



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

DEVANEIDE BARBOSA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA
UFG: A COLONIZAÇÃO/DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO
CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Goiânia

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

DEVANEIDE BARBOSA DE SOUSA

3. Título do trabalho

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFG: A COLONIZAÇÃO/DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO - RACIAIS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Barcelos Souza, Usuário Externo**, em 15/06/2020, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DEVANEIDE BARBOSA DE SOUSA, Discente**, em 16/06/2020, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1372028** e o código CRC **EFDBEDA9**.

Referência: Processo nº 23070.026384/2020-14

SEI nº 1372028

DEVANEIDE BARBOSA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA
UFG: A COLONIZAÇÃO/DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO
CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Barcelos Souza

Co-orientador: Prof. Dr. Elias Nazareno

Goiânia

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Barbosa de Sousa, Devaneide

A formação docente na Licenciatura em Matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais [manuscrito] / Devaneide Barbosa de Sousa. - 2020.

CLXXXV, 185 f.: il.

Orientador: Prof. Roberto Barcelos Souza; co-orientador Elias Nazareno .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, símbolos, tabelas, lista de figuras.

1. Relações Étnico-raciais. 2. Lei n.º 10.639/2003. 3. DCN CNE/CP n.º 01/2004. 4. Formação de Professores de Matemática. 5. Pensamento Decolonial. I. Barcelos Souza, Roberto , orient. II. Título.

CDU 51:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da sessão de Defesa de Dissertação de **DEVANEIDE BARBOSA DE SOUSA**, que confere o título de Mestre(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **28 dias do mês de abril de 2020**, a partir da(s) **14:00**, por **VIDEOCONFERÊNCIA**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “A FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFG: A COLONIZAÇÃO/DECOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **ROBERTO BARCELOS SOUZA** - UEG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **ANA PAULA PURCINA BAUMANN** - UFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **JOSE PEDRO MACHADO RIBEIRO** - UFG, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **ROBERTO BARCELOS SOUZA**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Barcelos Souza, Usuário Externo**, em 21/05/2020, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Pedro Machado Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 03/06/2020, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Purcina Baumann, Professora do Magistério Superior**, em 14/07/2020, às 00:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1340708** e o código CRC **7EC1654A**.

Ao meu horizonte de sentido, minha família.
“Viver sem conhecer o passado é andar no escuro”
(Do longa-metragem “Uma história de amor e fúria”)

Sou fruto de uma mesma história, de um mesmo povo, de um mesmo credo.
Em noites escuras por falta de energia elétrica, muitas vezes chuvosas, e com o fogão a lenha acesso, diziam eles: vocês precisam conhecer as suas origens, nós somos baianos, nosso patriarca é o Bento Francisco Xavier. Ele nos conduziu de a pé de Correntina/Bahia para o Goiás, em busca de melhores condições de vida. A caminhada foi longa, difícil, passamos fome e sede, mas graças a Deus, chegamos aqui.

*É nestas poucas linhas que quero deixar registrada a minha gratidão aos meus queridos avós, responsáveis pela construção da minha memória afetiva, da consciência de quem sou, e das origens a qual pertença. **Dedico:***
*De um abraço acolhedor, do sorriso mais lindo, a minha bisavó Honória, tão carinhosamente chamada de **vó Nora**, falecida em 2015, no ano do seu centenário.*

*Das palavras mais sábias, do amor refletido nas atitudes ao próximo, a minha avó paterna, **Inês Alves de Sousa**.*

*Do casal mais generoso, da resistência à valorização das nossas raízes, aos meus avós maternos, **vô Pedro e vó Nega**.*

*Ao meu irmão **Devaí**, que aos dois anos e nove meses teve a criatividade e sensibilidade de escolher meu nome, pelo carinho e acolhimento nestes dois anos de mestrado. A minha cunhada **Ana Luísa**, pela construção de uma amizade e respeito à diversidade. Ao meu lindo sobrinho e afilhado **Douglas**, que por infinitas vezes me proporcionou leveza com sua pureza e amor.*

“Pequenas águias correm risco quando voam, mas devem arriscar, só que é preciso olhar os pais como eles voam e aperfeiçoar.”

(Pe. Zezinho, 1990)

*Ao meu pai, **Valmir Joaquim de Sousa**.*
Ele tem 54 anos, cursou até a 4ª série, pedreiro, apaixonado pela agricultura e torcedor do flamengo. Contagia a todos com o seu humor criativo, me ensina o

*prazer da vida nas pequenas coisas, no simples, na necessidade de viver uma
relação recíproca com a natureza.*

*Acredito que o seu maior exemplo de pessoa, de pai educador, foi me
demonstrar o quanto é importante uma relação de PAI e FILHA baseada no
diálogo, carinho e confiança. E que para conseguir o respeito de pai e esposo
não precisa agir com violência, mas acima de tudo com respeito.*

*A minha mãe, **Olinda Barbosa de Jesus**.*

*Ela tem 52 anos, assim como meu pai cursou até a 4ª série, agricultora e
costureira, talvez não tenha consciência, mas ela está à frente da sua realidade,
tem uma produção de conhecimento original, a sua generosidade, e proatividade
em fazer o bem coletivo, sem dúvida é uma das suas maiores marcas.
Ela me ensinou a amar o risco, a não ter medo de enfrentar os desafios, a ter
coragem para lutar e ser quem sou em qualquer lugar que eu esteja. Um dos
seus maiores exemplos para mim e para seu hemisfério de influência é agir,
pensar e falar com autenticidade, e evitar uma personalidade dúbia.*

*Que as relações de poder e saber no espaço da ciência,
não calem minha voz!*

*Agradeço a Deus por durante o mestrado ter renovado
em mim o espírito de firmeza e coragem, para ter
enfrentado os imensos desafios pessoais e profissionais.*

Dedico à luta dos Movimentos Negros.

AGRADECIMENTOS

A minha família Barbosa e Sousa, por sonhar comigo os meus sonhos, pelo companheirismo e amor manifestado em gestos concretos.

Ao meu orientador, prof. Dr. Roberto Barcelos Souza. Obrigada por ter acolhido meus anseios, nas idas e vindas da construção do objeto de pesquisa.

Ao meu co-orientador prof. Dr. Elias Nazareno. O meu olhar para a ciência não foi mais o mesmo depois de ouvi-lo falar com tanta propriedade sobre os Estudos Decoloniais. Obrigada pela dedicação e solicitude em me auxiliar a trilhar o caminho da decolonialidade.

Ao professor Dr. José Pedro Machado Ribeiro. A presença física e uma boa conversa alegam meu coração! Obrigada pelo carinho e acolhimento durante os dois anos de mestrado, pelas discussões no grupo MATEMA que muito me inquietaram, mas sobretudo me fez ser uma pessoa melhor.

À professora Dra. Ana Paula Purcina Baumann. Obrigada por aceitar participar desse momento ímpar, pelas belas contribuições e direcionamentos nas análises dos dados.

Aos professores do PPGECCM - UFG, na pessoa do coordenador professor Dr. Márlon Hebert Flora Barbosa Soares, ao qual exponho minha admiração pelo ser humano ético e transparente, por possibilitar inúmeras vezes que minha representatividade em nome da turma do mestrado de 2018 não fosse subalternizada nas reuniões da coordenadoria.

Aos pesquisadores dos grupos MATEMA e Tempo, Espaço e Interculturalidade. Sou grata pelo acolhimento e convivência, pela oportunidade de aprender e reaprender juntos, e pelos bons momentos vividos nos bastidores do campo acadêmico.

A Janaína Adna, Júnior, Cíntia, Jôsie Clôviane, Hofélia e Gisele. Sou grata pela amizade e incentivos a seguir a carreira acadêmica. Vocês mudaram diretamente, o rumo da minha história.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade, comprometimento e seriedade durante a Roda de Conversa.

Ao Matheus pela generosidade em partilhar informações e conhecimento.

À décima primeira turma do mestrado/2018, a quem faço questão de registrar: Adriana, Aline, Ana Luísa, Ana Karine, Cristina, Débora, Diogo, Elisa,

Isabele, Juliane, Kauara, Kêite, Kléber, Lucas, Luís Gustavo, Patrícia, Saulo, Vanessa, Viviane dos Anjos, Viviane Ribeiro, Mislene, Thaís e Wesley. Uma turma heterogênea em todos os sentidos: sexo, gênero, religião, cultura e diversidade de opiniões. Por ter sido representante, tive contato direto com todos os colegas, o que me levou a refletir sobre a necessidade de nós, humanos, nos fazermos pequenos diante do outro para aprender a conviver e respeitar as diferenças.

A Gisele, Itamar e seus lindos filhos, João Pedro e Isabele, por terem aberto a porta da casa de vocês como manifestação de carinho e confiança. A Gisele pelas inúmeras conversas que me fizeram refletir sobre o mundo, a vida, as relações humanas, e os bons conselhos, sem interesse próprio. Grata!

