se para o tratamento dos dados.

Na exploração do material, ocorrem as etapas de codificação e categorização de material. Segundo Laurence Bardin (1977, p.103), “tratar o material é codificá-lo”. Após preparar o material e organizá-lo, é preciso dar sentidos a ele, sistematizar, codificar e depois atribuir significados com base no referencial teórico e os objetivos.

Laurence Bardin indica três passos para essa codificação, que são: o recorte, a enumeração e a classificação e a agregação das categorias.

A categorização é o desmembramento do texto em várias unidades de contexto, um movimento de reagrupamento para chegar no fundamento das mensagens que são as categorias de análise, o que para Laurence Bardin (1977, p.117), “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, a categorização consiste em desmembrar o texto com base no referencial teórico, no objetivo e na questão de pesquisa, em várias unidades de contexto e depois reagrupar para chegar à essência das mensagens que são as categorias de análise.

Ainda, Mendes e Miskulin (2017) mostram a importância de voltar várias vezes aos dados produzidos para redefinir ou melhorar as unidades de registros segundo o referencial teórico, o objetivo da pesquisa e a questão de pesquisa, seguindo os princípios de Laurence Bardin (1977):

- exclusão mútua: “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” Laurence Bardin (1977, p.120). Os dados serão organizados de forma a não entrar em mais de uma categoria;
- homogeneidade: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” Laurence Bardin (1977, p. 120). As categorias correspondem aos temas estabelecidos nas fases anteriores da análise;
- pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” Laurence Bardin (1977, p. 120). As categorias atenderão ao referencial teórico, ao objetivo e à questão de pesquisa.
- objetividade e a fidelidade: “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” Laurence Bardin (1977, p. 120).

Será descrita detalhadamente de forma clara e objetiva para que qualquer pessoa que leia o trabalho entenda os procedimentos metodológicos utilizados.

- produtividade: “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” Laurence Bardin (1977, p. 120-121).

Por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação é o momento de procurar o significado da essência das mensagens, quando será feita uma análise reflexiva e crítica. “Diferente de outras técnicas, a Análise de Conteúdos é sempre feita a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências” (Laurence Bardin, 1977, p. 39). Desse modo, a articulação das mensagens para a extração das inferências deve ocorrer de acordo com o objetivo da pesquisa.

Para Laurence Bardin (1977, p. 231), “As diferentes perspectivas teóricas dos investigadores modelam a forma como abordam, consideram e dão sentido aos dados”. A interpretação da análise de dados talvez seja, portanto, a fase mais desafiadora, pois será uma síntese interpretativa do material já produzido, baseado no referencial teórico e no objetivo da pesquisa, dando sentido ao corpus do trabalho.

Os participantes da pesquisa foram identificados com nomes africanos como forma de valorização da cultura afro-brasileira e de reafirmação da ancestralidade negra no contexto educacional. Essa escolha busca romper com a invisibilização da influência africana na formação da sociedade brasileira, promovendo a representatividade e o reconhecimento da diversidade cultural. Além disso, ao adotar nomes africanos, pretende-se criar um ambiente simbólico que dialogue com os princípios da educação antirracista e com os objetivos da Lei nº 10.639/2003, que enfatiza a importância de uma abordagem mais ampla sobre a história e a cultura afro-brasileira nos espaços escolares. Em seguida, foi realizada uma análise indutiva, com o objetivo de identificar padrões nas informações coletadas. Para a formação das unidades de contexto, foram consideradas as entrevistas semiestruturadas, o caderno de campo, os registros dos estudantes, bem como as gravações de áudio e vídeo. Com base nesse processo, foram estabelecidas três categorias principais: educação matemática antirracista, reflexões e ações antirracistas e desigualdades raciais.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA

A primeira categoria a ser discutida é intitulada Educação Matemática Antirracista. Ela considera o conhecimento matemático proveniente dos povos africanos e como esse conhecimento pode ser trabalhado por meio da Etnomatemática, além de refletir sobre a valorização da cultura africana e o reconhecimento das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira. Além disso, esta categoria deve pautar a desconstrução de narrativas coloniais na educação matemática e a integração de perspectivas decoloniais nas abordagens pedagógicas. Nesse sentido, alguns aspectos observados a partir dos dados em análise serão explorados nos próximos parágrafos.

Na atividade referente às pinturas do grupo étnico Ndebele, em que os estudantes foram convidados a reproduzir uma maquete simbolizando as pinturas utilizadas pelo grupo étnico, foram contextualizados os conceitos de simetria, eixo de simetria e transformações geométricas, em que se explorou também a aplicação desses princípios geométricos nas manifestações culturais e artísticas dessa comunidade. Primeiramente, foi mostrado à turma o vídeo: O povo Ndebele⁸, cores e traços e, logo após, o texto: As cores e formas do grupo étnico africano Ndebeles⁹ para complementação. Perguntei aos estudantes se eles conheciam essa cultura. Eles responderam que não conheciam, somente a África e de forma bem geral. Então, começamos a conversar sobre o que eles acharam interessante no vídeo. Esse questionamento obteve respostas como: *“Tem 650 mil pessoas”* (Anele), o comentário foi corrigido pelo Thair: *“650 mil pessoas que seguem a tradição”*, *“As pinturas nas casas mostram a fidelidade aos maridos e argolas também”* (Latif), já o Dumi corrige o comentário dizendo que não são argolas, são *“anéis”* e complementa com a

⁸ Mwana Afrika. O povo Ndebele, cores e traços. YouTube.2019.2mim. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=47rw_JuiM-w. Acesso em: 16 jan 2025.

⁹ O texto fala sobre o povo Ndebele, uma nação com cerca de 650 mil pessoas que preserva suas tradições culturais, especialmente no que se refere à arte e aos costumes sociais. Destaca-se a forte presença das mulheres na manutenção das tradições artísticas, como a pintura de casas e a criação de grafismos, que são passados de mãe para filha ao longo das gerações. A pintura das casas, especialmente nas portas, paredes e interior, reflete o papel da mulher na sociedade Ndebele e é considerada um sinal de que ela é uma boa esposa e mãe. Além disso, o texto menciona os adornos usados pelas mulheres, como colares e anéis de cobre, que simbolizam fidelidade e fazem parte da maneira como elas mantêm e transmitem a cultura e a tradição do povo Ndebele.

informação “e vai passando de geração a geração”, “as portas frontais e das laterais são responsabilidades da mulher” (Daudi), “ e as artes são feita sem régua” (Ayo). Nesse momento, o Rafiki se espanta “régua” e o Thair explica “é sem régua, sem nada”, o Ayo complementa “faz na mão ali”, e o Thair “faz no olho”, o Rafiki, ainda sem entender pergunta: “Como assim régua?”. O Ayo “tipo ela não tem um negócio pra tentar fazer”, “pra risca” (Thair), “tipo ela faz sozinha” (Ayo). Nesse momento, faço a intervenção explicando que para fazer as pinturas, elas não utilizam régua para medir as proporções dos padrões desenhados. O Latif complementa, “sem régua e sem esquadro”, “no olho” (dizem todos os estudantes).

Nesse diálogo, observo a interação entre os estudantes; a pergunta inicial sobre a cultura Ndebele resultou em respostas que mostraram um desconhecimento dessa cultura, mas um interesse em aprender a respeito. A maioria dos estudantes sabia sobre a África, mas em termos amplos e não conhecia a cultura Ndebele especificamente. A conversa passou a envolver correções entre os estudantes, o que reflete uma dinâmica colaborativa da aprendizagem, mostrando que o conhecimento estava sendo construído coletivamente e não por meio de uma simples transmissão de conhecimento.

Para D’Ambrosio (2023), a aprendizagem ativa da matemática incorporada aos conhecimentos e habilidades do futuro depende de proporcionar aos estudantes experiências que possam enriquecer os alunos. É responsabilidade do educador planejar, estruturar e facilitar essas experiências. Essa abordagem não se limita à transmissão de conhecimentos abstratos, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que possibilitam aos estudantes uma vivência contextualizada dos conceitos. Nesse caso, o conceito de simetria explorado a partir das pinturas Ndebeles criou oportunidades para que os estudantes percebessem que a matemática está presente em todas as culturas.

Segundo Eliane Santos (2008), a convicção de que há uma perpetuação da desigualdade educacional através da perspectiva de uma única cultura se entrelaça com a análise da invisibilidade desses estudantes, impulsionando a procura de referências que promovam a visibilidade e a valorização de uma diversidade cultural na educação. O fato de as pinturas serem feitas sem medições prévias gerou curiosidade, principalmente no Rafiki. Esse questionamento mostra que é difícil para os estudantes enxergarem uma matemática diferente daquela exposta nas escolas, pautada pelo pensamento europeu. A matemática tradicionalmente ensinada nas

escolas ocidentais, ao focar fortemente na utilização de instrumentos e fórmulas padronizadas, ignora ou subestima outras formas de organização e expressão numérica que podem ser encontradas em outras culturas. No caso da cultura Ndebele, as pinturas geométricas e os padrões feitos “à mão livre” são formas válidas de simetria, construídas sem recorrer ao uso de ferramentas tradicionais da matemática ocidental. Isso desafia a ideia de precisão e regularidade como únicas e homogêneas, propondo que existem diferentes maneiras de compreender e aplicar conceitos matemáticos.

Para Castro (2024), cada sociedade, ao enfrentar suas dificuldades diárias, cria estilos únicos de raciocínio matemático, que estão intimamente ligados a suas tradições, sistemas de crenças e modos de viver. Portanto, ao falar sobre as epistemologias na Etnomatemática, afirma-se e aprecia-se a diversidade de saberes e práticas matemáticas, compreendendo que essas atividades não são apenas modificações de um conhecimento já existente, mas sim inovações, que surgem das vivências culturais de cada comunidade. As falas “*O padrão é o mesmo só muda a cor*” (Rafiki), “*olha aqui Rafiki, tem aqui esse se repete*” (Dhoruba), “*Aqui segue um padrão: três triângulos, dois quadrados*” e “*o meu segue cinco triângulos com uma barrinha em cima deles*” (Latif), revelam uma percepção de padrões matemáticos que não estão restritos às formas tradicionais de ensino, mas são, de fato, construções que fazem sentido dentro do seu contexto cultural e de vivência. O fato de os estudantes observarem e discutirem diferentes padrões e figuras geométricas mostra uma forma de raciocínio matemático que é dinâmica e coletiva, pautada na troca de ideias e experiências individuais, o que também se alinha à perspectiva de que o conhecimento não é algo fixo ou universal, mas sim algo que é constantemente negociado e reinventado de acordo com as interações e vivências dos indivíduos.

Entre os conteúdos/saberes matemáticos, os estudantes destacaram as figuras geométricas, eles identificaram formas como triângulos, quadrados, retângulos e círculos. Além disso, perceberam as linhas. No entanto, os saberes não matemáticos também estão presentes e se destacam ao longo da conversa. A arte, com os estudantes identificando a arte abstrata, pinturas nativas e símbolos culturais. O conceito de cores foi amplamente discutido, com menções a cores primárias, cores secundárias e cores terciárias. Os estudantes associaram as figuras geométricas às bandeiras dos países, o que demonstra interseção entre a geografia e a matemática, uma vez que discutiram que as bandeiras são símbolos de identidades nacionais e

culturais, muitas vezes compostas por formas geométricas simples. Outros conceitos visuais, como linhas paralelas e cores vibrantes, são mencionados no contexto da percepção estética e artística, evidenciando como o olhar matemático sobre figuras geométricas se funde com o olhar artístico.

Por fim, alguns alunos fazem conexões com a história e geografia, destacando a importância de compreender a matemática não apenas como uma disciplina isolada, mas como parte de uma rede de saberes que envolve cultura, identidade e expressão artística. A fala de Amina “*Geografia e História, porque falam da África*”, conecta o estudo das figuras geométricas com uma reflexão sobre o contexto cultural e geográfico, ampliando a compreensão dos estudantes sobre como a matemática e a cultura estão entrelaçadas.

Para Cinara Peixoto e Cristiane de Oliveira (2022), as lições e abordagens, especialmente no que diz respeito ao Programa Etnomatemática, levam a acreditar que a matemática pode tornar-se cada vez mais voltada para o ser humano, à medida que são ampliadas as perspectivas em busca de uma educação que seja transdisciplinar. Portanto, esse diálogo evidencia a riqueza da interdisciplinaridade inerente à Etnomatemática, em que os saberes matemáticos sobre figuras geométricas e linhas se mesclam com os conhecimentos não matemáticos sobre arte, cores, cultura e história. Isso mostra que o aprendizado da matemática não precisa ocorrer de forma isolada, pois ele pode ser enriquecido pelas relações que ela estabelece com outras áreas do conhecimento.

Como inicialmente os estudantes não mencionaram o conteúdo de simetria em si, somente quando faziam a observação dos padrões geométricos, então, durante a oficina esse conceito foi ampliado por meio de uma discussão mais profunda, que relacionou o conceito de simetria com situações do dia a dia.

Quando questionados sobre o que entendiam por simetria, as respostas iniciais revelaram uma visão intuitiva e bastante visual da ideia, como o conceito de "igual" e "espelho", o que é uma forma comum de perceber a simetria, especialmente em figuras geométricas. A menção ao espelho é um ponto-chave, pois muitos associam simetria a algo que pode ser refletido ou duplicado, um lado igual ao outro. Como observado na discussão: “*Igua*” (Rafiki), “*É, do lado do outro, a mesma coisa*” (Dumi), “*Como se fosse olhar no espelho*” (Dumi).

Ao identificar e relacionar conceitos de simetria de diferentes figuras geométricas com a vivência e o repertório dos estudantes, a Etnomatemática fortalece

a ideia de que os saberes culturais possuem legitimidade e importância dentro do campo do conhecimento. Para Luane Bento (2018), a Etnomatemática questiona a matemática ocidental em suas abordagens histórica e epistêmica, adotando uma postura política nas pesquisas científicas, com o intuito de reconhecer o saber de outras culturas como legítimo. Esse conhecimento, embora não seja necessariamente científico, é fundamentado em elaboradas reflexões e interpretações sobre a realidade.

Quando desenhei uma figura geométrica no quadro e mostrei onde ficava o eixo de simetria, evidenciando que um lado era igual ao outro quando sobreposto, os estudantes começaram a citar outros exemplos de simetria: “Triângulo” (Ayo), “Quadrado” (Dhoruba), “Losango” (Dhoruba). Esse momento ilustra a importância da Etnomatemática ao dar visibilidade e valorização a formas de conhecimento que vão além da matemática ocidental ensinada nas escolas.

A atividade de desenhar uma figura geométrica no quadro e mostrar o eixo de simetria ajudou a reforçar a ideia de que a simetria envolve uma divisão de uma figura em partes que coincidem perfeitamente quando são sobrepostas. Isso também abriu o caminho para que os estudantes pensassem em outras formas de simetria, além das figuras geométricas. A troca de ideias sobre simetria em elementos naturais e cotidianos, como árvores, animais, borboletas, folhas e calçadas, indica que os estudantes estão aplicando o conceito de simetria a uma ampla variedade de contextos, reconhecendo-a em objetos, seres vivos e até fenômenos do cotidiano.

Ao longo da discussão, foram também observados os aspectos culturais presentes nas obras Ndebele, como o uso de formas geométricas nas pinturas das casas, roupas e outros objetos, além dos significados culturais das cores e símbolos utilizados, como os anéis de cobre usados pelas mulheres, que representam fidelidade aos maridos. A conversa reforçou a ideia de que a arte Ndebele envolve matemática, principalmente por meio da simetria e transformações geométricas, além de ser uma expressão artística.

Carolina Tamayo e Paulucci (2021) destacam que a vida do povo Ndebele, especialmente a das mulheres, reflete uma luta política que se manifesta em suas práticas cotidianas, sendo as pinturas um exemplo significativo dessa resistência. A resistência está presente nas ações das mulheres ao pintar as casas, tanto antes,

durante, quanto após o Apartheid¹⁰. As mulheres Ndebeles (re)existem ao colonialismo, ao racismo estrutural e à colonialidade/modernidade, defendendo a vida e preservando a epistemologia Ndebele, que se apresenta como um sistema de pensamento legítimo e criativo, ao abordar questões e gerar novos significados para o conceito de lar. As pinturas das casas Ndebele, com seus padrões geométricos e simbólicos, representam mais do que simples decorações. Elas são um modo de afirmar a identidade e a autonomia cultural do povo Ndebele frente às tentativas de apagamento e marginalização de suas tradições durante o colonialismo. Ao preservar essas práticas, as mulheres não só resistem a uma história de opressão, mas também reivindicam um espaço legítimo para sua epistemologia, o sistema de conhecimento e de valores que elas possuem, que é profundamente enraizado na sua cultura e história.

A figura 7 mostra a maquete do povo Ndebele construída pelos alunos de forma colaborativa, com o objetivo de mostrar, na prática, que todos os tipos de conhecimentos são válidos e que a matemática não é uma ciência universal e homogênea.

Figura 7 - Maquete da Aldeia Ndebele



Fonte: Autora (2024)

¹⁰ O apartheid foi um regime de segregação racial que vigorou na África do Sul de 1948 a 1990 e correspondia ao racismo como política institucional de Estado, diferenciando direitos e deveres da população segundo a cor da pele, oficializando, assim, em lei o preconceito que já existia na sociedade desde o período. Autores como Analúcia Danilevick, Trevor Noah, Francisco José Pereira, entre outros, abordam em suas obras as profundas implicações sociais, culturais e políticas desse sistema, discutindo suas consequências para as populações negras, os impactos da resistência e o processo de reconciliação após o fim do regime.

A integração, o interesse e o envolvimento dos estudantes na atividade foram perceptíveis. O engajamento dos estudantes ao refletirem sobre cada detalhe de como seria a maquete, os materiais a serem utilizados, o formato das casas, as disposições das árvores, o telhado e os padrões geométricos, esteve presente nesse processo de aprendizagem colaborativa, que reforçou os laços entre os estudantes e contextualizou a ideia de cultura de um grupo que se reconhece por meio de sua identidade.

Cristiane Oliveira (2012) “[...] acredita que os alunos irão aprender diferentes caminhos trilhados pela humanidade, através de diferentes culturas, para a construção dos conhecimentos que vêm acumulando”. A maquete é um exemplo de atividade de construção da aprendizagem. Ela envolve diferentes aspectos do conhecimento humano, desde a aplicação de conceitos de geometria até a reflexão sobre culturas e arquitetura. Nesse sentido, o ensino incorpora uma visão mais ampla do conhecimento, dando um significado cultural e histórico aos conteúdos estudados.

No debate sobre a letra da música “História para ninar gente grande”, os estudantes refletiram de forma profunda sobre a necessidade de valorização da cultura africana e do reconhecimento do povo negro como um dos pilares fundamentais da construção da história do Brasil, destacando a importância de repensar e recontar a história de forma mais inclusiva, com ênfase nas contribuições dos africanos, que foram historicamente marginalizadas.

De acordo com Chimamanda Adichie (2009), assim como ocorre no mundo econômico e político, as histórias também são moldadas pelo princípio de *nkali*, que significa “ser maior que o outro” como são narradas, quem as narra, o momento em que são contadas e quantas são contadas; tudo isso está intimamente ligado ao poder. Os negros, muitas vezes excluídos das versões oficiais da história, também desempenharam papéis heroicos e fundamentais, uma visão muitas vezes negligenciada pelas narrativas históricas dominantes. Nascimento (1980) destaca que os negros no Brasil foram compelidos a silenciar suas histórias e a ignorar essa realidade por um tempo excessivamente prolongado. Durante séculos, foram privados de contar suas próprias narrativas, conquistas, lutas e culturas, que foram sendo sistematicamente apagadas. Dar visibilidade e valor às histórias reais dos povos africanos quebra a tradição histórica que, por muito tempo, marginalizou e não reconheceu suas contribuições para a formação do Brasil.

Os estudantes Ayo e Akilah destacam que a música ajuda a *“mostrar o passado que as pessoas negras também são heróis”*, o que é reafirmado pela estudante Anele, a qual menciona que *“as pessoas negras também podem ser heróis”*. Para eles, a Mangueira não só abre portas, mas demonstra, de forma contundente, que os negros desempenharam um papel central na formação do Brasil. Donkor e Latif reforçam essa visão, ao afirmar que é necessário *“rever o passado dos negros escravizados e mostrar que os negros foram heróis”*.

Em suas reflexões, Nascimento (1980) menciona que as páginas da história se abrem, revelando uma grande falácia teórica e ideológica, criada com o objetivo de estabelecer a supremacia ário-euro-norte-americana, que se impôs sobre nós. Esse domínio, nos âmbitos social, cultural, ideológico e político, foi cuidadosamente arquitetado para moldar os negros, como se presos a uma camisa de força da qual não pudessem se libertar. A desconexão forçada com as raízes e identidades negras impediu que as gerações seguintes tivessem pleno conhecimento desse legado, da ancestralidade e das forças que moldaram a sociedade contemporânea. É preciso, agora, recuperar o protagonismo da história dos povos negros e recontar com o devido respeito e reconhecimento. Os estudantes destacam a ideia de que os heróis não são apenas brancos, mas também negros, algo que Daudi e Dhoruba afirmam com clareza: *“não existe só heróis brancos, mas também heróis negros.”*

Além disso, os estudantes discutem a necessidade de corrigir a história que foi distorcida ou omitida. Muitos afirmam que a história não foi contada corretamente, como destacam Garai e Rafiki, ao apontarem que *“a história não conta sobre a escravatura, só conta uma parte”*, enquanto Adowa, Amina e Akilah enfatizam que *“a verdadeira história é a que não foi contada”*. Eles reconhecem que a história oficial omitiu as contribuições dos negros e que a verdadeira história dos negros no Brasil precisa ser revisitada.

Para Banks (2006), quando a história de grupos marginalizados e excluídos é narrada, ela questiona os mitos estabelecidos sobre os grupos dominantes e as minorias, perpetuados pela cultura popular e pelos currículos das escolas e universidades. Anele destaca a importância da escola de samba ao afirmar que *“A mangueira chegou trazendo a verdade não emoldurada, a história que a mídia esconde e passa pano, mostrando no texto que existiu muita guerra e sangue pisado para ter a descobrir”*. Para ela, a Mangueira representa o rompimento com a história oficial, ao contar a verdadeira história que aconteceu. Latif e Donkor também chamam

a atenção para a importância de revelar a história que *"chega para explicar o que não tem no livro, o que aconteceu no passado"*, uma história, frequentemente silenciada e distorcida.

Grande parte do conhecimento escolar, assim como o conhecimento popular transmitido em eventos e situações, é abordada a partir da perspectiva dos vencedores, em vez de ser vista pelos olhos dos oprimidos, conforme sugere Banks (2006). Ela é moldada pela visão daqueles que controlam as instituições sociais, econômicas e políticas, em vez de refletir o ponto de vista daqueles que são injustamente tratados e marginalizados. Ao longo da conversa, Anele também questiona a ideia de que a liberdade dos negros veio da Princesa Isabel, enfatizando *"que a liberdade não veio de Isabel e sim da luta do povo negro"*. Latif e Donkor lembram que *"A princesa Isabel foi obrigada a assinar a lei dos negros"*, a assinatura da Lei Áurea por ela foi uma ação forçada, enquanto Ayo e Thair ressaltam que *"Isabel não aboliu a escravidão porque quis"*, mas, sim devido à pressão das lutas negras e sociais. Para os estudantes, figuras como Dandara, guerreira do Quilombo, são muito mais representativas da verdadeira luta pela liberdade do que a Princesa Isabel, como mencionam Daudi e Dhoruba: *"a liberdade não veio de Isabel, mas sim dos negros"*.

Através das falas de Anele e outros estudantes, há uma clara ênfase na importância de ouvir *"os heróis que lutaram pelo povo negro"*, aqueles silenciados ao longo da história. Garai e Rafiki fazem referência à resistência dos caboclos de julho, simbolizando a coragem e a força do povo negro durante os anos de chumbo da ditadura. Adowa, Amina e Akilah apontam que a música fala sobre *"as pessoas que lutaram e foram silenciadas"*, trazendo à tona *"o outro lado da história"*, resgatando as narrativas históricas que desafiam as versões oficiais, muitas vezes moldadas pelo silenciamento e pela marginalização das contribuições do povo africano para a história do Brasil. Nessa direção, Nilma Gomes (2011, p. 141) afirma que *"no Brasil, toda a movimentação histórica, pós-abolição, foi pressionada pela ditadura militar, instaurada em 1964"*. O debate também toca nas lutas mais recentes do povo negro, como a resistência durante os anos de ditadura militar.

Em conjunto, as falas dos estudantes revelam uma crítica profunda à maneira como a história oficial tem sido contada e como o papel dos africanos foi muitas vezes marginalizado ou silenciado. As discussões evidenciam que a luta por reconhecimento e valorização da cultura africana e do povo africano é essencial para uma compreensão mais justa da história do Brasil. Ao desafiar as narrativas dominantes,

os estudantes estão, de maneira coletiva, reafirmando a importância dos africanos como fundantes da sociedade brasileira e como protagonistas de uma história que precisa ser finalmente reconhecida em toda a sua riqueza e complexidade.

A figura 8 mostra os estudantes do 5º ao 9º ano¹¹ que participaram da oficina de capoeira, a qual contribuiu para encerrar a discussão e análise da letra da música "História para ninar gente grande", da escola de samba Mangueira. A capoeira, nessa atividade, foi utilizada como um instrumento de valorização da cultura africana e identidade negra, por ser uma das principais manifestações de arte e cultura afro-brasileira.

Oicineiro convidado relatou que a capoeira foi uma manifestação cultural que resistiu à opressão histórica e que desempenha um papel importante na preservação da identidade negra.

Figura 8 - Estudantes que participaram da oficina de Capoeira



Fonte: Autora (2024)

Ele explicou que a capoeira era uma prática clandestina, já que era proibida, e como os negros utilizavam estratégias como a mudança de nomes para disfarçar a prática da capoeira e evitar a repressão policial. Ao explicar que a capoeira não é uma arte exclusivamente brasileira, mas sim uma mistura de várias lutas africanas que se

¹¹ A oficina de capoeira foi aberta a todos os estudantes do turno da manhã da escola e contou com a participação de três integrantes do Centro Cultural Abadá- Capoeira.

uniram no Brasil, oicineiro reforça a ideia de que a capoeira é um elemento cultural fundamental do povo negro, embora tenha se tornado um símbolo brasileiro.

A introdução do berimbau, instrumento tradicional da capoeira, também destaca a conexão africana da prática. Ele é de origem árabe e africana, era usado tanto para acompanhar o ritmo da capoeira quanto para esconder a verdadeira intenção da luta, disfarçando-a sob a forma de uma dança. Essa junção de elementos culturais africanos com a necessidade de resistência e sobrevivência no Brasil colonial torna a capoeira uma expressão de resistência da população negra.

Além disso, o conceito de luta de capoeira como um ato de defesa e não apenas como um esporte é enfatizado. O icineiro menciona que, na época da escravidão, os africanos não tinham acesso a armas e, portanto, usavam seus corpos e habilidades na capoeira para se defender. A resistência através da capoeira é um reflexo da luta do povo negro para preservar sua dignidade e identidade, e de como essas práticas se tornaram símbolos de luta e liberdade. Ao falar sobre Zumbi dos Palmares e Dandara, os alunos aprendem que a capoeira, assim como esses líderes históricos, são expressões de resistência e coragem frente à opressão. A capoeira, que se originou como uma arte de disfarce e resistência, transformou-se ao longo do tempo em um símbolo da cultura e da luta negra, sendo reconhecida e valorizada em diversos espaços da sociedade, incluindo nas escolas.

Silva (2008) destaca a importância de considerar o indivíduo como protagonista de seu próprio destino, valorizando os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, provenientes de seu ambiente e grupo social. Esse entendimento é fundamental no contexto escolar, pois reconhece que a aprendizagem não se limita ao que é ensinado na sala de aula, mas envolve as experiências de vida, as emoções, as sensações e os valores que os indivíduos carregam de seus contextos familiares, comunitários e culturais. Esse conceito se reflete no envolvimento e empolgação dos estudantes, durante a oficina, como mostra a Figura 9, onde eles estão jogando capoeira.

Figura 9- Estudantes na roda de capoeira



Fonte: Autora (2024)

Após o término da oficina, Rafiki expressou sua satisfação ao dizer que *“a pior parte foi que acabou”*, demonstrando o quanto gostou da atividade. Adowa *“eu gostei bastante também, os ritmos são legais”*. Anele, com bom humor, mencionou que *“eu só não lutei para não dar aula lá tá, capaz deles se apaixonarem”*, e complementou com *“eu achei uma experiência legal”*. Thair *“é bom essa arte, a cultura brasileira, a capoeira, os instrumentos, tudo muito legal”*. Daudi *“eu achei muito interessante o ritmo da música”*, enquanto Dhoruba *“eu achei uma experiência muito legal e futuramente eu gostaria muito de fazer capoeira”*. Thair também destacou que a capoeira trouxe algo novo para o colégio, considerando a oficina com *“a melhor palestra que teve no colégio”*. Portanto, a capoeira, enquanto manifestação cultural de resistência, se insere no contexto escolar, permitindo que os estudantes se conectem com a cultura africana e reafirmem a herança africana como parte fundante da identidade brasileira.

Essa abordagem de ensino enfatiza a relevância de introduzir a etnomatemática na sala de aula, permitindo que os estudantes compreendam a matemática como uma manifestação presente em diversas culturas, cada uma com seu próprio modo de produzir e aplicar conhecimento. No contexto do samba-enredo da Mangueira, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre as contribuições do povo africano na sociedade brasileira, reconhecendo figuras históricas e lutas que muitas vezes não são abordadas nos livros didáticos. A capoeira, por sua vez, serviu como um meio de promover o reconhecimento e a valorização da cultura africana,

evidenciando a formação da identidade e da estrutura social do Brasil. Essa abordagem enriquece o aprendizado, ampliando a visão dos estudantes sobre a diversidade cultural e incentivando o respeito aos diferentes modos de conhecimento.