A Juliane, Kêite, Vanessa, Débora, Adriana. Foram as colegas a quem tive uma maior convivência durante o mestrado, cada uma a seu modo, a sua personalidade, contribuiu com a construção contínua do meu ser. Valeu a pena!

A Elisa pelo carinho, pelas boas conversas, por ser um exemplo de esposa, mãe e amiga.

Ao Diogo, a quem aprendi a respeitar e admirar.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

SOUSA, Devaneide Barbosa de. **A formação docente na licenciatura em matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2020.

RESUMO

A atuação dos Movimentos Sociais Negros foi primordial para a manifestação de que a construção do conceito de raça regula(va) as relações sociais brasileiras. Em um determinado período, os movimentos sociais se resignaram aos valores da modernidade como estratégia de conciliação entre os conflitos que os atingiam, porém, vários movimentos passaram a reivindicar não somente seu reconhecimento e valorização, mas sobretudo a inclusão e transformação da configuração moderna-colonial do Estado. No campo da educação foram conquistadas várias políticas públicas, entre as quais destacamos a Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos da Educação Básica, e as DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais, instituídas por meio do Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que propõem, além de outras coisas, a inserção da educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciatura. Dessa forma, nosso intuito foi analisar as percepções dos estudantes que já concluíram o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da UFG quanto à formação acadêmica que receberam para atuar na Educação Básica, na perspectiva das Relações Étnico-raciais. Como opção política e epistêmica adotamos como abordagem teórica os Estudos Decoloniais, entre eles os trazidos pelos autores Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Castro-Gómez e Nazareno. Propusemos trabalhar com uma metodologia que não fosse permeada em sua totalidade pela construção eurocêntrica, assim, tomamos como referência para a coleta de dados a conversação proposta por Háber, mediante a utilização da Roda de Conversa. Como referência para a análise dos dados adotamos a matriz metodológica para os Estudos Decoloniais sugerida por Martins e Benzaquen, além do posicionamento do “la hybris del punto cero” discutido por Castro-Gómez, o qual contém uma crítica à universalidade do conhecimento eurocêntrico. Os dados revelam que os futuros professores de matemática não se sentem preparados pelo curso para atuarem numa perspectiva das relações raciais, boa parte devido à estrutura curricular do curso que não favorece discussões acerca da diversidade e da pluriétnicidade do nosso país, infligindo marcadores da colonialidade do poder/saber na formação acadêmica por meio do currículo eurocentrado. Não obstante essa constatação, os estudos apontam para práticas individualizadas de professores do campo da Educação Matemática que possuem compromisso com uma ação política pedagógica voltada para o despertar do olhar dos futuros profissionais da educação para a existência de seres humanos negados, silenciados e excluídos do sistema hegemônico vigente.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Lei n.º 10.639/2003. DCN CNE/CP n.º 01/2004. Formação de Professores de Matemática. Pensamento Decolonial.

SOUSA, Devaneide Barbosa de. **Teacher training in the mathematics degree at UFG: the colonization/ decolonization of knowledge in the curriculum from the perspective of ethnic-racial relations.** 185 f. Dissertation (Master of Science and Mathematics Education) - Federal University of Goiás, Goiânia. 2020.

ABSTRACT

The performance of the Black Social Movements was essential for the manifestation that the construction of the concept of race regulates Brazilian social relations. In a certain period, social movements shared the values of modernity as a strategy for reconciling the conflicts that affected them, however, several movements began to claim not only their recognition and appreciation, but, above all, for the inclusion and transformation of the modern-colonial configuration of State. In the field of education, several public policies were achieved, in which we highlight Law n.º 10.639/2003, which establishes the obligation of the theme “Afro-Brazilian History and Culture” in Basic Education curricula, and through the guidelines of opinion CNE/CP n.º 03/2004 and Resolution CNE/CP n.º 01/2004, proposes the inclusion of Ethnic-Racial Relations education in undergraduate courses. In this way, our aim is to analyze the perceptions of students who have already completed the Supervised Internship in the Mathematics Degree Course, on how they perceive academic training to work in Basic Education, from an ethnic - racial perspective. As a political and epistemic option, we adopted Decolonial Studies as a theoretical approach, among which we mention those brought by the authors Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Castro-Gómez and Nazareno. We proposed to work with a methodology that was not entirely permeated by the Eurocentric construction, so we took as a reference for data collection, the conversation, proposed by Háber, through the Conversation Wheel, and as an analysis, the methodological matrix for the Decolonial Studies suggested by Martins and Benzaquen, in addition to the positioning of “la hybris del punto cero” discussed by Castro - Gómez, in which he criticizes the universality of Eurocentric knowledge. The data reveal that future mathematics teachers do not feel prepared by the course to act in a perspective of race relations, largely due to the curricular structure of the course that does not favor discussions about the diversity and pluriethnicity of our country, inflicting markers of the coloniality of the country. power / knowledge in academic education through the Eurocentric curriculum. However, they point to individualized practices of teachers in the field of Mathematical Education, who are committed to a pedagogical political action, awakening a look at future education professionals for the existence of human beings denied, silenced and excluded in the current hegemonic system.

Key-words: Ethnic-racial relations. Law n.º 10.639/2003. DCN CNE/CP n.º 01/2004. Formation of Mathematics Teachers. Decolonial Thought.

SOUSA, Devaneide Barbosa de. **Formación docente en el grado de matemática en UFG: la colonización /descolonización del conocimiento en el currículo desde la perspectiva de las relaciones étnico-raciales.** 185 f. Disertación (Maestría en Educación y Ciencia de las Matemáticas) - Universidad Federal de Goiás, Goiânia. 2020.

RESUMEN

El desempeño de los movimientos sociales negros fue esencial para la manifestación de que la construcción del concepto de raza regula (va) las relaciones sociales brasileñas. En cierto período, los movimientos sociales compartieron los valores de la modernidad como una estrategia para reconciliar los conflictos que los afectaron, sin embargo, varios movimientos comenzaron a reclamar no solo su reconocimiento y apreciación, sino, sobre todo, la inclusión y transformación de la configuración colonial moderna del Estado. En el campo de la educación, se lograron varias políticas públicas, en las cuales destacamos la Ley n.º 10.639/2003, que establece la obligación del tema “Historia y cultura afrobrasileña” en los planes de estudio de Educación Básica, y a través de los lineamientos de la Opinión CNE/CP n.º 03/2004 y la Resolución CNE/CP n.º 01/2004, propone la inclusión de la educación de Relaciones Étnico - raciales en los cursos de pregrado. Por lo tanto, nuestro objetivo es analizar las percepciones de los estudiantes que ya han completado la pasantía supervisada en el Curso de Licenciatura en Matemáticas, sobre cómo perciben la capacitación académica para trabajar en Educación Básica, en una perspectiva de las Relaciones étnico - raciales. Como opción política y epistémica, adoptamos los Estudios Decoloniales como enfoque teórico, entre los, cuales mencionamos los traídos por los autores a Quijano, Mignolo, Maldonado-Torres, Castro-Gómez y Nazareno. Propusimos trabajar con una metodología que no estaba completamente impregnada por la construcción eurocéntrica, por lo que tomamos como referencia para la recopilación de datos, la conversación, propuesta por Háber, a través de la Rueda de conversación, y como análisis, la matriz metodológica para los Estudios descoloniales sugirió por Martins y Benzaquen, además del posicionamiento de “la hybris del punto cero” discutido por Castro-Gómez, en el que critica la universalidad del conocimiento eurocéntrico. Los datos revelan que los futuros maestros de matemáticas no se sienten preparados por el curso para actuar en una perspectiva de las relaciones raciales, en gran parte debido a la estructura curricular del curso que no favorece las discusiones sobre la diversidad y la pluralidad de nuestro país, lo que inflige marcadores de la colonialidad del país. Poder/conocimiento en educación académica a través del currículum eurocéntrico. Sin embargo, señalan prácticas individualizadas de docentes en el campo de la Educación Matemática, que están comprometidos con una acción política pedagógica, despertando una mirada a los futuros profesionales de la educación sobre la existencia de seres humanos negados, silenciados y excluidos en el sistema hegemónico actual.

Palabras-clave: Relaciones étnico-raciales. Ley n.º 10.639/2003. DCN CNE / CP n.º 01/2004. Formación de profesores de matemática. Pensamiento descolonial.