5.2 REFLEXÃO E AÇÃO ANTIRRACISTA

Nesta segunda categoria, intitulada Reflexão e ação antirracista, é discutida a identificação de atitudes e práticas racistas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral, e a importância da promoção desses espaços de reflexão e discussão. Além disso, a categoria enfatiza o posicionamento dos indivíduos frente a práticas discriminatórias e racistas, destacando a necessidade de um combate ativo e de um enfrentamento contínuo ao racismo em diferentes espaços.

A criação de um espaço acolhedor, no qual o estudante se sinta seguro para refletir, discutir e se posicionar criticamente diante e contra o racismo, assim como para o enfrentamento e combate das práticas racistas, tanto na escola quanto na sociedade, é essencial, pois tais espaços de reflexão devem fomentar um diálogo aberto e construtivo, no qual as experiências dos indivíduos possam ser compartilhadas, compreendidas e desafiadas de maneira crítica e reflexiva. A promoção dessa prática visa não apenas à conscientização, mas também à transformação de atitudes, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a eliminação de comportamentos discriminatórios e racistas.

Assim, toma forma a roda de conversa sinalizada na figura 10, intitulada "Na luta é que a gente se encontra", na qual os participantes receberam uma caixinha contendo expressões racistas. Essa ação oportunizou uma reflexão sobre racismo e as expressões que perpetuam estereótipos raciais no ambiente escolar e na sociedade em geral. Durante a atividade, foi possível identificar várias atitudes e práticas racistas que estão enraizadas na cultura brasileira, muitas vezes de forma inconsciente, sem se perceber o peso histórico e ofensivo dessas expressões e atitudes.

Figura 10 - Roda de conversa na luta que a gente se encontra



Fonte: Autora (2024)

De acordo com Almeida (2023), o racismo é um reflexo da estrutura social, ou seja, das formas "normais" com que as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares são organizadas, não sendo uma doença social nem um problema isolado das instituições. As expressões analisadas durante a atividade, como "meia tigela", "denegrir", "a coisa tá preta", "serviço de preto", "criado-mudo", "cabelo ruim ou cabelo duro", "feito nas coxas" entre outras, são exemplos de como o racismo não se limita apenas a atitudes explícitas, mas, está incorporado às práticas culturais e linguísticas do dia a dia, reforçando estereótipos negativos sobre as pessoas negras, que perpetuam uma visão de inferioridade racial profundamente enraizada na sociedade brasileira.

Alguns termos e conceitos são discutidos por Nilma Gomes (2005). Essa autora questiona quantas vezes, ao longo da vida, se é colocado diante do racismo por meio de expressões, brincadeiras ou apelidos direcionadas a indivíduos negros, que relacionam suas características físicas, como tom de pele, textura dos cabelos e formato do corpo a uma posição de inferioridade. Ou ainda a uma sexualidade considerada desviante. As associações reforçam uma visão distorcida e preconceituosa que liga a identidade negra a estereótipos negativos e desumanizadoras, observados nos relatos dos estudantes: "*meu vô falava assim para mim, que quando ele me pedia um favor, ele falava assim tipo ah, não vai fazer serviço*

de preto aí” (Dhoruba), “*e quando faz alguma coisa errada. É coisa bem de preto mesmo*” (Daudi), “*a minha vó falava a coisa tá preta pro teu lado*” (Rafiki), “*a minha mãe vinha da casa da minha vó e falava a coisa está preta para aqueles lados de lá*” (Dhoruba). Essas falas dos alunos demonstram como o racismo é naturalizado e transmitido de geração em geração, muitas vezes de forma inconsciente, por meio de práticas familiares e culturais. As expressões revelam a naturalização do racismo e como ele se reflete no comportamento e na forma como as pessoas se relacionam, internalizando estigmas e preconceitos sem questionar seu conteúdo.

A esse respeito, Djamila Ribeiro (2019, p.38) destaca que “é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido”. Portanto, essas falas alertam para a importância de questionar e desconstruir essas práticas e expressões que, muitas vezes sem intenção maliciosa, perpetuam o racismo e contribuem para a construção de uma sociedade desigual. Isso exige um esforço contínuo de reflexão, educação e mudança de mentalidade, especialmente no ambiente escolar e familiar, onde as crianças e jovens são mais vulneráveis a internalizar esses estigmas.

Da produção textual elaborada pelos alunos, destaco algumas situações de racismo narradas pelos estudantes, pois essas narrativas oferecem uma visão aprofundada sobre como o racismo se manifesta no cotidiano, influenciando a vida e as experiências deles. Cada relato revela diferentes dimensões e formas de discriminação racial, proporcionando um panorama das influências externas e da maneira como essas experiências são internalizadas.

A estudante Anele relata: “*Quando eu tinha 7 anos, morava com a minha avó e, diariamente, via ela rindo de forma racista. Tenho cabelo crespo, então sempre ouvia comentários ruins dela. Mas cresci e percebi que meu cabelo é lindo de qualquer jeito.*” Esse relato revela uma experiência de sofrimento relacionado ao racismo no contexto familiar. No entanto, apesar da pressão externa, a autoestima de Anele foi capaz de superar essas influências negativas.

Já Dumi expressa o seguinte: “*O Vinicius Junior se esforçou o ano todo para ganhar a bola de ouro prêmio de melhor jogador do mundo, mas um cara branco, que não joga nem metade do que ele jogou, ganhou, sendo que no confronto direto deles, o Vinicius Junior ganhou, mas a fifa não escolheu o jogador negro*”. A fala expressa a indignação com o tratamento que o jogador Vinícius Júnior recebeu. De fato, na premiação internacional de melhor jogador do mundo pela Fifa, o jogador foi o eleito,

na contramão da premiação Bola de Ouro da revista *France Football*¹², que deu o prêmio ao meio campista do Manchester City. Embora confuso em relação ao prêmio, essa fala reflete uma crítica ao racismo institucionalizado em que, apesar do talento e das conquistas de um jogador negro, ele é preterido em favor de um jogador branco. Ilustra como a raça ainda é utilizada como um critério não declarado, mas determinante, para a atribuição de méritos e recompensas.

Daudi conta, "*Meu avô fala para minha bisavó que eu vou arrumar uma namorada bem pretinha e ela fica muito brava*". Thair: "*Já me falaram que eu vou me casar com uma pessoa bem pretinha com os cabelos sujos. Já me chamaram de macaco. Já me chamaram de preto*". Falam sobre comentários feitos por familiares e conhecidos sobre casamentos inter-raciais e sobre a estigmatização racial. Essas falas reforçam como o racismo se manifesta em pequenas agressões diárias, seja em forma de palavras ou gestos. As situações, muitas vezes minimizadas ou disfarçadas como "brincadeiras" ou "piadas", são profundamente prejudiciais, pois sustentam uma visão de inferioridade associada à cor da pele.

Nesse contexto, importante mencionar que as organizações são simplesmente a concretização de uma estrutura social ou de um estilo de socialização que incorpora o racismo como um de seus elementos essenciais, conforme aponta Almeida (2023). Em outros termos, as organizações apresentam racismo porque a sociedade é racista. Os relatos revelam como o racismo permeia diferentes níveis da sociedade, afetando tanto a esfera pública quanto privada, e como ele se manifesta de formas explícitas e sutis. As expressões racistas, muitas vezes disfarçadas de brincadeiras, falam diretamente à construção de estereótipos e à perpetuação de uma visão hierárquica da sociedade, em que as pessoas negras são associadas a características negativas e subordinadas.

No que diz respeito ao enfrentamento do racismo, os estudantes sugerem a realização de palestras, além de atividades e conversas sobre a temática, para que, conseqüentemente, saibam se posicionar diante uma situação racista. Isso indica que

¹² A "France Football" é uma revista francesa, com sede em Paris, fundada em 1946. Focada na cobertura do futebol europeu e em análises detalhadas, a revista se destacou pela excelência de suas reportagens e pela abordagem dos principais campeonatos e jogadores ao redor do mundo. Ao longo do tempo, a publicação também se tornou uma referência por criar prêmios individuais, como a Bola de Ouro, concedida ao melhor jogador do mundo no futebol masculino e feminino.

os estudantes reconhecem a importância de dialogar sobre o racismo e conscientizar a comunidade escolar e local.

Nessa direção, Bárbara Carine (2023), “[...] destaca que a escola é um complexo social gestado no interior de uma sociedade, que carrega as marcas estruturais dela”. Isso não significa que, como a escola reproduz racismo, não há nada a ser feito. Nesse sentido, é importante preparar os estudantes para reconhecer e enfrentar o racismo de uma forma mais reflexiva e educada, buscando a mudança de comportamentos e mentalidades.

Embora as palestras tenham sido mencionadas como ação central no enfrentamento ao racismo, também surgiram propostas de atividades mais interativas “*Uma palestra e uma atividade*” (Donkor), como debates, conversas em grupo ou encontros que podem ocorrer durante os intervalos escolares “*ah faz palestra, junta no recreio e faz isso*” (Latif). Isso sugere a receptividade dos alunos para abordagens antirracistas amplas e engajantes, com a promoção de diálogos mais informais, constantes do cotidiano, tornando o tema parte da vida diária da comunidade escolar.

Em relação ao posicionamento diante de uma situação de racismo na escola, Akilah afirma que “*ia tentar defender a pessoa*”, já Thair, declara “*eu defenderia quem estivesse sofrendo racismo*”. Essas posturas demonstram a disposição para defender as vítimas, posicionando-se como aliados ativos na proteção contra a discriminação e o racismo. Alguns alunos propõem uma abordagem baseada no diálogo e no apoio, por exemplo, Latif, ao dizer “*falava com a pessoa que sofre, ficam muito triste*”, e Anele, ao sugerir: “*tentando mudar o pensamento das pessoas, principalmente dos mais novos*”, mostra que eles estão buscando conversar diretamente com a vítima e conscientizar os envolvidos sobre a importância da reflexão e da mudança de atitudes.

Uma aprendizagem que valorize as diferentes existências e que se refere positivamente à população negra é benéfica para toda a sociedade, Djamila Ribeiro (2019). Ao se envolverem em debates, conversas e outras ações interativas, os estudantes estão, na prática, seguindo a linha de pensamento dessa autora, de que ao criar espaços de aprendizado e reflexão sobre a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos da cultura africana e a população negra, a escola reflete a proposta de uma educação que valorize as diferentes existências e contribui para a desconstrução das histórias que subestimam a cultura africana, favorecendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda em relação ao combate ao racismo, os estudantes manifestam ações mais diretas para lidar com essas atitudes e garantir que as pessoas responsáveis sejam punidas. Na escola, a maioria dos estudantes propõe ações mais rigorosas e punitivas para combater o racismo de forma eficaz. Entre as sugestões estão *“no colégio eu acho que deveria acontecer suspensão, toda vez que alguém fizesse racismo, coisa assim”* (Daudi), *“orientar os alunos que é feio esse tipo de coisa, e quando o aluno fizer isso dar uma punição, tipo uma semana sem vir à aula ou até expulsão”* (Ayo), referindo-se a estudantes envolvidos em atos de racismo ou preconceito, considerando que o racismo é crime.

A ideia de aplicar consequências mais severas reflete a necessidade de tornar o enfrentamento do racismo mais sério e de enviar uma mensagem clara de que esse tipo de comportamento não será tolerado. Além disso, a sugestão de *“conversar ou ver porque a pessoa fez isso com aquela pessoa e tudo mais”* (Akilah), reflete uma visão sobre o comportamento humano. Essa fala indica que, além de combater o racismo, é importante compreender as motivações por trás de atitudes preconceituosas e racistas. É possível trabalhar a transformação desses sentimentos, oferecendo espaço para reflexão e mudança.

As sugestões indicam que, além da conscientização, também é importante garantir que haja responsabilização e consequências para comportamentos preconceituosos, buscando justiça e a erradicação do racismo de forma efetiva, visto que algumas respostas vão além da educação e sugerem a implementação de medidas mais diretas, como *“não deixar as pessoas saírem impunes”* (Ayo) ou até a ideia de *“a pessoa ser presa ou receber uma multa por ser preconceituosa com outra”* (Ayo) para os atos de racismo.

Ayo e Rafiki sugerem que o racismo deveria ser combatido com medidas legais, como a obrigatoriedade de registrar boletins de ocorrência para garantir que o problema seja tratado de maneira formal. As falas revelam a importância de não apenas educar, mas também de garantir que as atitudes discriminatórias e racistas sejam punidas, com o objetivo de desencorajar comportamentos racistas.

Donkor relata, *“já me chamaram de preto, de macaco, principalmente os gurus do 8º me chamaram de macaco já, de preto também os gurus do 8º, ali no 6º também”*, o que revela a dificuldade em denunciar o racismo quando ele é naturalizado e a vítima teme represálias. Donkor expressa que, em algumas situações, preferiu revidar com ofensas, como uma forma de defesa emocional. A reação ilustra como, muitas vezes,

as vítimas de racismo se sentem impotentes e incapazes de buscar ajuda, o que destaca a necessidade de um ambiente seguro para denúncias.

Segundo Moema Teixeira (2006), para combater o preconceito, o racismo e a discriminação, independentemente de onde surgirem, seja na família, na sala de aula ou entre amigos, é necessário expô-los de maneira explícita, desmascarando-os no dia a dia, a fim de que se possa chegar à tão sonhada igualdade social. As sugestões dos estudantes sobre o combate ao racismo, como medidas rigorosas de punição e a promoção de denúncias formais refletem essa necessidade de expor e combater práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas no cotidiano. A dificuldade de denunciar, reforça a urgência de se criar ambientes seguros, onde o racismo seja efetivamente enfrentado e erradicado, garantindo os direitos de todos.

5.3 DESIGUALDADES RACIAIS

A terceira categoria, intitulada Desigualdades raciais, discute como as disparidades e discriminações que ocorrem em função da raça, etnia ou cor da pele, resultam em um tratamento desigual e acesso limitado a direitos e oportunidades para determinados grupos raciais. Nesse contexto, é importante destacar os diferentes tipos de racismo presentes na sociedade.

A palestra sobre os diferentes tipos de racismo, preconceito e discriminação proporcionou uma abordagem clara e objetiva, por meio de situações cotidianas, episódios veiculados nas mídias nacionais e locais, bem como depoimentos das palestrantes, professores e membros da equipe diretiva. Posteriormente, os alunos foram convidados a responder a um questionário contextualizado, com o objetivo de auxiliar na organização e sistematização das ideias discutidas.

Antes de iniciar a análise das três concepções de racismo, é importante ressaltar que elas se entrelaçam de forma constante. Essa observação visa evitar a "armadilha" de acreditar que é possível separá-las de maneira clara e definitiva no contexto real e social. Portanto, a divisão que será apresentada no Quadro 2, com o enquadramento das falas dos estudantes e tipos de racismo, tem um caráter exclusivamente didático, com o objetivo de tornar a discussão mais acessível e compreensível. O foco principal é facilitar o entendimento de uma temática que considero fundamental.

Quadro 2 - Enquadramento das falas dos estudantes e tipos de racismo

Tipo de racismo	Fala dos estudantes
Racismo Estrutural	<p>Anele: “Não é que a gente não vê, é que é mais um chegar em empresa ou algo grande e os mais acima ser pessoas brancas”.</p> <p>Daudi: “Geralmente a pessoa negra é faxineira, é empregado”.</p> <p>Anele: “Racismo estrutural na minha opinião, é quando não tem líder ali negro, tipo que pode ocupar um cargo mais alto, tu entras em um emprego não tem nenhum funcionário. Não tem nenhum funcionário, não tem nenhum gerente negro isso é racismo estrutural”.</p> <p>Adowa: “Quando a gente entra em qualquer lugar raramente tem alguma pessoa negra trabalhando em algum cargo alto”.</p> <p>Donkor: “Sempre tem mais gente branca nos trabalhos do que as pessoas negras, o povo negro é mais abaixo do nível do que os brancos, não tem muito valor”.</p> <p>Ayo: “Eu sinto que uma pessoa negra sempre fica num cargo mais abaixo do que uma pessoa negra num trabalho, ou em qualquer outra coisa, vamos supor o gerente é um branco e o repositor é um negro”.</p> <p>Dumi: “As pessoas negras são consideradas, tipo não conseguem ver uma pessoa negra bem de vida”.</p> <p>Adowa: “Eles acham que eles só estão abaixo, daí não acham que podem ser superiores, que podem ser só um freguês.”</p>
Racismo Institucional	<p>Anele: “É que as pessoas tem a ideia que as pessoas negras, já trabalham como empregados, eu vejo uma pessoa negra, ah limpa aí que eu derrubei, seria a quem tem que limpar o pátio”.</p> <p>Anele: “Se tu entras em uma casa de ricos e são racistas pessoa que limpa o jardim negra, pessoa que faz a limpeza negra que cuida da criança negra”.</p> <p>Ayo: “As pessoas estão acostumadas o porteiro ser negro, toda hora abrir a porta pra pessoa entrar no hotel”.</p> <p>Rafiki: “Cuidado para não ser preso por engano, é por causa da cor”.</p>
Racismo Individual	<p>Akilah: “Tipo as pessoas negras são abaixo do nível, entendeu? As pessoas as ridicularizam porque elas são negras, que elas não são importantes tipo assim”.</p> <p>Akilah: “Porque as criancinhas ali estão excluindo a outra porque ela é negra”.</p>

Fonte: Autora (2025)

De acordo com Almeida (2023), o racismo estrutural é um fenômeno que se expressa de forma sistemática e institucional, manifestando-se nas bases sociais, políticas e econômicas. Está profundamente inserido nas instituições e na sociedade,

estabelecendo uma dinâmica que marginaliza historicamente determinados grupos, com destaque para os negros, restringindo-os a empregos de menor status e prestígio. As falas dos estudantes oferecem uma visão clara das manifestações do racismo estrutural no cotidiano, especialmente no ambiente de trabalho e nas dinâmicas sociais em geral. Elas revelam como as disparidades raciais são perpetuadas por meio de práticas institucionais e culturais, influenciando a alocação de pessoas negras em funções subordinadas e dificultando seu acesso a espaços de poder e prestígio.

Um dos pontos principais nas falas dos estudantes é a ausência de negros em cargos de liderança. Anele, ao afirmar que “*não é que a gente não vê, é que é mais um chegar em empresa ou algo grande e os mais acima serem pessoas brancas*”, destaca uma realidade amplamente observada nas organizações: as posições de poder, influência e decisão são predominantemente ocupadas por pessoas brancas. Isso evidencia o racismo estrutural presente nas instituições, onde a liderança branca é naturalizada, enquanto a presença de negros nessas posições é rara. Ainda, sobre o racismo estrutural ser evidente, “*quando não tem líder negro, tipo que pode ocupar um cargo mais alto*” (Anele) ilustra como a exclusão de negros desses espaços é parte de um sistema que favorece os brancos, independentemente das competências individuais de cada um. Sobre isso, recentemente, desculpas sobre não ter pessoas negras no poder judiciário foram dadas por representantes do governo para não indicar uma pessoa negra como ministro da justiça.

Além disso, muitas falas refletem a associação dos negros a funções subordinadas. Daudi, ao afirmar que “*geralmente a pessoa negra é faxineira, é empregado*”, expressa a ideia de que os negros são frequentemente alocados em funções de baixo prestígio e em posições subalternas. Isso é um reflexo de uma estrutura histórica de subordinação que ainda hoje impacta a inserção de negros no mercado de trabalho, limitando suas oportunidades de ascensão. Ayo também menciona que “*uma pessoa negra sempre fica num cargo mais abaixo do que uma pessoa branca num trabalho*”, sublinhando a persistência da hierarquização racial, na qual negros ocupam, em grande parte, funções de menor status.

A invisibilidade da população negra em posições de destaque também é uma questão abordada pelos estudantes. A estudante Adowa menciona que “*quando a gente entra em qualquer lugar raramente tem alguma pessoa negra trabalhando em algum cargo alto*”. Essa observação reflete de maneira direta o racismo estrutural, que não apenas impede o acesso de negros às melhores oportunidades de emprego, mas

também reforça uma visão da sociedade que não reconhece os negros como aptos a ocupar esses espaços de poder. A ausência de representatividade em posições de liderança não só exclui, mas também torna a presença negra invisível nesses ambientes.

Outro aspecto importante nas falas dos estudantes é a percepção de inferioridade associada às pessoas negras. Donkor, ao afirmar que “*o povo negro é mais abaixo do nível do que os brancos, não tem muito valor*”, destaca como o racismo estrutural está associado a uma desvalorização constante das pessoas negras. Isso reflete uma crença enraizada na sociedade de que os negros são menos capazes ou menos merecedores das mesmas oportunidades que os brancos. A fala de Dumi, que menciona que as pessoas brancas “*não conseguem ver uma pessoa negra bem de vida*”, também aponta para o preconceito de que os negros não podem alcançar sucesso ou ser bem-sucedidos, o que está diretamente ligado à exclusão histórica e social desse grupo.

Além disso, a fala de Adowa, sobre como as pessoas negras “*acham que estão abaixo*” e não podem ser “*superiores*”, reflete um aspecto psicológico do racismo estrutural. A internalização da inferioridade é um resultado direto do sistema racista, que não só limita as oportunidades de ascensão dos negros, mas também modifica sua percepção sobre seu próprio valor e capacidades. O racismo estrutural, portanto, não é apenas um problema de acesso, mas também um problema de autoestima e autopercepção.

Por fim, as falas dos estudantes ilustram como o racismo estrutural é uma realidade que vai além das ações e atitudes individuais. Ele está profundamente inserido nas estruturas sociais, organizacionais e institucionais, mantendo a desigualdade entre brancos e negros, especialmente no que diz respeito às oportunidades de liderança e prestígio. As manifestações do racismo estrutural exigem um olhar atento e ações transformadoras para ser possível construir uma sociedade mais equitativa, na qual as pessoas negras possam acessar os mesmos espaços e oportunidades que seus semelhantes brancos, sem limitações impostas pela cor da pele.

Para Almeida (2023), o racismo institucional se manifesta nas instituições, normas e práticas sociais, evidenciando desigualdades estruturais que mantêm os negros em posições subordinadas e marginalizadas. Não se limita a atitudes individuais, mas constitui um sistema mais amplo que estrutura a sociedade de forma

a reforçar a discriminação racial. As falas dos estudantes analisadas ilustram como o racismo institucional se manifesta em diferentes áreas da vida social, desde o ambiente de trabalho até o sistema de justiça, evidenciando a discriminação sistêmica que limita as oportunidades das pessoas negras e reforça sua marginalização.

A fala da Anele, ao afirmar que "*as pessoas têm a ideia que as pessoas negras, já trabalham como empregados, eu vejo uma pessoa negra, ah limpa aí que eu derrubei, seria a quem tem que limpar o pátio*", revela um estereótipo racial profundamente enraizado na sociedade. Esse estereótipo associa as pessoas negras a funções subalternas e serviços manuais, como a limpeza, refletindo um racismo institucional que, ao longo da história, relegou os negros a posições de baixo prestígio no mercado de trabalho. O que a estudante destaca não é apenas uma visão preconceituosa, mas uma expectativa social internalizada, que se naturaliza no cotidiano, levando a sociedade a ver as pessoas negras como destinadas a funções de menor *status*. Esse tipo de racismo não é apenas individual, mas é sustentado pelas estruturas organizacionais que mantêm a segregação racial no trabalho, com pouca ou nenhuma representação negra em cargos de liderança ou áreas de prestígio.

A estudante ainda destaca, "*Se tu entras em uma casa de ricos e são racistas, pessoa que limpa o jardim é negra, pessoa que faz a limpeza é negra, que cuida da criança é negra*" (Anele), mostra a segregação racial no mercado de trabalho, especialmente em ambientes de classe alta. Ela expõe uma divisão racial do trabalho em que as pessoas negras são confinadas a tarefas de cuidado e serviço, enquanto os espaços de poder e privilégio continuam sendo dominados por pessoas brancas. O fenômeno reflete uma forma de racismo institucional que, mesmo não sendo explicitamente verbalizado, é perpetuado pelas normas e práticas sociais que determinam quem ocupa determinadas posições.

Ayo, ao dizer que "*As pessoas estão acostumadas o porteiro ser negro, toda hora abrir a porta pra pessoa entrar no hotel*", aborda outra dimensão do racismo institucional: a naturalização de certos papéis sociais para pessoas negras. O porteiro, muitas vezes visto como uma função subalterna e de serviço, é tradicionalmente associado à presença negra. Essa fala ilustra como o racismo institucional se manifesta nas normas culturais e nas expectativas sociais, que determinam que as pessoas negras sejam vistas como adequadas para funções de menor *status*, independentemente de suas qualificações ou habilidades. A frase "*as pessoas estão*

acostumadas” revela que essa divisão racial do trabalho foi tão internalizada e naturalizada, que se tornou parte do cotidiano, sem que haja questionamento sobre sua justiça ou equidade.

Em sua fala, Rafiki diz “*Cuidado para não ser preso por engano, é por causa da cor*”. Isso aponta para uma das manifestações mais graves do racismo institucional: a criminalização da negritude. A fala destaca como o sistema de justiça e a atuação policial discriminam as pessoas negras de forma sistemática, tratando-as como suspeitas apenas pela cor da pele. O racismo institucional no sistema de justiça é evidenciado pelo fato de que a cor da pele de uma pessoa negra pode ser suficiente para levá-la a ser injustamente abordada, detida ou até mesmo condenada, sem provas ou justificativas legais. As falas evidenciam que o racismo institucional não é apenas uma questão de atitudes pessoais, mas um fenômeno que se manifesta em todas as estruturas das organizações sociais, políticas e econômicas.

Para Almeida (2023), o racismo individual ocorre quando atitudes, comportamentos ou palavras discriminatórias são expressas por indivíduos, resultando em ações de preconceito ou exclusão com base na raça. O racismo individual, como fenômeno social, refere-se às atitudes e comportamentos discriminatórios, praticados por indivíduos em suas interações cotidianas, com base em crenças preconceituosas que desvalorizam e marginalizam grupos raciais, em especial as pessoas negras.

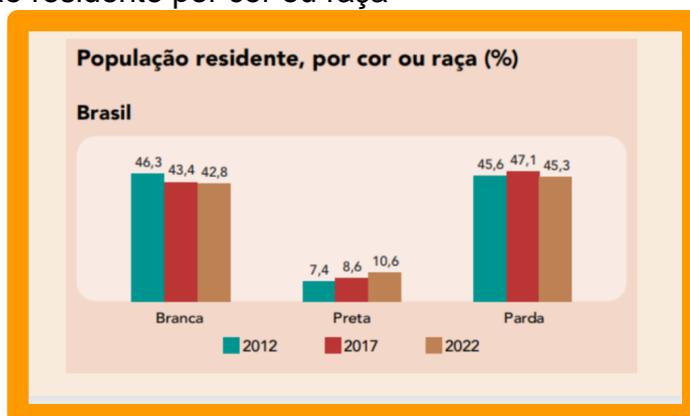
Akilah, ao afirmar que “*Tipo as pessoas negras são abaixo do nível, entendeu? As pessoas as ridicularizam porque elas são negras, que elas não são importantes tipo assim*”, evidencia o racismo individual como uma forma de desvalorização explícita da identidade negra. Essa fala reflete sobre como o racismo individual se perpetua na sociedade, tanto mediante atitudes explícitas de ridicularização quanto por meio da exclusão social de indivíduos negros, especialmente no contexto infantil. Ela aponta para a hierarquização racial, na qual as pessoas negras são vistas como inferiores, sendo frequentemente alvo de ridicularização e marginalização devido à cor de sua pele. Este tipo de atitude reflete crenças enraizadas de que a negritude está associada a uma posição de inferioridade, sendo uma manifestação clara do racismo individual.

Ainda Akilah menciona “*Porque as criancinhas ali estão excluindo a outra porque ela é negra*”, reflete um aspecto crucial do racismo individual: sua transmissão e perpetuação ao longo das gerações. A exclusão de uma criança negra pelas outras

crianças, simplesmente devido à cor da pele, evidencia como o preconceito racial é aprendido e reproduzido desde a infância. O comportamento discriminatório, muitas vezes sutil, é internalizado pelas crianças e se reflete nas suas interações sociais, apontando para a importância da socialização na formação de atitudes racistas.

Através dos gráficos da figura 11, 12 e 13, utilizados ao longo da oficina e, por isso, também localizados no apêndice A desta pesquisa, percebo que as desigualdades se manifestam em várias esferas da sociedade, como educação, mercado de trabalho, saúde, habitação, justiça e segurança pública. Historicamente, grupos racializados, como os negros e indígenas, têm sido mais vulneráveis à marginalização e à exclusão social, com efeitos duradouros que perpetuam a pobreza, a violência e a falta de representação política e cultural.

Figura 11 - População residente por cor ou raça



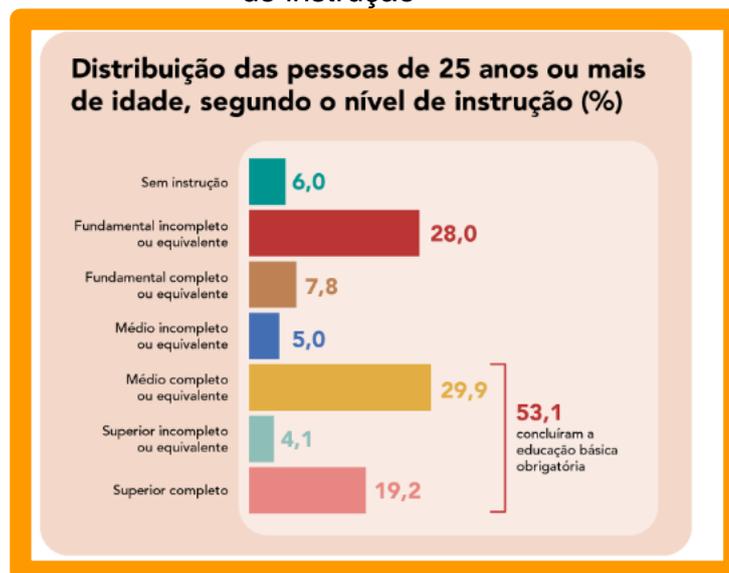
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisa por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2022)

Figura 12 - A inserção da população negra e o mercado de trabalho



Fonte: Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos (2021)

Figura 13 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisa por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2022)

A partir desses gráficos, os estudantes percebem que os negros enfrentam dificuldades consideráveis para conseguir emprego e ter uma boa remuneração, muitas vezes devido ao preconceito racial.