LISTA DE SILGAS E ABREVIACOES

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaoes
CEMAT	Coordenaao de Estágio da Matemática
CNE	Conselho Nacional de Educaao
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educaao de Jovens e Adultos
ENEM	Encontro Nacional de Educaao Matemática
ESEFFEGO	Escola Superior de Educaao Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
FACED/UFG	Faculdade de Educaao da Universidade Federal de Goiás
FEFD	Faculdade de Educaao Física e Dana
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informaao em Ciência e Tecnologia
IME	Instituto de Matemática e Estatística
IMF	Instituto de Matemática e Física
ITA	Instituto Tecnolgico de Aeronáutica
LDB	Lei e Diretrizes Brasileira
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgneros
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educaao
MNB	Movimento Negro Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminaao tnico-Racial
ONU	Organizaao das Naoes Unidas
PCC	Prática Componente Curricular
PPC	Projeto Pedaggico do Curso
PPGE	Programa de Ps-Graduaao em Educaao
PPGECM	Programa de Ps-Graduaao em Educaao em Ciências e Matemática
PPGH	Programa de Ps-Graduaao em Histria
SBEM	Sociedade Brasileira de Educaao Matemática
SECAD	Secretaria de Educaao Continuada, Alfabetizaao e Diversidade
SEPIIR	Secretaria de Políticas de Promoao da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEM	Teatro Experimental do Negro
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Dados do IBGE mostram que abandono escolar atinge mais população negra.....	29
Figura 2- Localização do Curso de Matemática IME/UFG	50
Figura 3- Blocos de conversa	57
Figura 4- Modelo para compreensão das políticas curriculares com base nos Estudos Decoloniais.....	58
Figura 5- Representação do processo de análise dos dados.....	59
Figura 6- Representação da conjuntura dos três elementos - dominação, exploração e conflito.....	73
Figura 7- Matriz colonial de poder	75
Figura 8- A lógica do “la hybris del punto cero”	77
Figura 9- Ações propostas para a Educação Superior para às Relações Étnico-raciais	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Operacionalização da matriz metodológica.....	45
Quadro 2- A Educação das Relações Étnico-Raciais como possibilidades para a decolonização do conhecimento no currículo	54
Quadro 3- Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade.....	65
Quadro 4- Comparação do movimento negro na República.....	87
Quadro 5- Dissertações e teses que abordam as temáticas Licenciaturas e Estudos decoloniais (2003-2019/01).....	99
Quadro 6- Relação das produções científicas apresentadas no VIII ao XIII ENEM.....	110
Quadro 7- Síntese das Teorias Curriculares.....	126
Quadro 8- Vida, memórias, vozes: deixem que eles falem!.....	132
Quadro 9- Distribuição da Carga Horária do curso de graduação em Matemática - Grau Licenciatura.....	147
Quadro 10- Disciplinas obrigatórias para a Licenciatura em Matemática que possuem carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC).....	148
Quadro 11- Disciplinas do Núcleo Optativo (NEOP).....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
<i>Trajatória acadêmica e profissional: um barco em alto mar</i>	23
<i>Apresentando a problemática e os objetivos da pesquisa</i>	34
Capítulo 1 - Aprendendo a aprender: “o caminho se faz ao caminhar”.....	44
1.1 Abordagem metodológica	45
1.2 Cenário da investigação: o curso de licenciatura em Matemática.....	48
1.2.1 Sujeitos da pesquisa	51
1.2.2 Seleção das leis e documentos.....	53
1.3 Coleta e análise de dados a partir das “percepções” dos estudantes.....	55
Capítulo 2- Movimento Negro e decolonialidade: a luta pela educação como resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser.....	61
2.1 Do pós-colonialismo ao giro decolonial	63
2.2 Colonialidade do poder e a construção do conceito de raça como estruturante da sociedade	71
2.3 Colonialidade do saber: a geopolítica do conhecimento e o racismo epistêmico	76
2.4 Colonialidade do ser e sustentação do racismo	81
2.5 Os movimentos sociais na teoria decolonial: movimento negro por uma desobediência epistêmica.....	84
Capítulo 3- Decolonialidade na Formação Inicial de Professores no âmbito das pesquisas acadêmicas: as relações étnico-raciais em debate.....	94
3.1 BDTD e ENEM: campos de reflexões a serem revelados pela lente decolonial.....	95
3.2 Levantamento bibliográfico na BDTD: as licenciaturas no movimento teórico e prático em torno da decolonialidade	98
3.3 Levantamento bibliográfico no ENEM: rastros da etnomatemática e decolonialidade na formação de professores de matemática	108
3.4 Decolonialidade e formação de professores de matemática para as Relações Étnico-raciais: quais são as possibilidades?.....	120

<i>Capítulo 4- Formação do professor de matemática na perspectiva das relações étnico-raciais: para a colonização ou decolonização?.....</i>	130
4.1 Teu passado, tuas memórias, tuas vozes, tua vida. Podem eles falar?.....	131
4.2 Manifestações silenciosas da colonialidade do poder, do saber e do ser na formação acadêmica	135
4.3 A Lei 10.639/03 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, como potenciais decolonizadoras na formação acadêmica: impasses e tessituras	142
4.4 A formação inicial dos professores de matemática na perspectiva das Relações Étnico-raciais: o que eles têm a dizer?.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXOS	183
ANEXO I	183

INTRODUÇÃO

Trajatória acadêmica e profissional: um barco em alto mar

Descrever minha trajetória não representa apenas o cumprimento de um protocolo científico acadêmico, tampouco falar de mim mesma ou de me apresentar ao leitor, significa desvelar quem sou, as situações, as pessoas e principalmente a formação pessoal, acadêmica e profissional que me conduziu até este momento com inúmeras fragilidades, mas também com potencialidades realçadas e aguçadas.

Não pretendo romantizar nem poetizar a escrita, porém quero eternizar esse momento ímpar fazendo uma analogia da minha trajetória, comparando-a a um barco em alto mar que por muitos anos ficou à margem em seu porto seguro, observando a imensidão do oceano e imaginando o dia em que desbravaria outros mundos e talvez encontrasse um novo porto em que se sentisse tão estável quanto naquele momento.

A margem do meu oceano fica no nordeste do estado de Goiás, sou natural de Posse, criada a 100 km dali, na cidade de Mambaí, divisa com o estado da Bahia. Filha de pais negros, agricultores, ambos com grau de escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental. Sob a cosmovisão de filha e acadêmica vejo o quanto os meus pais foram cruciais para que eu pudesse trilhar o caminho profícuo do conhecimento, e mesmo não tendo a experiência de ter conhecido outros mares, me prepararam para embarcar, para sair da margem segura.

Ainda em terra firme pude vivenciar experiências que marcaram minha vida e que posteriormente serviram de suporte para enfrentar os desafios do alto mar. Praticamente toda a minha Educação Básica foi permeada pela representatividade em prol do coletivo dos alunos, reunião em conselhos da diretoria da escola, entre outras atividades paralelas, resultando em uma trajetória intensa e participativa. Em 2007 concluí o Ensino Médio e em 2008, mesmo sem graduação, fui convidada pela direção da escola a qual pertencia para ministrar aulas de matemática para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Diante das experimentações da sala de aula, e pela necessidade de formação acadêmica, fui instigada por familiares e amigos a dar continuidade aos estudos. O medo de sair do porto seguro era iminente, mas acredito que é no

desconforto que somos provocados a fazer diferente, a pensar e até mesmo a conhecer as possibilidades de uma sociedade *outra*. E, mesmo que ainda próxima às margens, fui cursar Licenciatura em Matemática (2009-2012) na Universidade Estadual de Goiás - Câmpus/Posse¹, cidade onde nasci. Fazer uma licenciatura não era um projeto de vida, porém, não tinha consciência de que o meu barco teria condições de cruzar outros oceanos, e os recursos financeiros também eram inviáveis para fazer uma viagem mais longa. A opção pelo curso citado se deu em razão das ofertas disponíveis no câmpus escolhido, da afinidade com a área de exatas e da experiência prévia no campo da educação.

Mesmo com dificuldades, dei início à trajetória acadêmica imbuída em um processo de reflexões e críticas nem tanto politizadas, reflexo da própria cultura e da formação recebida ao longo da Educação Básica. No entanto, já possuía discursos contra a hegemonia do conhecimento, tinha consciência de que a minha formação profissional era permeada por teorias desconexas da realidade, bem como já havia reconhecido a necessidade de uma educação voltada para a diversidade, de modo a fortalecer o campo de atuação do aluno.

Em 2014, ingressei como professora no Curso de Licenciatura em Matemática da UEG - Câmpus/Posse nas disciplinas de cálculos, porém, no decorrer das minhas atividades, pela necessidade do Curso e pelo envolvimento peculiar com as práticas pedagógicas, me encaminhei naturalmente para o campo da Educação Matemática. Atuei na orientação do Estágio Supervisionado (I e II²), sendo que, por meio dessa atuação, tive a oportunidade de participar, em

¹ A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse (FACLEP) foi criada pelo Decreto Estadual n.º 4.201, de 23 de março de 1994, mas teve suas atividades de fato iniciadas com a Lei Estadual n.º 13.456, de 16 de abril de 1999, quando a autarquia se tornou Unidade Universitária da UEG. À época, contava com dois cursos de graduação, Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Processamento de Dados. O curso Tecnologia em Processamento de Dados foi aprovado pelo Decreto n.º 5.181, de 13 de março de 2000, com efeito retroativo a 1999. Em 2005, este curso foi substituído pelo de Licenciatura em Informática, conforme consta na Resolução CsU n.º 28, de 23 de setembro de 2005 e que, no ano seguinte, foi novamente substituído pelo curso de Sistemas de Informação, conforme estabelece a Resolução CsU n.º 038, de 16 de agosto de 2006 e permanece em funcionamento até os dias atuais. No ano de 2008 o curso de Licenciatura em Letras foi transferido da Unidade Universitária de Caçu para a Unidade Universitária de Posse, estando em funcionamento até os dias atuais. No ano seguinte, em 2009, foi implantado o curso de Tecnologia em Agropecuária, sendo substituído no ano de 2012 pelo curso de Tecnologia em Produção de Grãos, que está em funcionamento atualmente (UEG, 2020).

² Art. 2º - Os Estágios Supervisionados, de caráter obrigatório, perfazem um total de 400 horas/aula, distribuídas em duas etapas: 200h no quinto e sexto semestre e 200h no sétimo e no 8º semestre do curso e abrangerão a formação docente nos Ensinos Fundamental II e Médio e na Educação de Jovens e Adultos, em instituições escolares públicas e privadas (UEG, 2017).

2015, do 2º Ciclo de debates sobre o Estágio Supervisionado na UEG: consolidação das diretrizes básicas, que tinha como objetivo definir o Regulamento das Diretrizes Básicas sobre o Estágio Supervisionado dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás.³

Concomitantemente, fui professora de matemática da Educação Básica na rede de ensino privada, o que me permitiu levar minhas reflexões teóricas à prática pedagógica no contexto escolar, além de vivenciar algumas mazelas próprias do fazer docente como: o excesso dos conteúdos e desvinculação com a realidade dos alunos, a desvalorização do professor, entre outras questões.

Nesse período de formação prática no campo da educação tive o prazer de estreitar vínculos com profissionais que já haviam atravessado outros oceanos, conhecedores de altas marés e tempestades. Destaco a Janaína Adna, na época mestre em Zootecnia pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM-MG), atualmente concluindo o doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); a Gisele Carneiro, doutora em Agronomia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); a Jôsie Clôviane, doutora em Genética e Melhoramento de Plantas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); a Olívia, doutora em Agronomia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); e não menos importante, mas ao contrário, uma referência de mulher, profissional e educadora, a prof.^a Ms. Hofélia Muller, que esteve comigo como professora da graduação, como diretora do Colégio Imaculado Coração de Maria (IMACO), onde adquiri experiência na Educação Básica por cinco anos, e posteriormente como parceira em projetos de extensão e no Estágio Supervisionado na UEG, na cidade de Posse/GO.

Quero salientar que durante a graduação não tive contato com a iniciação científica, portanto a proximidade com a diversidade da formação acadêmica das pessoas citadas, e principalmente o incentivo a seguir a carreira acadêmica, me mostrando a existência de outros oceanos, foi fundamental para o ingresso no mestrado. Outro fato relevante foi a oportunidade de ter construído um currículo que perpassava a Educação Básica e o Ensino Superior - o que me permitiu

³ Foram quatro ciclos de debates, resultando na Resolução CsU n. 923, de 31 de outubro de 2018 que dispõe sobre o Regimento Geral do Estágio Supervisionado da UEG. (UEG, 2018).

acesso às mazelas do sistema educacional, bem como a maiores reflexões sobre a educação e suas possibilidades para a transformação social da sociedade.

A escolha em submeter um projeto no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM-UFG) no eixo de pesquisa *Conhecimento e diversidade cultural no ensino de Ciências e Matemática: estudos que abordam a educação escolar indígena, a educação no campo e a Etnomatemática* se deu pela experiência em participar do 5º Congresso Brasileiro de Etnomatemática (CBEm5), organizado pelo grupo de pesquisa MATEMA⁴, em 2016. O encontro com trabalhos acadêmicos que abordavam a Educação Matemática em sua diversidade me motivou a escrever um projeto no meu campo de fala.

Novamente senti medo de ir para mais longe, porém o meu barco não podia mais ficar no conforto daquele oceano, era hora de partir. Deixando família, amigos e empregos ingressei no mestrado em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática, pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM-UFG). Desde então, meu barco nunca mais navegou por um mar calmo. As agitações e incômodos foram se intensificando ao passo que eu mergulhava nas leituras e no contato com a diversidade de ideologias, raça, gênero, entre outros.

Nas palavras eternizadas de Freire (2001, p. 40): “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. Entendo o quanto foi necessário pegar o meu barco e sair da margem para desbravar um mar antes desconhecido. Nossa vida é repleta de caminhos e escolhas, sendo nós frutos dessas escolhas e da relação com o meio em que vivemos. Deixar nos guiar pelas experimentações, pela ousadia e buscas constantes pela compreensão desse imenso espaço que habitamos, e chamamos de mundo, nos torna seres em constante transformação.

As escolhas definem nosso destino. Posso dizer que escolhi ancorar meu barco nos grupos de pesquisa MATEMA e Espaço, Tempo e Interculturalidade⁵, ambos foram cruciais para o meu desenvolvimento como pesquisadora com

⁴ Criado em 2015. Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Matemática, do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (IME/UFG), coordenado pelo prof^o Dr. José Pedro Machado Ribeiro.

⁵ Criado em 2015. Grupo de pesquisa Tempo, Espaço e Interculturalidade, coordenado pelo prof. Dr. Elias Nazareno.

perfil politizado e voltado para as classes marginalizadas pelo sistema mundo moderno/colonial.

Até o momento pareço estar delongando a introdução, mas essa delonga é primordial para se fazer compreender os riscos assumidos e as mudanças ocorridas durante o processo de reconstrução do projeto devido ao contato com alguns referenciais indicados pelos grupos de pesquisa e disciplinas cursadas.

Vale registrar que a minha entrada no programa de mestrado foi com um projeto voltado para o “Movimento Sem-Terra”, um tema muito caro para mim, uma vez que a minha família faz parte desse movimento. Porém, a trajetória foi tomando outros rumos ao passo que eu me percebia como mulher negra, no espaço de uma ciência branca. Pode parecer ingenuidade da minha parte, mas quando estava no meu porto seguro, aqui definido como as margens do meu oceano, ou seja, próximo da minha família, a minha consciência negra, o ser negra, não era incômodo, provavelmente pela naturalização própria da alienação colonial, como afirma Fanon (2008, p. 103):

Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia se torna irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada.

O contato com a disciplina *Interculturalidade Crítica, Metodologias Decoloniais e o Enfoque Ambiental*⁶, cursada no primeiro semestre do mestrado, me possibilitou enxergar outro modo de fazer ciência, não uma ciência puramente eurocêntrica, mas a que me permite exteriorizar o conhecimento a partir do meu ponto de fala, do lugar de onde venho, do que eu sou. Assim, aprendi a olhar o mundo e a realidade que nos circunda de forma mais reflexiva e crítica, não fazendo apenas apropriação de uma ciência que não nos representa, mas ao contrário, marginaliza os que deveriam protagonizar o espaço: aqui me refiro principalmente aos povos indígenas e afrodescendentes.

⁶ Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH - UFG), ministrada pelos professores Dr. Alexandre Martins e Dr. Elias Nazareno.

A disciplina denominada *Educação, Trabalho e Movimentos Sociais na Contemporaneidade*⁷, por sua vez, me fez despertar para a relevância dos movimentos sociais na luta pelos direitos e para a importância que a educação tem na formação de um sujeito politizado, e esse para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por fim, a disciplina *Fundamentos da Educação Inclusiva e as Relações Étnico-raciais*⁸ proporcionou uma discussão sobre as relações entre os diferentes sujeitos que compõem a sala de aula e sua estrutura, bem como as relações entre cultura e identidade no contexto das mudanças pelas quais vem passando a sociedade brasileira.

Posso afirmar que a junção do contexto supracitado fez com que o meu mar se agitasse de tal forma que era necessário repensar a trajetória, redefinir os objetivos de pesquisadora e indagar *para que e para quem* estaria fazendo o que denominamos ciência.

Nesse limiar, fiz algumas leituras críticas sobre a Lei n.º 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação das Relações Étnico-raciais, o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2004, legislações essas frutos de intensas reivindicações do Movimento Negro Brasileiro (MNB)⁹ que vem, ao longo de muitos anos, trabalhando com o componente racial e lutando pelo acesso à educação como requisito para a superação das desigualdades sociais no Brasil, tema a ser abordado nesta dissertação. A verticalização da leitura da referida lei fez com que eu refletisse os oceanos atravessados, perpassando o ensino médio, graduação, minha prática como professora na Educação Básica e no Ensino Superior.