De acordo com Cida Bento (2022), isso evidencia a complexidade dos processos de inserção de homens e mulheres negras no mercado de trabalho, pois a "neutralidade" e a "objetividade" não são atributos de sociedades permeadas por preconceitos e discriminações. A maioria das falas aponta que a cor da pele ainda é um fator determinante na hora da contratação, com a população negra sendo vista de forma inferior à branca, o que impacta diretamente nas oportunidades de trabalho e no nível salarial. Exemplos disso são as falas do Dhoruba, que afirma que “*existem diferenças de cores ainda, os negros não conseguem serviço só por causa da cor deles*” e do Donkor, que observa que os negros “*estão abaixo da média e ganham pouco no salário*”. Os relatos evidenciam que, apesar de ser igualmente qualificada, a população negra encontra obstáculos devido ao racismo, o que contribui para a perpetuação da desigualdade econômica.

É necessário que as instituições adotem medidas mais eficazes para combater o racismo, promovendo políticas de inclusão real que não apenas abram portas, mas também garantam que as pessoas negras tenham oportunidades iguais para crescer profissionalmente. É fundamental que as empresas e organizações se

comprometam a oferecer ambientes de trabalho mais inclusivos, onde a "neutralidade" e a "objetividade" sejam realmente promovidas, e não como um disfarce para o preconceito que persiste nas relações de trabalho. A esse respeito, Almeida (2023) argumenta que em uma sociedade onde o racismo permeia o cotidiano, as instituições que não abordarem de forma proativa a desigualdade racial como um problema, tendem a reforçar práticas racistas, consideradas "normais" em toda a sociedade.

Os estudantes também discutem como o racismo estrutural afeta diretamente a vida dos negros. A ideia de que o racismo é algo enraizado na sociedade e nas instituições é comum entre as falas, que mostram a dificuldade dos negros em conseguir ascensão social e serem tratados com dignidade. Adowa afirma que *“por causa do racismo estrutural os contratantes têm mais preferências por brancos”*. Essa fala exemplifica como o preconceito racial se manifesta nas decisões cotidianas, desde o momento da contratação até as relações de poder dentro das organizações. Enquanto não houver um compromisso real com a transformação das estruturas de poder e a implementação de políticas afirmativas efetivas, o racismo continuará a ser um obstáculo à igualdade social e ao reconhecimento da dignidade dos negros.

Importante retomar Sueli Carneiro (2023), pois o epistemicídio é um processo contínuo de criação da ideia de inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de desenvolver capacidades intelectuais, que se concretiza sobre indivíduos considerados racialmente diferentes e inferiores. O fenômeno funciona como uma tecnologia integrada ao aparato racial, com o objetivo de controlar pensamentos e sentimentos.

Nessa direção, Latif observa que *“preto sempre tem que estar abaixo do branco.”* A fala de Akilah retrata *“eles julgam os negros sem conhecer eles, julga pela cor,”* e Daudi, que aponta que *“eles fazem muitas indiferenças, eles chamam os pretos de macaco e de ladrão”*; essas falas reforçam como os estereótipos negativos contribuem para a marginalização dos negros. A construção de inferioridade, como observada nas falas dos estudantes, reflete um ciclo contínuo de exclusão e desumanização, em que os negros são vistos não apenas como inferiores, mas também como ameaças ou seres indignos de direitos básicos. A associação de negros a estereótipos como "macacos" ou "ladrões" não é apenas uma forma de difamação, mas uma ferramenta usada para justificar práticas de discriminação e exclusão em diversas esferas da sociedade, como o mercado de trabalho, a educação e o sistema de justiça.

A percepção da subordinação racial não é um fato isolado, mas sim um reflexo de um sistema que historicamente posiciona os negros em posições de subalternidade e que, por meio do epistemicídio, reforça essas noções de desigualdade. Os estereótipos, conforme descrito pelos estudantes, funcionam como uma forma de validar e naturalizar a discriminação racial, impedindo que a população negra tenha acesso a um tratamento justo e igualitário como o branco. O racismo estrutural opera por meio de uma construção social que desumaniza o outro.

Dito isso, a construção de uma identidade racial inferiorizada é um processo que atravessa a história e que continua a operar de forma muito presente no cotidiano dos negros. O processo, que se perpetua ao longo do tempo, exige um esforço contínuo para sua desconstrução, seja por meio da educação, da criação de políticas públicas antirracistas ou de uma mudança radical na forma como as instituições e a sociedade na totalidade lidam com a questão racial.

No que diz respeito à representatividade e à presença de pessoas negras em cargos de liderança, os estudantes observam a ausência de negros em posições de gerência e na política. Nenhum dos estudantes conhece pessoas negras ou pardas em cargos de gerência em suas cidades, o que reforça a ideia de que os negros ainda são minoria nesses espaços de poder. Para Cida Bento (2022), não é necessário um exame minucioso para perceber que o perfil dos candidatos considerados aptos para ocupar as posições mais altas na hierarquia das instituições, ou cuja imagem representa a organização, sempre foi de pessoas brancas. Quando perguntados sobre cargos políticos, Ayo, Dhoruba, Donkor e Akilah mencionam o nome de um vereador da cidade, sugerindo que, embora haja exceções, a presença de negros nesses cargos é extremamente rara. As falas do Donkor “*Não. Porque os negros são inferiores aos brancos, por isso não tem cargo*” e do Dhoruba “*Os brancos sempre são superiores aos negros*” indicam que essa falta de representatividade é vista como uma consequência da ideia de que “*os negros são inferiores aos brancos*” o que limita suas oportunidades de ascensão social.

Essa constatação revela como a estrutura de poder nas instituições continua a privilegiar a branquitude, reforçando estereótipos e criando barreiras que impedem a ascensão social e profissional dos negros. A falta de representatividade em cargos de liderança não é apenas uma questão de oportunidade, mas sim uma reflexão das desigualdades históricas e do racismo estrutural que permeiam as instituições. A ausência de negros em posições de destaque não apenas limita o acesso a esses

espaços, mas também reduz a diversidade de perspectivas e experiências nas tomadas de decisão, perpetuando um ciclo de exclusão e desigualdade.

A questão do tratamento policial também é discutida de forma bastante crítica pelos estudantes e revela uma percepção muito clara da disparidade racial na maneira de como a polícia lida com as pessoas negras em comparação aos brancos. As observações dos alunos expõem uma realidade de agressão e brutalidade, com os negros sendo frequentemente tratados de forma mais violenta e desrespeitosa. Adowa menciona que *“com os negros os policiais acabam sendo muito mais violentos e bruscos na abordagem”*, e o Dhoruba afirma que *“com negros tem mais agressão”*. Amina acrescenta que *“a maioria é arrastada, outros são acusados por crimes não cometidos”*. Donkor também afirma que *“os negros numa abordagem são espancados com violência. E os brancos não são agredidos na abordagem”*, evidenciando a diferença no tratamento de cada grupo pela cor de sua pele.

Esse tratamento desigual está diretamente ligado ao conceito de valor atribuído às vidas de diferentes grupos, conforme abordado por Sueli Carneiro (2023). A vida dos brancos é valorizada mais do que a de outros seres humanos, como se pode observar na forma distinta com que a sociedade reage a casos de violência contra brancos das classes dominantes, demonstrando grande comoção, enquanto se mostra indiferente diante do genocídio dos negros e de outros grupos não brancos. A autora aponta que a vida dos brancos é considerada mais valiosa do que a dos outros seres humanos, o que é refletido na maneira como a sociedade e as instituições, incluindo a polícia, reagem diante da violência. Como mencionado, quando casos de violência afetam indivíduos brancos, especialmente os das classes dominantes, há uma comoção e uma mobilização por justiça, enquanto quando a violência recai sobre negros, muitas vezes se observa uma indiferença ou até uma naturalização do sofrimento, o que é especialmente visível nas abordagens policiais.

A falta de empatia e a agressividade nas abordagens policiais relatadas pelos estudantes ilustram como o racismo estrutural molda o comportamento das autoridades e como a vida dos negros é desvalorizada nas situações de confronto. A diferença no tratamento policial entre brancos e negros reflete a hierarquia racial presente na sociedade, onde o genocídio dos negros é minimizado e os negros são frequentemente vistos como suspeitos ou culpados, independentemente de suas ações.

No entanto, é importante destacar a mobilização social em torno de casos de violência policial ocorridas nos últimos anos, como as manifestações do movimento Black Lives Matter (Vidas Negras Importam), originado após o assassinato de George Floyd pela polícia de Minneapolis, em 25 de maio de 2020. Esse fato revisitou uma discussão global sobre a violência policial e o racismo estrutural. A brutalidade do ato, registrada em vídeo, gerou uma onda de protestos não apenas nos Estados Unidos, mas também em diversas partes do mundo, revelando a universalidade do problema da violência contra a população negra. O movimento, ao denunciar as práticas abusivas da polícia, especialmente contra negros, gerou um fortalecimento das mobilizações e ampliou as reflexões sobre as raízes históricas e sociais do racismo, inserindo o debate sobre a violência policial no contexto global.

No Brasil, o caso de Genivaldo de Jesus Santos, um homem negro de 38 anos, morto após ser trancado no porta-malas de uma viatura da Polícia Rodoviária Federal (PRF) em uma abordagem truculenta, expõe mais uma vez a gravidade da violência policial contra a população negra. O episódio, ocorrido em 25 de maio de 2022, em Umbaúba, litoral sul de Sergipe, resultou na morte de Genivaldo, que sofreu asfixia, conforme apontam as análises preliminares do Instituto Médico Legal (IML). Durante a abordagem, a polícia usou métodos violentos, trancando a vítima no porta-malas da viatura, o que revela a brutalidade e o desrespeito pelos direitos humanos.

O efeito dessa comoção mostra que o caminho da conscientização e luta por justiça foi trilhado, no qual o impacto de cada caso de violência policial contra negros reverbera em um contexto mundial, fortalecendo a mobilização social em favor da igualdade racial e da reforma nas instituições de segurança pública. Dessa maneira, a morte de George Floyd, seguida pelo caso de Genivaldo de Jesus Santos, ilustra como as imagens e relatos de violência podem mobilizar a sociedade, ampliando o debate sobre racismo e violência policial e desafiando a normalização dessas práticas.

Os estudantes tiveram a oportunidade de perceber, debater e refletir sobre o impacto das desigualdades raciais nas esferas social, política e econômica. Discutiram como o racismo estrutural está enraizado nas instituições, marginalizando os negros e dificultando seu acesso à sociedade de forma geral. Foi abordada também a falta de representação negra em cargos de liderança e a associação dos negros a funções de baixo prestígio. Além disso, destacou-se a importância de compreender o racismo não apenas como um problema individual, mas como um sistema de discriminação sistemática. O combate a esse sistema foi colocado como fundamental

por meio da implementação de políticas públicas antirracistas e ações transformadoras, visando promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central desta pesquisa, eu me coloco diante da intenção de promover, a partir de atividades contextualizadas na perspectiva das relações étnico-raciais e em consonância com a Etnomatemática, uma educação antirracista, pautada pelo reconhecimento, enfrentamento e posicionamento crítico que proporcionem a desconstrução de discursos racistas, além dos objetivos específicos de promover um espaço de reflexão, discussão e posicionamentos antirracistas em aulas de matemática, valorizar o conhecimento matemático proveniente dos povos africanos como fundantes na construção da sociedade brasileira, discutir aspectos da decolonialidade no âmbito da matemática escolar e reconhecer e posicionar-se no enfrentamento de práticas racistas no ambiente escolar e na sociedade. Considero que a pesquisa desenvolvida atingiu todos esses objetivos, pois ela evidencia a importância da integração entre conhecimentos culturais e matemáticos, com ênfase na Etnomatemática, que valoriza as contribuições africanas e busca desconstruir narrativas coloniais predominantes.

A pesquisa destaca a relevância de tornar visíveis as culturas e saberes não europeus, valorizando a contribuição fundamental do povo negro na formação da sociedade brasileira. Nessa direção, contribuí significativamente para a área de Educação Matemática ao integrar conhecimentos culturais e matemáticos, destacando a Etnomatemática e valorizando as contribuições africanas e de outras culturas não europeias. Ao explorar práticas culturais, como as pinturas geométricas do grupo étnico Ndebele e conceitos matemáticos como simetria, a pesquisa desafia a visão eurocêntrica da matemática, mostrando sua aplicação em diferentes contextos culturais. Além disso, propõe uma educação antirracista que reconhece a importância da história e cultura africana, promovendo ambientes escolares para reflexão crítica sobre o racismo e a desconstrução de práticas discriminatórias em aulas de matemática.

Além disso, a pesquisa reflete sobre a importância de identificar e combater práticas racistas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. A criação de espaços acolhedores nas escolas, onde os alunos possam refletir sobre o racismo, discutir suas experiências e se posicionar criticamente contra ele, foi uma proposta fundamental para reflexão e produção de dados de análise. Considero que esses espaços devam ser capazes de promover um diálogo aberto, que favoreça a

desconstrução de estereótipos e a transformação de atitudes discriminatórias, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e antirracista.

Contudo, é importante sinalizar que seria relevante, em pesquisas futuras, realizar um aprofundamento sobre os efeitos da implementação das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais e em consonância com a Etnomatemática nas escolas, particularmente em relação ao impacto no desempenho escolar e na autoestima de alunos negros. Além disso, seria interessante investigar também de que maneira as práticas pedagógicas antirracistas podem ser adaptadas e aplicadas de forma eficaz em diferentes contextos educacionais, considerando as particularidades de cada ambiente escolar. Assim como cabe explorar a temática no campo da formação de professores, com o objetivo de prepará-los para integrar de maneira consistente a discussão étnico-racial nas suas práticas pedagógicas, utilizando estratégias que promovam a valorização da diversidade cultural.

Em síntese, esta pesquisa mostra a importância de integrar a Etnomatemática e práticas pedagógicas antirracistas no contexto educacional, valorizando as culturas e saberes não europeus e desafiando a visão eurocêntrica da matemática tradicional. Ao promover um ambiente escolar que incentive o reconhecimento, enfrentamento e a desconstrução de práticas racistas, essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva e crítica. No entanto, como fator limitante, destaco que embora os resultados evidenciem o potencial transformador da pesquisa, poderia ter sido dado maior aprofundamento, tanto das articulações matemáticas na perspectiva das produções matemáticas dos povos africanos quanto no âmbito das práticas pedagógicas e da formação de professores. Esses são fatores relegados pelo tempo de realização desta pesquisa, mas que poderiam trazer ainda maior impacto aos resultados alcançados.