No período em que houve a implementação da Lei n.º 10.639/2003 eu cursava o Ensino Fundamental II, e mesmo em outras fases de formação não tive

⁷ Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFG), ministrada pelos professores Dr. José Paulo Pietrafesa e profª Dra. Amone Inácia Alves.

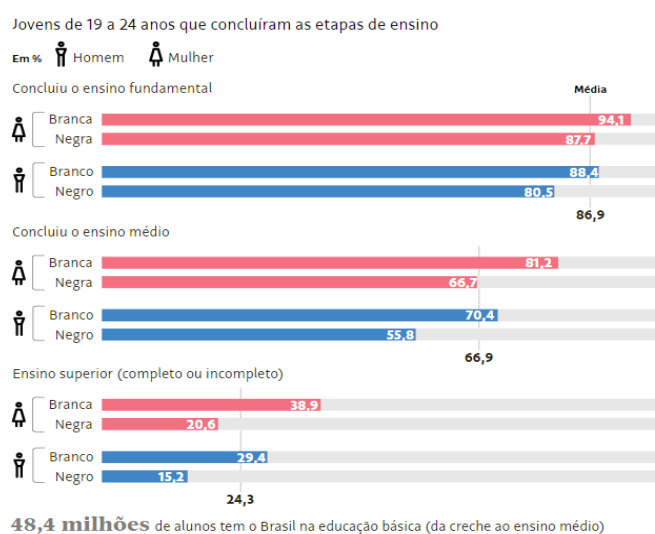
⁸ Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM-UFG), ministrada pelos professores Dr. Cláudio Roberto Machado Benite e Dra. Anna Maria Canavarro Benite.

⁹ (...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (RUFINO, 1994, p. 157, *apud* DOMINGUES, 2007, p. 102).

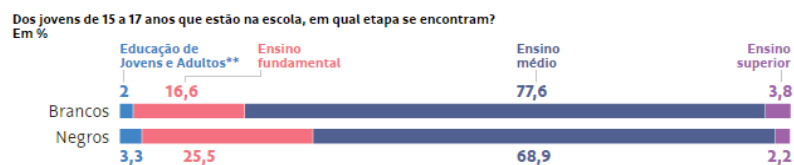
contato com ela, tampouco com discussões reflexivas acerca do papel do negro na formação da população brasileira. Já como professora no Ensino Básico a menção vinha através do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Contudo, percebia, entre nós professores, o desconforto e despreparo teórico para trabalhar com o assunto e conduzir cotidianamente a temática em sala de aula. Foi necessário o ingresso na pós-graduação para que o tema recorrente tornasse parte dos meus discursos.

Dados recentes publicados pelo jornal Folha de São Paulo (2019) revelam que a conclusão da Educação Básica ainda é uma realidade distante para jovens brasileiros, mas se comparado à população negra a intensidade é muito maior. A figura 1 expõe alguns dados do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados pelo referido jornal, que mostram a proporção do abandono escolar entre alunos brancos e negros.

Figura 1- Dados do IBGE mostram que abandono escolar atinge mais população negra



Reprovações e abandono são mais intensas entre os negros...



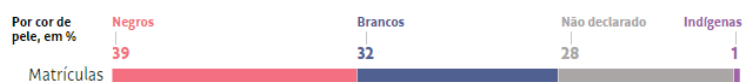
65,7% dos estudantes de Educação de Jovens e adultos de ensino médio são negros

Onde estão os jovens de 15 a 17 anos



4,1% é a média dos jovens de 15 a 17 anos que só trabalham

Mais da metade da população se declara negra, mas, no Censo Escolar, não há essa informação em quase um terço das matrículas



* Dados sobre negros inclui autodeclarados pretos e pardos
** Foram considerados a Educação de Jovens e Adultos de alfabetização, ensino fundamental e médio
Fontes: PNAD Contínua 2018/ IBGE, tabulados por Instituto Unibanco, Sinopse Estatística da Educação Básica 2018/ Inep

Fonte: Folha de São Paulo (2019).

Segundo os dados acima, um terço dos brasileiros entre 19 e 24 anos não havia concluído o ensino médio em 2018, sendo que os homens negros representam 44,2% dessa faixa etária. Se analisarmos a cor da pele e gênero perceberemos que a discrepância é mais significativa. As mulheres negras totalizam 33% sem conclusão do ensino médio, enquanto que no caso das mulheres brancas o número é de 18,8%.

Ainda de acordo com os dados do IBGE, esses de 2015, a população negra é a que mais sofre com a pobreza: três a cada quatro pessoas dos 10% mais pobres são negras. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino para quem não conclui o ensino médio na idade proposta pelo Ministério da Educação - MEC (no mínimo 18 anos), percebemos a diferença, pois a cada dez ingressantes, mais de seis são negros (FOLHA DE S. PAULO, 2019).

Posteriormente à reportagem supracitada, a Folha de São Paulo (2019) e outros jornais de circulação nacional divulgaram dados da Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), referente ao ano de 2018, que apontam que pela primeira vez há mais pretos e pardos no ensino superior público no Brasil do que brancos. Segundo os dados, 55,8% da população brasileira é composta por negros (pretos e pardos, pelo critério do IBGE). Esse grupo representa 50,3% dos ingressantes no ensino superior, enquanto os brancos e outros compõem 49,7% do total.

Segundo Gomes (2012a, p. 735), a educação sempre foi bandeira de luta ao longo da trajetória das entidades negras como forma de “[...] aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação”. Outra conquista referente à educação foi a já citada Lei n.º 10.639, aprovada em 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira*¹⁰ dentro das disciplinas pertencentes às matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio. Observa-se que tais políticas públicas são frutos das reivindicações dos movimentos sociais.

A lei pode ser analisada como uma forma de inserir nos currículos escolares uma diversidade de saberes capazes de assegurar o reconhecimento e a valorização da história e cultura da população negra. Nesse sentido, Ribeiro (2019, p. 303) refere-se à lei como potencial decolonizadora do currículo para a “[...] construção de uma sociedade outra, com conhecimentos outros e formas de ser e viver outras, uma sociedade baseada na diversidade e na interculturalidade como uma ferramenta, um processo e projeto construído a partir da população subalterna”.

Apesar desse avanço significativo, se avaliarmos os dados expostos na figura 1, verificaremos que a inserção da temática da cultura afro-brasileira na Educação Básica não tem contribuído para a política de permanência de negros na educação. Podemos atribuir uma parcela de responsabilidade por essa não permanência aos cursos de formação de professores que podem não estar

¹⁰ § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004b, p. 31).

cumprindo seu papel na formação para a Educação das Relações Étnico-raciais¹¹, vista como auxiliar no combate ao racismo e na valorização da diversidade do nosso país.

Vale ressaltar que não pretendo aqui ser uma *otimista ingênua*, como bem explica Cortella (1997, p. 118) em sua tese. Segundo o referido autor, essa concepção otimista atribui à escola um papel messiânico, sendo que nessas condições ela teria “[...] uma autonomia absoluta na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas”; tampouco pretendo ser uma *pessimista ingênua*, que enxerga a educação como uma reprodutora da desigualdade social. Ainda de acordo com Cortella (1997, p. 119), essa concepção pessimista delega à educação a “[...] tarefa primordial de servir ao poder e não a de atuar no âmbito global da sociedade [...]” caracterizando-a com um instrumento de dominação.

Embasada nas obras de Cortella (1997, 2011) procuro, portanto, me posicionar como uma *otimista crítica*, ciente de que a escola, enquanto instituição, pode servir para a reprodução de injustiças, mas também pode ser instrumento de transformação. Dessa forma, retomo as reflexões em torno da formação de professores para as Relações étnico-raciais, não como uma chave para a solução das mazelas dos negros no sistema educacional, mas como uma parte crucial do processo, entendendo que o papel político/pedagógico do educador não é neutro, mas que ele possui, ao contrário, uma autonomia relativa com uma mão de via dupla entre a sociedade e a escola.

Segundo Nóvoa e Vieira (2017, p. 21),

Um dos problemas principais da formação de professores é a separação de mundos, sobretudo entre as universidades e as escolas. Há muitas declarações de aproximação, mas as barreiras são mais altas do que as palavras. Se não caminarmos para uma reunião destes mundos, dificilmente conseguiremos transformar o campo da formação docente.

Podemos perceber que os desafios são imensos, mas devem ser levados para o campo da discussão.

¹¹ § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004b, p. 31).

Como vimos, as instituições de Ensino Superior, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, deverão incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (BRASIL, 2004b). Corroborando com Nóvoa e Vieira (2017), entendemos a necessidade do diálogo entre os dois mundos, aqui nos referimos à formação inicial e continuada dos professores como passo crucial para a implementação de políticas públicas voltadas para a educação.

Até o momento posso afirmar que o meu barco, mesmo diante de tantas ondas e tempos instáveis, tem encontrado um caminho para prosseguir viagem. Com o auxílio dos estudos decoloniais vi a possibilidade de analisar a formação docente do professor de matemática para as Relações étnico-raciais na perspectiva dos licenciandos. Para tanto, enxerguei como necessário considerar o panorama da dimensão cultural e legislações curriculares como dimensões para o reconhecimento de padrões de poder que subalternizam povos e suas culturas, criam hierarquias de saberes e seres para dominá-los, com o intuito de manter e perpetuar os projetos políticos de estratificação social.

Traçar a minha história de vida, formação profissional e principalmente os incômodos gerados durante o mestrado, se fez necessário para reiterar a necessidade da referente pesquisa discutir as ausências e emergências da Lei 10.639/2003 nos currículos de nível superior, na formação teórico-prática em cursos de licenciaturas, própria da formação docente, de modo a abrir novos olhares para os povos africanos e afro-brasileiros. Foi importante também porque me fez assumir, enquanto intelectual negra, um engajamento político e acadêmico com objetivos mais ousados, na mesma perspectiva que Gomes (2009, p. 430) aponta quando se refere à produção do negro no que concerne à temática racial. Ela destaca como necessário “[...] uma emancipação social e a contestação de cómodas análises científicas alicerçadas no mito da democracia racial [...]” procurando irromper com alteridades forjadas em contextos de poder.

Quanto ao meu barco, esse sempre volta ao seu porto seguro, ao seu horizonte de sentido, aqui denominado carinhosamente de família. Agora com uma missão muito maior, a de revelar as possibilidades de um ou outro mundo, mas, sobretudo, reforçar suas raízes culturais. Posso dizer que a verticalização do conhecimento provoca liberdade, e um barco que aprende a se equilibrar em altas

marés não mais se contenta com a calma provocada por certa alienação advinda da violência epistêmica construída pela colonização do poder.

Apresentando a problemática e os objetivos da pesquisa

A discussão relacionada a questões raciais é um fator proeminente que não deveria estar vinculada apenas à população negra, pois a necessidade de superação do racismo e da desigualdade racial é uma luta de construção da cidadania e da democracia, representando um projeto de sociedade. A educação brasileira, nos últimos anos, tem acentuado a discussão em torno dessa temática por meio dos currículos escolares, formação docente, cultura escolar, entre outros, como forma de reconhecer e valorizar a diversidade do nosso país.

No entanto, deparamo-nos com currículos escolares eurocentrados, herança que ultrapassa o período do colonialismo e chega a nossa sociedade por meio das instituições escolares, como uma estratégia para contar apenas uma versão da história¹², silenciando tantas outras, buscando negar as diferenças, cristalizar identidades e manter a hegemonia de um único padrão estabelecido como universal.

O conhecimento eurocêntrico, validado como o único e verdadeiro, é manifestado como racismo epistêmico, perpassando toda a formação escolar através dos currículos colonizados. Conforme Quijano (2005, 2007) e Mignolo (2005) a força da colonialidade mantém viva as marcas do colonialismo através de estruturas subjetivas e da colonização epistemológica, atuando como um projeto político de poder na construção global de subjetividades, subalternizando seres, saberes e visões de mundo.

Entendemos que a racionalidade eurocêntrica se baseia na construção epistemológica, mental e política da ideia de “raça”, resultado de um padrão de

¹² O estudo realizado por Nazareno e Araújo sobre a *História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)* faz uma importante análise sobre o eixo estrutural da BNCC que retrata a História do Brasil em atendimento aos dispositivos legais, principalmente às Leis 10.639/03 e 11.645/08. Segundo os autores “[...] a tentativa primordial seria acessar a história nacional em relação aos outros “mundos” (americanos, europeus, asiáticos) enxertando de modo mais efetivo o estudo de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas unidades escolares de todo o país” (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p. 38). O que constitui uma proposta audaciosa de ruptura de um currículo monocultural, puramente eurocêntrico.

dominação colonial que para Quijano (2005, p. 230) corresponde a um “[...] critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. Dessa forma, o racismo tem servido à exploração e denominação dos povos subalternizados como indígenas, negros, mulheres, dos coletivos LGBTI¹³, entre outros.

Segundo Moreira (2017), os estudos realizados por Gilberto Freyre sobre o período colonial, resultando no livro *Casa grande & Senzala* (1933), intensificaram a imagem de que o Brasil vivia em um “paraíso racial” onde os povos, com diferentes características raciais, viviam em harmonia, e por muito tempo, até mesmo nos dias atuais, presenciamos as duras consequências do “mito da democracia racial”, ancorado pela matriz colonial do racismo, exercendo a função de assegurar os privilégios dos brancos. A teoria da mestiçagem, o ideal de branqueamento, entre outras, são reflexos das tensas relações étnico-raciais em nosso país.

A cerimônia dos 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, denominada “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, resultou em um documento em que se descrevia a situação do negro brasileiro e se sugeria políticas de superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil (DOMINGUES, 2007). Desde então, a atuação do movimento negro pela luta dos direitos, e principalmente pela inserção do negro na sociedade através da educação para a superação do racismo, tem se intensificado, o que podemos considerar como atitude decolonial por assumir uma postura de luta contra a colonialidade através das práticas sociais, políticas e epistêmicas.

Nesse sentido, Araújo e Nazareno (2013, p. 595) referem-se à relevância da pauta dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 ao abordar a questão quilombola e indígena, exercendo uma “[...] forte influência nos novos marcos constitucionais plasmados na Constituição promulgada em 1988 que passa a reconhecer o caráter pluriétnico e plurilinguístico na formação da sociedade brasileira.” Para Lima e Nazareno (2012, p. 112) a adoção da “[...] concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais [...]” favoreceu a

¹³ Sigla para as pessoas que se denominam lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e intersexuais.

implementação de políticas afirmativas para o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas.

Nesse processo de luta pelo reconhecimento da pluriétnicidade da sociedade brasileira foram surgindo políticas governamentais de forma a valorizar a importância das raízes, dos saberes e da identidade dos povos africanos e afro-brasileiros, além do combate ao racismo.

É nesse contexto que reafirmamos a importância da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, instituídas por meio do Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, tendo em vista que representam marcos na conquista das mobilizações do Movimento Negro, ou seja, uma forma do negro ser retratado de maneira positiva nos currículos oficiais da Educação Básica brasileira. Essas iniciativas, portanto, passam a demarcar espaços onde as Relações Étnico-raciais podem ser estabelecidas com base no respeito às diferenças e no próprio reconhecimento do pertencimento étnico-racial. Foram, pois, passos importantes para o combate ao racismo e à discriminação, uma vez que essas propostas de ações educativas tencionam a inclusão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto nos cursos de licenciatura para professores que atuarão na Educação Básica, como nos processos de formação continuada, inclusive de docentes do Ensino Superior. A inserção no currículo da “História e Cultura Afro-Brasileira” possibilita recontar a história do Brasil sob um olhar mais crítico e reflexivo, proporcionando uma retomada e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Sacristán (2000, p. 34) assim se refere ao currículo: “[...] uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”. Os currículos possuem, desse modo, uma relação de saber, identidade e poder que, por vezes, perpetuam uma lógica universal de uma cultura hegemônica, a eurocêntrica. Quando o Movimento Negro passa a reivindicar seu espaço nos currículos, passa a lutar pela presença de suas histórias, provoca mudanças significativas no campo curricular ao rever o espaço do pluri-multi-intercultural nos currículos.

Catherine Walsh (2009a, p. 24) propõe a construção de uma Pedagogia Decolonial por meio da decolonização dos currículos, assevera, no entanto, que desenvolver uma ação decolonial enquanto pedagogia implica “[...] um trabalho

que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”, estrutura ainda presente que, segundo a autora, “[...] mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.” Gomes, por sua vez, assegura:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, **o currículo e a formação docente**. (GOMES, 2012b, p. 127, grifo nosso).

Nessa perspectiva, entendemos que as relações de poder estão enraizadas no sistema educativo, desde a Educação Básica até a Universidade, no qual o conhecimento europeu é elevado e legitimado como único marco científico. No entanto, como especificado, a Lei n.º 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abrem possibilidades para práticas contra-hegemônicas focadas em reverter a designação de alguns conhecimentos como legítimos e universais e a invisibilização de outros, deixando evidente as possibilidades e o papel das Instituições de Ensino Superior no processo de combate ao racismo através da formação inicial e continuada, especialmente em cursos de formação de professores. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais propõem

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; **em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática**; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004a, p. 34, grifo nosso).