Por fim, é fundamental reafirmar o compromisso que assumi, por meio desta pesquisa, com uma educação matemática antirracista, que reconheça e valorize a diversidade cultural nas aulas de matemática. É essencial que profundas transformações ocorram em todos os setores da sociedade para que a construção de um futuro mais justo seja alcançada para as sociedades futuras, e que essa justiça ocorra de fato para todos, independentemente de cor de pele, de origem étnica ou racial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (Org) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 23 jan 2024.
- BRASIL. **Lei 14.759, de 21 de dezembro de 2023**. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Presidência da República, [2023]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=2023&ato=264k3ZE90MZpWTeaç>. Acesso em: 14 jan 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639/03: 20 anos**. [S.] Ministério da Educação, 09 jan 2023. Atualizado em 27 jul 2023. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/lei-10-639-03-2013-20-anos>. Acesso em: 04 dez 2023.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília. Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em: 04 dez 2023.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.
- CASTRO, R. S. **A Etnomatemática na formação de professores: uma revisão sistemática**. Caderno Pedagógico, 2024, v. 21, n. 9, p. e7839-e7839.
- CAVALLEIRO, E. S.; SOUSA, F. M. N; SANTOS, M.F.; Silva.; N.F. I.; GOMES, N. L.; ANJOS, R.S.A.; SANTOS, S. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 236p. *E-book*.

D' AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

D' AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

D'AMBRÓSIO, U. et al. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 2004.

FERNANDES, F. S. **Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade**: giros decoloniais pela Educação Matemática. *Ciência & Educação*, Bauru: 2021, v.27, e21065, p. 1-15.

FERREIRA, V. M. **Educação antirracista e formação de professores**: caminhos percorridos pelo curso de pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ. 2013. 109 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FILHO, J. B. S. **Ideologia racial brasileira na educação escolar**: História do Negro no Brasil. *Caderno PENESB*, 2006, v. 7, p. 102-134.

GAY, M. R. G; SILVA, W. R. **Araribá Mais Matemática**. São Paulo: Moderna, 2018.

GELSA, K; WANDERER, F; OLIVEIRA, C.J. (Org) **Etnomatemática**: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2010.

GERDES, P. **Geometria dos Trançados Bora na Amazônia Peruana**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

GOMES, N. L. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, 2011, v. 10, n. 18, p. 133-154.

GOMES, N.L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2012. BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal, n. 10.639/03, 2019.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. 5.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 2009.

GONÇALVES, L. A.O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. *Revista brasileira de educação*, 2000, n. 15, p. 134-158.

GONZALES, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 1984, v. 2, n. 1, p. 223-244.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação da Bahia. **Educação para diversidade: relações étnico-raciais**. Bahia: Secretaria de Educação da Bahia. Atualizado em 04 dez 2023. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacao-para-diversidade-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 04 dez 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Conviva SP promove a 1ª edição da Trilha Antirracista**: Programação de três dias é voltada para supervisores e PCNPs da rede estadual. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 19 out 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/conviva-sp-promove-1a-edicao-da-trilha-antirracista/>. Acesso em: 04 dez 2023.

GOVERNO DO ESTADO DE TOCANTINS. Secretaria de Educação de Tocantins. **Educação do Campo e Quilombola**. Tocantins: Secretaria da Educação, Atualizado em 22 nov 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/educacao-do-campo-e-quilombola/5owvgod4kj83#>. Acesso em: 04 dez 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação do Amapá. **Governo do Amapá reúne alunos e educadores de escolas quilombolas em celebração pelo Mês da Consciência Negra**. Amapá: Secretaria de Estado da Educação do Amapá, 29 nov 2023. Disponível em: <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/2911/governo-do-amapa-reune-alunos-e-educadores-de-escolas-quilombolas-em-celebracao-pelo-mes-da-consciencia-negra>. Acesso em 04 dez 2023. <https://educacao.rs.gov.br/educacao-antirracista-e-curriculo-do-ensino-medio-gaучo-marcam-o-segundo-encontro-da-jornada-pedagogica-2022-62cdd2ab2d008>. Acesso em: 04 dez 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Educação Antirracista**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. 2023. Disponível em: GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista crítica de ciências sociais, 2008, n. 80, p. 115-147.

GUIMARÃES, A. S. A. **Democracia racial**. Cadernos Penesb, 2002, v. 4, p. 33-60.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. Editora 34, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JÚNIOR, H. C. **AfroEtnomatemática, África e afrodescendência**. Revista Temas em Educação. João Pessoa, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2004, m v. 13, n. 01, p. 83-95.

MARTINS, R.P.; MACHADO, C. R. S. (Org). Identidades, Movimentos e Conceitos: Fundamentos para Discussão da Realidade Brasileira. *In*: SCHEMES, C. **História do Brasil: Mudanças e Permanências História do Brasil Colonial**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 17-20. *E-book*.

MIGNOLO, W. **Colonialidade**: o lado mais obscuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo: v. 32, n. 94, p. 1-17.

MISKULIN, R. G. S.; MENDES, R. M. **A análise de conteúdo como uma metodologia**. Cadernos de Pesquisa. [S. l.], 2017, v. 47, n. 165, p.1044-1066.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do negro Brasileiro**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 2016.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. Editora Perspectiva SA, 2020.

NASCIMENTO, A. **Teatro experimental do negro**: trajetória e reflexões. Estudos avançados, 2004, v. 18, p. 209-224.

OKA, M. Racismo estrutural. **Todo Estudo**. Disponível em: Racismo estrutural: o que significa, e como combatê-lo (todoestudo.com.br). Acesso em: 22 de Jan de 2024.

OLIVEIRA, C. C. **Educação matemática antirracista e o programa Etnomatemática**. REMATEC, 2012, v. 7, n. 11.

OUANE, A.; MELO, A.; SHEPARD, Dalila; GRIGSBY, K.; FAVERO, O.; HENRIQUES. Coleção Educação para todos. *In*: Sousa, L.A; Wedderburn, C. M;

PINHEIRO, B. C. S; ROSA K. (Org) **Descolonizando Saberes**: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

PEIXOTO, Cinara Ribeiro; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. **O nascimento do programa etnomatemática**: Diálogos com Ubiratan D´Ambrosio. 2022.

PINHEIRO, B.C. S. **Como ser um educador antirracista**: Para familiares e professores. Planeta, 2023.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**, 21. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. *E-book*.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org). **A Colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-126.

REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. Companhia das Letras, 2009.

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

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

ROHER, T. **Escolas da rede pública do DF trabalham luta contra o racismo dentro das salas de aula**: Valorização da diversidade e luta contra discriminação racial estão sempre em pauta nas aulas. Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. 18 nov 2022. Atualizado 17 mai 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-da-rede-publica-do-df-trabalham-luta-contra-o-racismo-dentro-das-salas-de-aula/>. Acesso em: 04 dez 2023.

SANTOS, E. C. **Os tecidos de Gana como atividade escolar**: uma intervenção Etnomatemática para a sala de aula. 2008.

SANTOS, G. A. **A invenção do "ser negro"**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. 2005.

SANTOS, L. B. **A Etnomatemática e as relações étnico-raciais**. Nganhu-Revista NeabiCp2 e Geparrei, 2018, v. 1, n. 1.

SCHUNK, T. J.; SÁ, L. C. E. **Abordagem Etnomatemática para transformações geométricas a partir da tecelagem africana**. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, [S. l.], 2018, v. 5, n. 15, p. 74–88.

SEYFERTH, G. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Anuário antropológico, 1994, v. 18, n. 1, p. 175-203.

SILVA, M. T. da; TAMAYO, C. **Fazendo covas na areia**: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], 2022, v. 35, n. 1, p. 167–188.

SILVA, V. L. da. **A cultura negra na escola pública**: uma perspectiva etnomatemática. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, G. O. et al. **Rebeliões da Senzala**: diálogos, memória e legado de um intelectual brasileiro. 2013.

SOUZA, M. E. V. **Ideologia racial brasileira na educação escolar**. População Negra e Educação Escolar. Caderno PENESB, 2006, v. 7, p. 223-260.

TAMOYO, C.; PAULUCCI, E.M. **Da geo-metria a geo-cor-metria da contestação**: outros afetos na/da prática ikghuptu das mulheres Ndebele da África do Sul. Journal of Mathematics and Culture, out .2021, v. 15, n. 4, p. 42-63.

TEIXEIRA, M. P. **Relações raciais na sociedade brasileira**. Cadernos Penesb– Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Rio de Janeiro/Niterói: 2006, n. 7, p. 261-284.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Atividade 1

Título: A história da matemática que a escola não conta!

Objetivos:

- Perceber, identificar, refletir e discutir sobre as contribuições da matemática africana para a construção do conhecimento;
- Apresentar um elemento da cultura africana e explorar seus conceitos matemáticos.

Processo: Contextualizar, através das pinturas do grupo étnico Ndebele, os conceitos de simetria e eixo de simetria e, ao final da atividade, propor a construção de uma maquete ilustrando uma aldeia africana Ndebele.

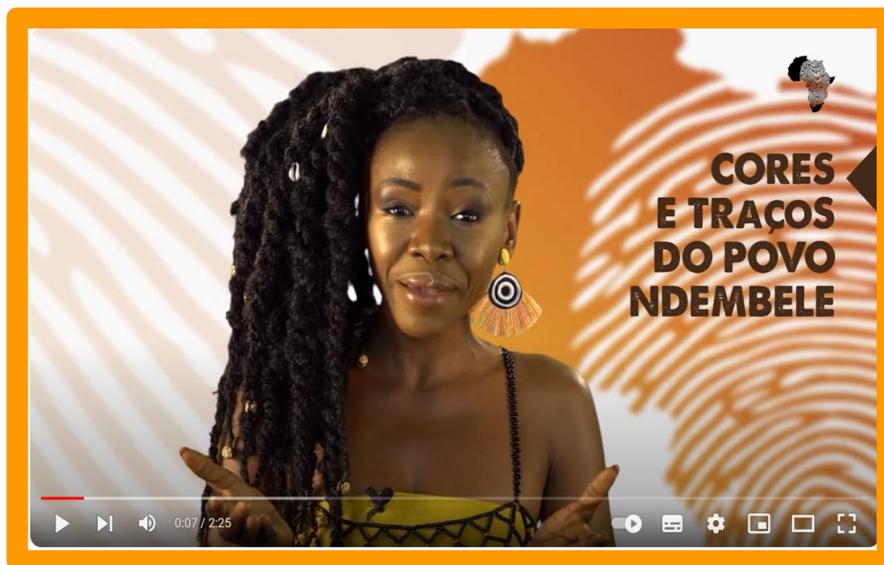
Materiais:

- O Povo Ndebele, cores e traços;
- Folha A4 branca;
- Papel pardo;
- Tinta guache;
- Pincel;
- Entre outros.

Tempo: 8h (4 semanas)

- 1) Mostrar o vídeo: O Povo Ndebele, cores e traços.

https://youtu.be/47rw_JuiM-w?feature=shared

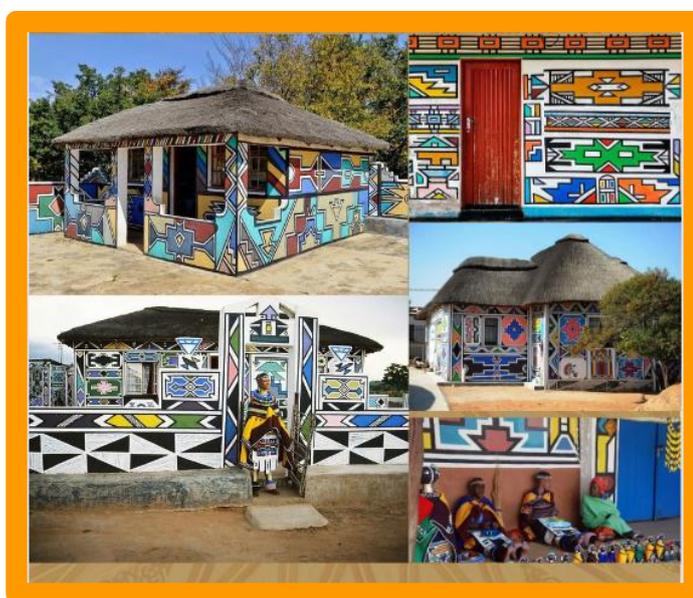


Fonte: You Tube (2021)

a) Leia o texto a seguir:

As cores e formas do grupo étnico africano Ndebeles

Cheio de curiosidades e costumes interessantes, a África é um continente muito belo, paisagens pitorescas, muitas histórias, pessoas simpáticas e uma cultura muito rica. O grupo étnico Ndebeles está localizado na África do Sul, o grupo étnico possui um costume bem diferente de estampar as suas casas com muitas cores e formas vibrantes, como mostra a Figura.



Fonte: Redação Guia viajar melhor (2021)

O grupo, com cerca de 650 mil pessoas, é uma das poucas nações que preservam suas tradições. Mesmo sendo uma sociedade patriarcal, a conhecida herança artística dos Ndebele foi passada de mãe para filha ao longo dos séculos e apenas as mulheres se dedicam aos grafismos e artesanatos. Uma casa bem pintada indica que a mulher da casa é uma boa esposa e mãe. Ela é responsável pela pintura das portas, paredes frontais, paredes laterais e, geralmente, o interior de sua casa.

Na nação **Ndebele**, as mulheres andam tão enfeitadas quanto suas casas. No pescoço, colares formados por anéis de cobre simbolizam fidelidade aos seus maridos, assim como os anéis. Sempre em xales coloridos, elas são responsáveis por manter a cultura e a tradição do povo, passando-a para as próximas gerações.

- b) Observar as cores das pinturas das casas, as figuras geométricas que se formam e a estrutura de repetição das figuras.
- c) Que conteúdo/saberes matemáticos e não matemáticos vocês identificam?
- d) Revisar conceitos de simetria e eixo de simetria.
- e) Discutir aspectos culturais relacionados à tradição Ndebele.
- f) Construir uma maquete ilustrando uma aldeia Ndebele.

Atividade 2

Título: Na luta é que a gente se encontra!

Objetivo: Reconhecer, refletir e enfrentar situações racistas no cotidiano.

Processo: Conversar, debater e fazer uma produção textual de alguma situação de racismo, que já tenha presenciado na família, na escola, etc. (Nesta conversa passar a caixinha de expressões racistas, pois assim os alunos serão estimulados a lembrar de situações que eles já presenciaram).

Caixa de expressões racistas



Fonte: Coração de educador (2023)

Palestra sobre os tipos de racismo, diferença entre preconceito, racismo e discriminação; após o evento, entregar para os alunos um questionário com algumas perguntas sobre a palestra.

Materiais:

- Folha A4;
- Folha com o questionário;
- Caixinha de expressões racistas.

Tempo: 3h (2 semanas)

Questionário:

- 1) Leia o texto abaixo:

Dizer que o racismo é estrutural significa que as violências raciais estão enraizadas na formação e no funcionamento da sociedade. Ou seja, o racismo não se trata de uma atitude isolada, uma doença, e nem fruto do mau-caráter de algum indivíduo. Ao invés disso, a sociedade foi estruturada historicamente em relações de violência racial.

Fonte: Todo estudo, 2024

Baseado no texto marque a alternativa que representa uma forma de racismo estrutural.

- a) a ausência de pessoas negras em cargos de lideranças nas maiores empresas e universidades do país;
- b) a não aceitação do funk como um ritmo musical e patrimônio brasileiro, devido a sua origem negra e periférica.
- c) fazer piadas racistas em shows de humor e programas de tv. Filmes ou séries que tenham uma abordagem racista e excludente, ou mesmo contação de piadas entre colegas.

2) Qual imagem representa uma forma de racismo individual?

a)



Fonte: Ilustração publicada no portal DPCE (2020)

b)



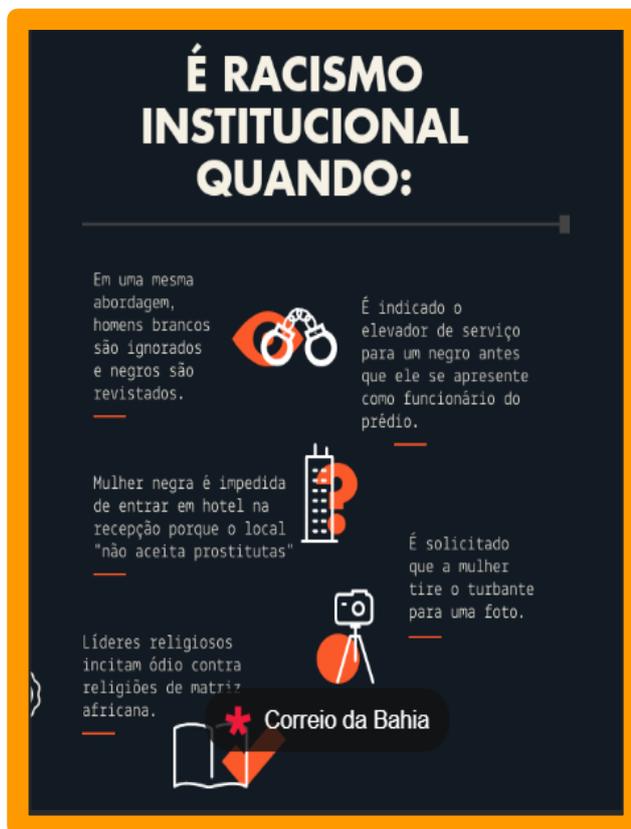
Fonte: Ilustração publicada no portal DevianArt (2023)

c)



Fonte: Revista Superinteressante (2016)

3) Racismo Institucional.



Fonte: Correio da Bahia (2018)

Qual charge representa uma situação de racismo institucional:

a)



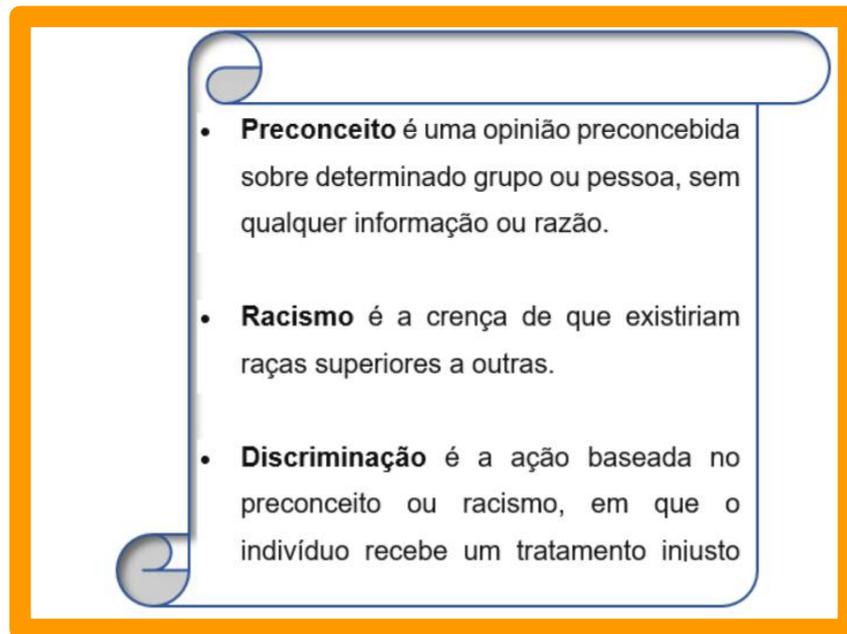
Fonte: Portal Educa (2021)

b)



Fonte: Portal Junião (2023)

4) Baseado nos conceitos abaixo:



Fonte: Portal significados (2023)

Comente o que você pensa a respeito dos conceitos relacionados a cada uma das situações apresentadas abaixo.

- a) É a ideia de que indivíduos de certa etnia possuem características, habilidades ou qualidades específicas desta etnia.

- b) O termo é usado geralmente de forma negativa, em que os membros pertencentes a um grupo são vistos como inferiores.

Atividade 3

Título: Brasil, o teu nome é Dandara!

Objetivo: Fazer uma reflexão crítica sobre a letra da música: *História para ninar gente grande*¹³, perceber os personagens históricos e identificar no texto uma luta contra o racismo.

Processo: Trabalhar com o samba enredo da Mangueira 2019: História para ninar gente grande. Separar os alunos em grupos e selecionar para cada grupo um verso para que os alunos façam uma pesquisa sobre o personagem contido no verso e a partir desta pesquisa, solicitar que façam uma análise sobre a letra da música. Em seguida, fazer uma roda de conversa para debater os resultados.

Trazer uma roda de capoeira como uma prática social de origem africana.

Materiais:

- Vídeo da música;
- Atividade impressa em folha A4.

Tempo: 3 h (2 semanas)

1. Trabalhar com samba enredo da Mangueira 2019: História para ninar gente grande.

a) Leia atentamente a letra do samba-enredo da escola Mangueira, campeã do desfile de carnaval do Rio de Janeiro em 2019, e responda:

Mangueira - Samba-Enredo 2019¹⁴

[Enredo: História para Ninar Gente Grande]

Mangueira, tira a poeira dos porões

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões

Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

São verde e rosa, as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões

¹³ Título da música.

¹⁴ Samba-Enredo da Escola de Samba Mangueira em 2019.

Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Composição:¹⁵ Danilo Firmino / Deivid Domênico / Mamá / Márcio Bola / Ronie Oliveira / Tomaz Miranda

¹⁵ Compositores da letra da música História para Ninar Gente Grande.

- b) Selecione no verso da música o nome do personagem em destaque e pesquise as referências históricas afro-brasileiras sobre o personagem destacado;
- c) Após pesquisa fazer uma análise crítica relacionando o personagem com o contexto do verso analisado;
- d) Fazer uma roda de conversa, para apresentar e debater os resultados com os demais colegas.

Atividade 4

Título: Eu quero um país que não está no retrato!

Objetivo:

- Analisar, refletir, discutir sobre como o preconceito/discriminação racial está presente no nosso cotidiano;
- Saber posicionar-se diante situações de racismo.

Processo: Apresentar os slides para os alunos e fazer a discussão e análise dos gráficos e reportagens sobre desigualdades sociais por cor e raça no Brasil.

Material:

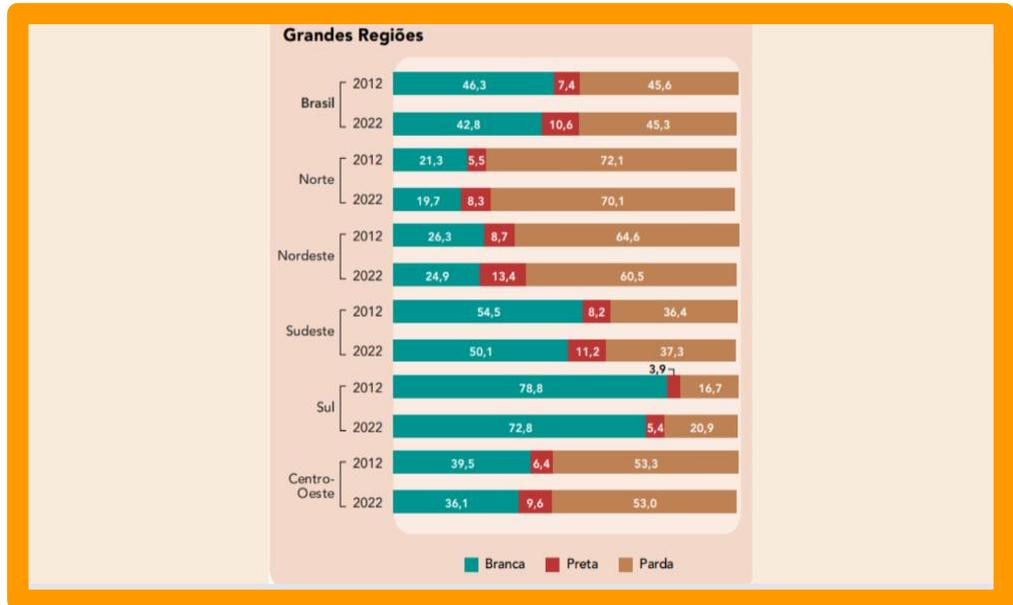
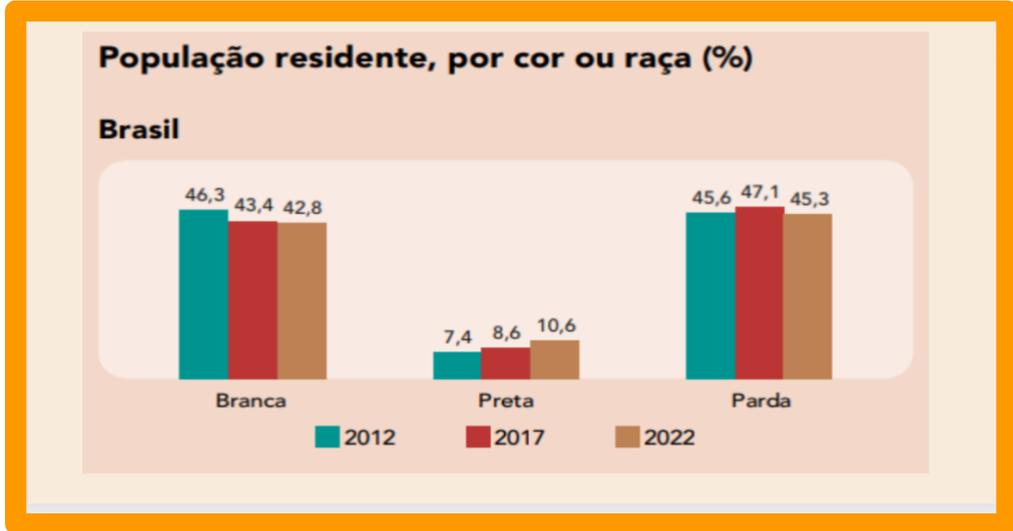
- Slides sobre desigualdades sociais por cor e raça no Brasil.

Tempo: 4h (2 semanas)

- 1) Observe os slides a seguir:

https://www.canva.com/design/DAFwrOcY830/9HzMEDaukHxDyQRpJMnILQ/edit?utm_content=DAFwrOcY830&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton





Mercado de trabalho e distribuição de renda

Cargos gerenciais 2021

69,0% ocupados por brancos vs 29,5% ocupados por pretos ou pardos

Pessoas abaixo das linhas de pobreza 2021

Inferior a...	US\$ 1,90/dia	US\$ 5,50/dia
Branca	5,0%	18,6%
Preta	9,0%	34,5%
Parda	11,4%	38,4%

Condições de moradia e patrimônio

Proprietários de grandes estabelecimentos agropecuários (mais de 10 mil ha) 2021

Branca	79,1%
Preta ou parda	19,0%

Violência

Taxa de homicídios, por 100 mil pessoas 2020

	Total	Homem	Mulher
Branca	11,5	21,2	2,4
Preta	21,9	41,4	2,7
Parda	34,1	64,3	4,6

Educação

Taxa de comparecimento ao ENEM (%)

	2019	2020	2021
Branca	75,2%	49,2%	72,1%
Preta	70,1%	40,7%	60,2%
Parda	71,8%	43,1%	62,9%
Amarela	73,1%	44,9%	65,8%
Indígena	68,0%	37,1%	55,3%

Nota: Taxa de comparecimento é o total participantes dividido pelo total de inscritos no ENEM. Foram considerados os participantes do ENEM em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Participação e gestão

Candidatos(as) a prefeito(a) com receita de campanha acima de R\$ 1 milhão 2020

Branca	67,5%	6,8%	25,7%
Amarela	0,0%	0,0%	0,0%
Indígena	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Mercado de trabalho e distribuição de renda Participação e gestão

g1

ECONOMIA

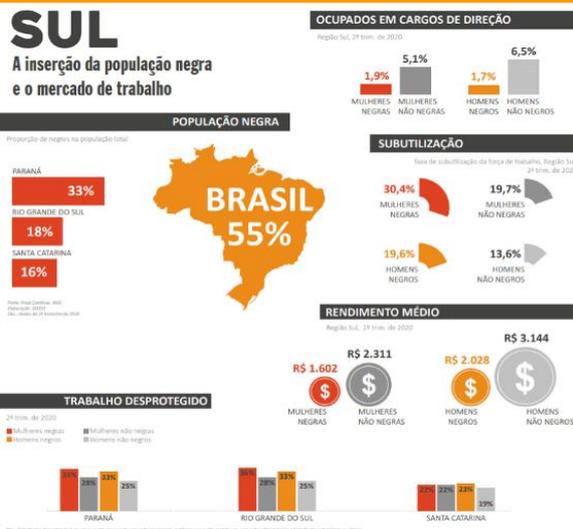
'Racismo estrutural' é maior entrave para a população negra no mercado de trabalho, dizem ativistas

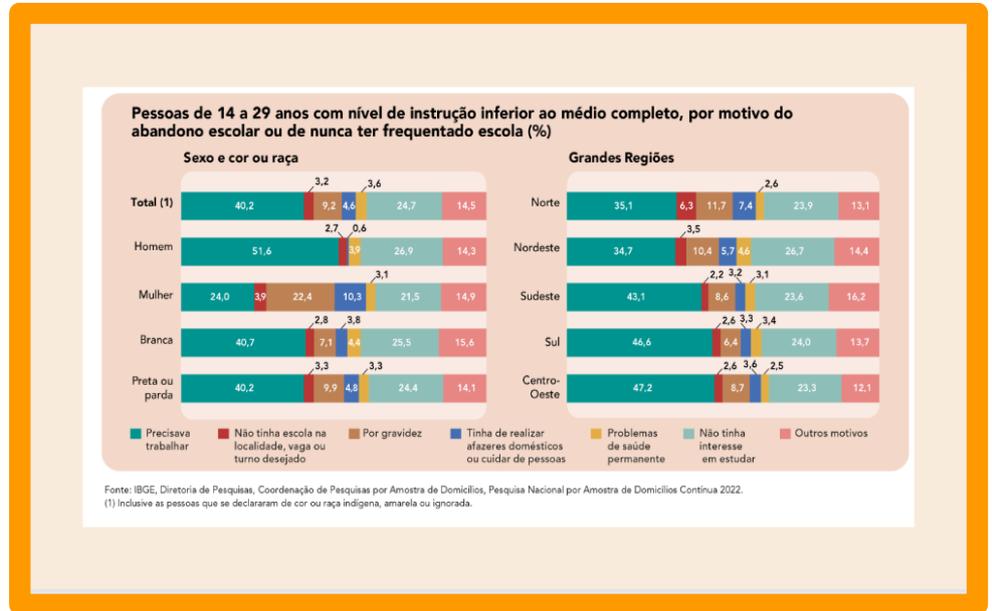
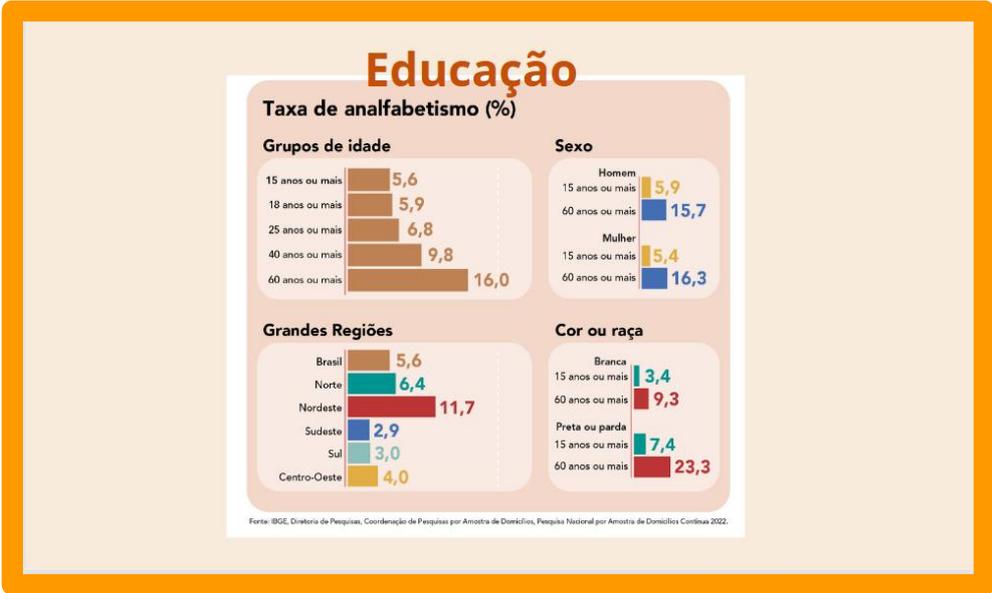
Para o movimento negro, estrutura das empresas brasileiras privilegia os brancos. ONG quer que Bolsa de Valores institua critérios de diversidade racial para que companhias possam operar ações no mercado.