Diante da proposta apresentada pelas DCN's, percebe-se que a inclusão dos saberes oriundos de matrizes africanas não fica restrita à educação artística, literatura e história, mas que esses saberes podem permear outras áreas de conhecimento. Destacamos o campo da matemática, disciplina comumente vista no campo da educação pela sua suposta universalidade no bojo das construções matemáticas. Para Ferreira (2005, p. 109) o caráter universal da matemática estabelece uma forma única de aprender, explicar e conhecer, dessa forma a diferença entre os povos “[...] passa a ser compreendida em termos de uma escala hierárquica que designa níveis de sabedoria e, deste modo, caracteriza as pessoas como *melhores ou piores, maiores ou menores, superiores ou inferiores.*”

O fundamento dos escritos da Etnomatemática¹⁴ proporciona a “[...] não aceitação deste pilar pois permite visitar novos mundos, antes inadmissíveis aos olhos de uma lógica totalitária valorada enquanto instância primordial” (FERREIRA, 2005, p. 109). Assim entendemos a referência da Etnomatemática nas DCN's para trabalhar com a temática étnico-racial.

Esse contexto nos instiga a questionar e refletir sobre a importância da formação inicial de professores, especialmente no processo do Estágio Supervisionado, caracterizado por ser um componente da formação acadêmica, de caráter teórico-prático, se constituindo como marco inicial da construção da identidade e do posicionamento político/pedagógico do docente, lembrando que o Estágio é influenciado, predominantemente, pelo currículo adotado pela Instituição de Ensino formadora.

Para se referirem sobre o estágio na formação docente¹⁵ Pimenta e Lima (2019, p. 10) partem da concepção de que o professor é um profissional crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que realiza na escola em que atua, além de possuir “[...] uma sólida formação teórica, compromisso e sensibilidade social e humana com vistas a contribuir na superação das desigualdades educacionais.” Dessa forma, entendemos a relevância da base

¹⁴ “A palavra etnomatemática, como eu a concebo, é composta de três raízes: etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); matema, significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, sintetizando essas três raízes, temos etno+matema+tica, ou etnomatemática, que, portanto, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais” (D'AMBROSIO, 2008, p. 8).

¹⁵ No capítulo 1, subseção 1.2.1, serão explicitados os motivos dos sujeitos da pesquisa pertencerem ao Estágio Supervisionado.

teórica do educador para refletir e intervir na sua prática pedagógica, com um olhar crítico para a realidade e diversidade dos sujeitos inseridos no sistema educacional.

Nesse sentido, propomos investigar: Como os alunos da Licenciatura em Matemática da UFG que já concluíram o Estágio Supervisionado percebem a formação recebida para atuar na Educação Básica na perspectiva das Relações étnico-raciais?

Em conformidade com a problematização proposta, o objetivo geral consiste em:

- Analisar as percepções dos discentes que já concluíram o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática do IME-UFG, sobre a formação de professores (as) para a Educação Básica, na perspectiva das Relações étnico-raciais.

E, como tal, são objetivos específicos dessa investigação:

- Analisar o Movimento Negro, enquanto ação política e de luta, à luz do referencial dos estudos decoloniais como chave para a compreensão da classificação racial da sociedade e do racismo.
- Compreender, por meio de uma Roda de Conversa com os discentes que já concluíram o Estágio Supervisionado, como o referido curso de licenciatura encontra-se no itinerário de construir uma formação que valorize as diferenças étnico-raciais e a diversidade cultural.

Organizamos o trabalho, além da introdução apresentada, em quatro capítulos: na introdução foi exposta a trajetória da pesquisadora e os motivos que a conduziram até a delimitação da investigação proposta, bem como a definição do objeto e objetivos da pesquisa. A seguir, os encaminhamentos dos capítulos:

Capítulo 1- Aprendendo a aprender: “o caminho se faz ao caminhar”

(Antônio Machado)

Neste capítulo traçamos o cenário da investigação. Esse é composto pelo curso de Licenciatura em Matemática da UFG; pela Lei n.º 10.639/2003; pelas DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, instituídas por meio do Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004; e pelos estagiários como sujeitos participantes da pesquisa.

Como forma de desobediência epistêmica e de desprendimento, e como meio de escapar da preponderância da racionalidade eurocêntrica, optamos por trabalhar, essencialmente, com alternativas metodológicas decoloniais. Sendo assim, utilizamos como referência o método da *conversação* proposto por Harber (2011). Para análise e interpretação dos dados utilizamos a *operacionalização da matriz metodológica para Estudos Decoloniais* formada pelas categorias ontológicas do saber, poder e ser e os respectivos marcadores da colonialidade/decolonialidade (MARTINS; BENZAQUEN, 2017).

Capítulo 2- Movimento Negro e decolonialidade: a luta pela educação como resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser

Neste capítulo tratamos da abordagem teórica que fundamenta este trabalho. Abordagem essa centrada nos Estudos Decoloniais. Entre os autores que trabalham nessa perspectiva, destacamos: Quijano (2002, 2005, 2007), Mignolo (2003, 2005, 2007, 2008, 2010), Maldonado-Torres (2007, 2009), Grosfoguel (2009), Oliveira e Candau (2010), Walsh, Oliveira e Candau (2018) Balestrin (2013); e Nazareno (2017).

Discutimos a matriz colonial do racismo, bem como a construção do conceito de raça como classificação da população do planeta, o qual exerce a função de assegurar os privilégios dos brancos e reforçar o eurocentrismo que consiste na valorização dos conhecimentos advindos dos europeus, constituindo uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber.

Abordamos o Movimento Negro enquanto movimento antissistêmico que, por décadas, vem reivindicando sua inclusão e transformação da configuração moderna-colonial. Destacamos a conquista da Lei n.º 10.639/2003 e das DCN's para a Educação das relações Étnico-raciais, essas últimas instituídas por meio do Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, como marcos para a população negra que busca o reconhecimento de suas raízes através da educação, aproximando-se da “diferença colonial”, conceito desenvolvido por Mignolo (2008), como exemplo da decolonialidade em marcha.

Capítulo 3- Decolonialidade na Formação Inicial de Professores no âmbito das pesquisas acadêmicas: as relações étnico-raciais em debate

Neste capítulo apresentamos um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), possibilitando profundas reflexões sobre como as conquistas do movimento negro e os constructos da decolonialidade têm reverberado no campo da educação, especialmente na formação de professores.

Veremos, por meio do levantamento bibliográfico na BDTD e no ENEM, que a investigação a que nos propusemos fazer possui avanços significativos para a formação do professor de matemática. Discutiremos como a Lei n.º 10.639/2003 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais encontram-se na diferença colonial, tal como observado por Mignolo (2003), devido à presença da colonialidade e suas dimensões no campo educacional. Sendo assim, essas legislações vêm favorecer a luta por uma matriz curricular que aborde as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas e promover o pensamento sobre a formação docente pelo viés decolonial.

Capítulo 4 - Formação do professor de matemática na perspectiva das relações étnico-raciais: para a colonização ou decolonização?

Neste último capítulo analisamos os dados obtidos por meio da *Roda de Conversa* realizada com os sujeitos da pesquisa. Na realidade, foram utilizados blocos de conversa que serviram como eixos orientadores durante a conversação. Essas rodas de conversa envolveram as seguintes temáticas: racismo no ambiente acadêmico; conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/2003 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais; relação entre cultura e currículo na formação dos sujeitos; proposta curricular do curso de licenciatura em matemática da UFG e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais; ações para implementação das DCN's em estudo; papel da Universidade e formação de professores para as Relações Étnico-raciais.

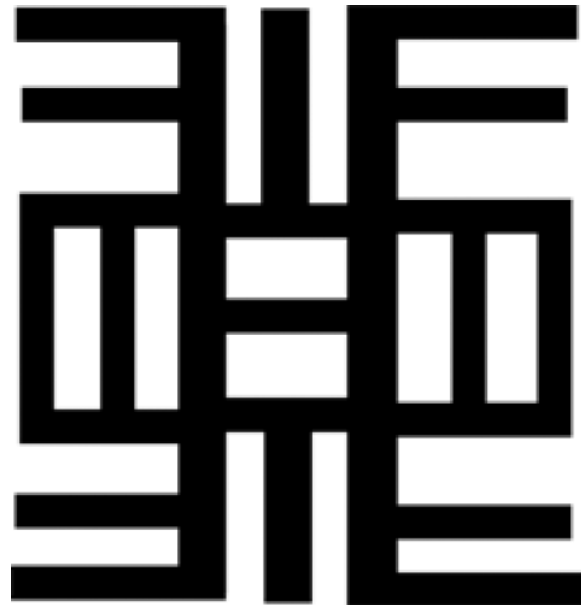
Amparados nos Estudos Decoloniais e sob a cosmovisão dos estudantes, refletimos sobre as memórias, origens e cultura familiar como elementos intrínsecos à construção da identidade docente. A partir das temáticas

supracitadas, analisamos as manifestações silenciosas da colonialidade do poder, do saber e do ser na formação acadêmica, bem como os impasses e tessituras para a implementação na licenciatura em matemática da UFG da Lei n.º 10.639/2003 e das DCN's para a Educação da Relações Étnico-raciais, instituídas por meio do Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004.