Por Daniel Silveira, G1 — Rio de Janeiro
20/11/2020 05h01 - Atualizado há 2 anos



<https://g1.globo.com/economia/video/racismo-estrutural-no-mercado-de-trabalho-brasileiro-9019066.ghtml>





Violência

SÃO PAULO

Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas; grupo representa 77% das vítimas de homicídio

Em 2019, taxa de homicídios por 100 mil habitantes negros foi de 29,2, enquanto a dos não negros foi de 11,2, de acordo com o Atlas da Violência 2021.

Por Cíntia Acayaba e Léo Arcoverde, G1 SP e GloboNews
31/08/2021 10h00 - Atualizado há 2 anos



RIO GRANDE DO SUL 

Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Dois homens brancos, incluindo um PM, foram presos por agredir e matar João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos. Em nota, Carrefour chamou ato de criminoso e anunciou o rompimento do contrato com empresa que 'responde pelos seguranças que cometeram a agressão'.

Por G1 RS
20/11/2020 05h26 - Atualizado há 2 anos



<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>



MENU

BRASÍLIA ▾

ENTRETENIMENTO ▾

ESPORTES ▾

HORA 7

JR 24H ▾

RECORD TV ▾

A FAZENDA 15 ▾

Notícias > São Paulo

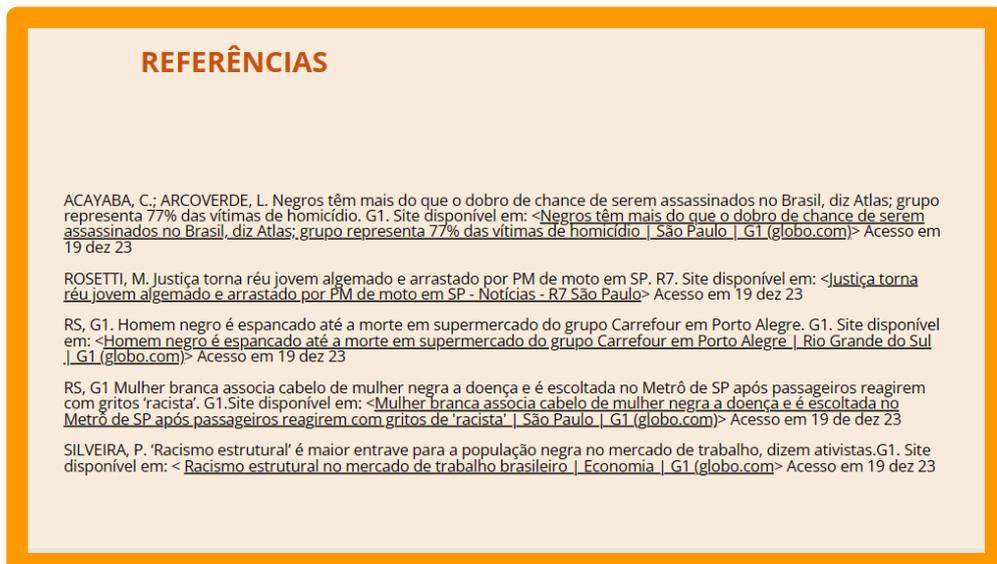
Justiça torna réu jovem algemado e arrastado por PM de moto em SP

No último dia 7, defesa do rapaz havia impetrado habeas corpus, a fim de conseguir sua liberdade provisória, mas pedido foi negado

SÃO PAULO | Mariana Rosetti, da Agência Record
16/12/2021 - 13h19 (ATUALIZADO EM 16/12/2021 - 13h19)



https://www.youtube.com/watch?v=9ceXrlqk_a8



2) Questões para reflexão:

Mercado de trabalho e distribuição de renda

- a) Por que que você acha que os negros têm as piores condições de emprego e renda?

Participação e gestão

- b)   visível nos gráficos apresentados que os negros são minoria nos cargos de gestão e ainda percebemos que na política brasileira esses números são ainda menores. Diante desse contexto, na sua cidade você conhece pessoas negras ou pardas que tenham cargos de gerência? E cargos políticos?

Educação

- c) Quais ações você acha que deveriam ser tomadas para diminuir essa desigualdade?

Violência

- d) Vocês percebem alguma diferença na abordagem policial entre negros e brancos? Comente.

Reflexões

- e) Qual a sua opinião sobre as reportagens?
- f) Como você se posicionaria diante de um episódio de racismo?
- g) Através destes slides podemos observar que o racismo ainda está presente na nossa sociedade, diante das discussões e reflexões apresentadas, como você acha que pode ajudar na conscientização e no enfrentamento do racismo no dia-a-dia?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título do projeto: Educação Matemática Antirracista e Decolonialidade: a história que a escola não conta.

Dados de identificação

- a) Qual a tua idade?
- b) Quanto ao gênero você se declara?
 - () feminino
 - () masculino
- c) Quanto à raça você se declara?
 - () preto
 - () pardo
 - () branco
 - () indígena

Racismo preconceito e discriminação racial

- d) O que entendes por RACISMO?
- e) O que entendes por PRECONCEITO?
- f) O que entendes por DISCRIMINAÇÃO?

Perfil dos alunos da escola

- g) Na escola você observa a presença de alunos negros?
- h) Pode se dizer que são a maioria?
- i) Em tua sala há alunos negros?

Racismo dentro da escola

- j) Já observou alguma situação de RACISMO dentro da escola?
- k) Já observou alguma situação de PRECONCEITO dentro da escola?
- l) Já observou alguma situação de DISCRIMINAÇÃO dentro da escola?

m) Quem estava envolvido na situação que presenciaste?

- () entre alunos
- () entre professores
- () de professor com aluno
- () de aluno com professor
- () de pais ou responsáveis com professores
- () de professores com pais ou responsáveis

Racismo em ambiente fora da escola

- n) Já observou alguma situação de RACISMO fora da escola?
- o) Já observou alguma situação de PRECONCEITO fora da escola?
- p) Já observou alguma situação de DISCRIMINAÇÃO fora da escola?
- q) Quem estava envolvido na situação que presenciaste?

Relatos

- a) Cite alguma situação que você observou ou ouviu falar sobre racismo e comente como você se sentiu diante de tal fato.
- b) Cite alguma situação que você observou ou ouviu falar sobre preconceito e comente como você se sentiu diante de tal fato.
- c) Cite alguma situação que você observou ou ouviu falar sobre discriminação racial e comente como você se sentiu diante de tal fato.
- d) O que você acha que pode causar o racismo?
- e) O que você acha que pode causar o preconceito?
- f) O que você acha que pode causar a discriminação racial?
- g) Você consegue observar algum tipo de mudança de comportamento nas pessoas que sofrem racismo? Quais?
- h) Você consegue observar algum tipo de mudança de comportamento nas pessoas que sofrem preconceito? Quais?
- i) Você consegue observar algum tipo de mudança de comportamento nas pessoas que sofrem discriminação racial? Quais?

- j) Já sofreste algum tipo de racismo dentro ou fora da escola? Como se sentiu?
- k) Já sofreste algum tipo de preconceito dentro ou fora da escola? Como se sentiu?
- l) Já sofreste algum tipo de discriminação racial dentro ou fora da escola? Como se sentiu?
- m) Na tua opinião a Escola Dr. João Thiago do Patrocínio adota uma postura de enfrentamento ao racismo?
- n) Na tua opinião a Escola Dr. João Thiago do Patrocínio adota uma postura de enfrentamento ao preconceito?
- o) Na tua opinião a Escola Dr. João Thiago do Patrocínio adota uma postura de enfrentamento a discriminação racial?
- p) Que ação poderia ser desenvolvida na escola e/ou na comunidade para que não mais aconteçam situações de racismo?
- q) Que ação poderia ser desenvolvida na escola e/ou na comunidade para que não mais aconteçam situações de preconceito?
- r) Que ação poderia ser desenvolvida na escola e/ou na comunidade para que não mais aconteçam situações de discriminação racial?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho/estudante está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Educação Matemática Antirracista e Decolonialidade: a história que a escola não conta**, desenvolvida por Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, sob orientação da Professora Dra. Sonia Maria Junqueira. Esta pesquisa se justifica pela importância de estar presente nos ambientes escolares discussões e reflexões de abordagens antirracistas que proporcionem aos estudantes saber reconhecer, enfrentar, posicionar-se criticamente diante posturas racistas. Desse modo, o objetivo geral do estudo é: **promover, a partir de atividades contextualizadas na perspectiva da diversidade étnico-racial e em consonância com a Etnomatemática, uma educação antirracista, pautada pelo reconhecimento, enfrentamento e posicionamento crítico que proporcionem a desconstrução de discursos racistas.** O convite de participação ao estudante se deve a possibilidade de discutir a diversidade e as possíveis tensões raciais entre alunos, de modo a mostrar o processo que deu origem às desigualdades entre brancos e negros e, desse modo, enfrentar e combater preconceitos. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e o responsável pelo estudante, bem como o mesmo, possuem plena autonomia para decidir se ele quer ou não participar, bem como retirar a participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e o responsável pelo estudante, bem como o mesmo, possuem plena autonomia para decidir se ele quer ou não participar, bem como retirar a participação a qualquer momento. O estudante não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas: As respostas nas entrevistas ou atividades realizadas não serão identificadas, assim como os materiais coletados serão armazenados em local seguro, no entanto, por tratar-se de uma pesquisa-ação há risco de identificação por parte daqueles que participaram das atividades grupais. A qualquer momento o estudante poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. A participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente trinta minutos. Também será realizada uma sequência didática, com atividades que promovam aos alunos a reflexão e discussão sobre a valorização e o conhecimento matemático provenientes dos povos africanos como fundante do nosso país, assim como reconhecer, enfrentar e posicionar-se diante de práticas racistas no ambiente escolar e na sociedade. A qualquer momento durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do estudante e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A pesquisa acontecerá dentro do horário letivo, não havendo despesas ou gastos para realização. Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, haverá o direito

à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS). As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será destruído. O benefício (direto ou indireto) relacionado com a colaboração do estudante nesta pesquisa é o de ampliar discussões sobre questões raciais, valorizar o conhecimento africano e as suas contribuições para o nosso país, promover o enfrentamento e posicionamento crítico do estudante diante posturas racistas. Dessa forma, a pesquisa assegura aos participantes os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, para melhor conhecer os fenômenos da vida real. É importante ressaltar que toda pesquisa apresenta risco aos participantes, e nesta, há risco de constrangimento, uma vez que envolve entrevista e realização de atividades que instigam discussões e reflexões acerca de questões raciais. Desconforto, à medida que os participantes serão desafiados a expressar suas opiniões e conseqüentemente refletir sobre suas ideias. Para evitar esses riscos, a pesquisa será guiada a partir de princípios éticos, e com olhar sensível diante das especificidades de cada participante, que será sempre consultado acerca de cada etapa ou atividade proposta. Os resultados serão apresentados aos participantes em uma roda de conversa. **Em caso de dúvidas, ou de qualquer necessidade diante da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora, podendo ser feita por meio de ligação a cobrar.**

Este termo é redigido em duas vias, sendo que uma fica com o pesquisador.

Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante e pelo pesquisador.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-mail: [cep@unipampa.edu.br/cep/](mailto:cep@unipampa.edu.br)

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, KM 592

Prédio administrativo – sala 7^a

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (53) 999490567

e-mail: mariafontans.aluno@unipampa.edu.br

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título do projeto: Educação Matemática antirracista e Decolonialidade: a história que a escola não conta

Pesquisador responsável: Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns.

Pesquisador participante: Sonia Maria da Silva Junqueira.

Instituição: Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 999490567

Prezado aluno, você está sendo convidado para participar, como voluntário, de uma estudo que tem como objetivo promover, a partir de atividades contextualizadas na perspectiva da diversidade étnico-racial e em consonância com a Etnomatemática, uma educação antirracista, pautada pelo reconhecimento, enfrentamento e posicionamento crítico que proporcionem a desconstrução de discursos racistas. Este estudo faz parte das atividades da pesquisa realizada para o Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Bagé, sob a orientação da professora Dra. Sonia Maria da Silva Junqueira. A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante para divulgar e incentivar diálogos sobre a educação antirracista que estimulem os alunos a discutirem e refletir sobre as desigualdades raciais, a valorização da cultura africana, do conhecimento do povo africano e as contribuições dos africanos para o nosso país e através destas reflexões posicionar-se e enfrentar posicionamentos racistas no ambiente escolar e na sociedade. As atividades serão conduzidas pela sua professora, Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns. Sua participação no estudo está relacionada às reflexões e discussões que obteve na inserção da problematização crítica em suas aulas de matemática. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, no início e ao final das atividades da pesquisa você será entrevistado pela professora Maria Cláudia Barcelos Ávila Fontáns. Esta

entrevista será gravada para posteriormente suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhada ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isso aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista. Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada. Ao longo dos dias do projeto, ocorrerá uma sequência didática, que promoverá reflexões e discussões sobre questões raciais.

Seu nome, assim como de seus colegas que também participaram do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (áudio da entrevista) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do coordenador da pesquisa (53-999490567).

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “Educação Matemática antirracista e Decolonialidade: uma história que a escola não conta”, assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome do pesquisador responsável:

Assinatura do pesquisador responsável:

Bagé, _____ de _____ de 2024.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 39110200 – Ramal: 8025, (55) 39110202. E-mail: ceo@unipampa.edu.br