Nas análises finais enfatizamos aspectos, desafios e enfrentamentos relacionados à formação inicial do professor de matemática, na perspectiva das Relações Étnico-raciais, evidenciando marcadores da colonialidade e decolonialidade no processo de formação acadêmica para o campo das relações raciais e diversidade.

Capítulo 1

*Aprendendo a aprender: “o caminho se
faz ao caminhar” (Antônio Machado)*



*Nea Onnim No Sua A, Ohu!
Aquele que não sabe, pode saber pela
aprendizagem!*

Capítulo 1 - Aprendendo a aprender: “o caminho se faz ao caminhar”

(Antônio Machado)

Neste capítulo apresentamos o trajeto do processo de investigação, o qual gerou muitas reflexões e ao mesmo tempo certo desconforto por ainda não ser um caminho “trivial” no campo das ciências. Porém, compreendemos que os primeiros passos precisam ser dados para que o percurso seja desbravado e novas práticas metodológicas sejam adotadas.

De acordo com Martins e Benzaquen (2017, p. 17) “[...] toda metodologia tem como base uma ontologia, pois ela consiste na organização de informações teóricas e práticas que conduzam ao entendimento dos fundamentos do objeto em análise.” Dessa forma, salientamos que tivemos por intenção trabalhar com uma metodologia que não fosse permeada, em sua totalidade, pela construção eurocêntrica, como forma de contrapor a ontologia hegemônica que tem por referência o homem branco europeu. Legitimando o referencial adotado, Calderón e Guedes (2016) nos convidam a apostar em alternativas metodológicas decoloniais, porém nos alertam para um grande desafio, visto que não há uma fórmula pronta, tampouco a certeza sobre um método.

Borsani e Quintero (2014, p. 17 *apud* CALDERÓN; GUEDES, 2016, p. 04), por sua vez, afirmam que a decolonialidade “[...] inquieta e desassossega. Convida a práticas desobedientes, a desprendimentos e a indisciplinas, a dar um giro, a virar a hegemonia ocidental e imperial que impôs uma ordem mundial à custa dos interesses de domínio e opressão”.

Corroborando essa perspectiva, Martins e Benzaquen (2017) produziram o artigo denominado *Uma proposta de matriz metodológica para os estudos decoloniais* que tem por intuito oferecer uma matriz metodológica formada por três categorias: saber, poder e ser. Segue abaixo o quadro 1 que relaciona a operacionalização da matriz metodológica proposta pelos referidos pesquisadores.

Quadro 1- Operacionalização da matriz metodológica

Categorias ontológicas	Marcadores da colonialidade	Marcadores da decolonialidade
Saber	- Eurocentrismo - Neutralidade do Saber - Hegemonia de um saber específico	- Questionamento do eurocentrismo - Saberes contextualizados e incorporados - Conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora
Poder	- Autoritarismo - Individualismo	- Práticas de democracia radical interna e externa (redes, articulações) - Solidariedade
Ser	- Identidades que fixam e subjagam - Multiculturalismo (tolerância da diferença) - Primazia de um ator para fazer a transformação social	- Identidades que descolonizam o ser - Interculturalidade (respeito à diferença) - Ampliação do conceito de sujeito contra- hegemônico

Fonte: adaptado com base em Martins e Benzaquen (2017, p. 27).

Para Martins e Benzaquen (2017, p. 27) “[...] as perspectivas pós-coloniais se caracterizam pela tentativa de valorização de narrativas outras que não a narrativa totalizadora eurocêntrica [...]”, de modo que sejam consideradas as vozes dos povos do Sul, subalternizados pelo processo colonizador.

A matriz acima proposta permite que o pesquisador elabore chaves de leitura da realidade capazes de levá-lo a analisar comparativamente vários contextos para verificar o nível de decolonialidade em diferentes situações sociais. Martins e Benzaquen (2017) ressaltam os desafios e os avanços da crítica decolonial em relação à dependência do saber acadêmico e à pirâmide científica, fruto da organização das ciências modernas. Valendo-se dessas considerações, para compreender os caminhos percorridos, dividimos este capítulo em três seções e duas subseções, a saber: 1.1 Abordagem metodológica; 1.2 Cenário da investigação: o curso de Licenciatura em Matemática; 1.2.1 Sujeitos da pesquisa; 1.2.2 Seleção de leis e documentos e 1.3 Coleta e análise de dados a partir das “percepções” dos estudantes.

1.1 Abordagem metodológica

As idas e vindas à luz do referencial teórico da decolonialidade nos permitiram construir o objeto de pesquisa não somente pela análise do problema

de investigação, mas sobretudo pela condução da reflexão sobre as articulações entre os projetos de decolonização do conhecimento e do ser.

Nos estudos decoloniais vimos que o construto de *raça*¹⁶ se dá a partir da cor e dos traços fenotípicos, caracterizando os povos colonizados como inferiores e seus conhecimentos e culturas, conseqüentemente, como passíveis de desvalorização (QUIJANO, 2005). Segundo Maldonado-Torres (2008) é, portanto, necessário que haja uma *Virada Decolonial*¹⁷ capaz de situar no campo da discussão a colonização como constitutiva da modernidade e a decolonização como representação de mudanças radicais nas atuais formas hegemônicas de poder, ser e saber. Notamos também como, a partir do conceito de *hybris del punto cero*¹⁸ (CASTRO-GÓMEZ, 2005), foi forjada uma base para a civilização moderna por meio do conhecimento eurocêntrico, sendo que aqueles conhecimentos que são produzidos fora da lógica do ponto zero são deslegitimados.

Percebemos a importância da diferença colonial para compreender as discussões sobre os processos de produção do conhecimento e o surgimento do pensamento de fronteira como um espaço no qual outras formas de saber foram negadas pelo processo de constituição da modernidade/colonialidade e pelo eurocentrismo.

As lutas antirracistas promovidas pelo movimento negro, entre elas a implementação da Lei n.º10.639/03 e das DCN's, instituídas por meio do Parecer CNE/ CP n.º 3/04 e da Resolução CNE/CP n.º 01/04, que propõem uma educação para as Relações étnico-raciais, revelam a tensão entre a colonialidade/decolonialidade na medida em que expressam a diferença colonial no cenário educacional, pois demonstram a lógica moderna/colonial eurocentrada, bem como reivindicam a condição de igualdade epistêmica de povos e culturas que se encontram fora do *ponto zero* e subalternizados, seja nos currículos monoculturais, seja nos modelos urbanocêntricos de oferta da educação.

¹⁶ Ver capítulo 2, seção 2.2- Colonialidade do poder e a construção do conceito de raça como estruturante da sociedade.

¹⁷ Ver capítulo 2, seção 2.1- Do pós-colonialismo ao giro decolonial.

¹⁸ “[...] o ponto zero é o do começo epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e autorizada pelo Estado”. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25). Ver capítulo 2, seção 2.3- Colonialidade do saber: a geopolítica do conhecimento e o racismo epistêmico.

A configuração do objeto de pesquisa se correlaciona com a operacionalização da matriz metodológica para os estudos decoloniais. Para Martins e Benzaquen (2017, p. 21) “[...] trata-se de uma matriz operadora de traduções de ideias, de experiências e memórias que deve funcionar horizontalmente assegurando os fluxos de disseminação e adaptação de informações produzidas a partir de diferentes contextos.” Dessa forma, nos ocupamos com a compreensão e interpretação do contexto e experiências com base nas perspectivas dos sujeitos envolvidos. Segundo Martins e Benzaquen (2017), os marcadores da colonialidade e decolonialidade com base nas categorias ontológicas do saber, poder e ser são fundamentais para a análise dos dados, considerando os sujeitos envolvidos.

O marcador de raça, por exemplo, foi usado pelos colonizadores para depreciar moralmente os povos “não-brancos” e assegurar a superioridade cultural dos “brancos”. Esse mesmo marcador tem sido acionado pelos movimentos negros e indígenas para legitimar importantes mobilizações políticas e culturais nos contextos das modernidades periféricas. (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24).

Os objetivos desta pesquisa apontam para a busca de compreensão de fenômenos sociais, referimo-nos à Lei n.º 10.639/2003, ao Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e à Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que representam conquistas do movimento negro que, por meio de várias articulações políticas, advogou pelo direito de inserção dos conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares e consequente inclusão da temática nos cursos de licenciatura.

Compreendemos que ao longo de um curso de licenciatura os atores envolvidos são carregados de uma experiência de vida e que, pelo processo da formação acadêmica, constroem e acumulam saberes teóricos, práticos e pedagógicos que refletem em sua prática profissional. No entanto, os saberes teóricos e práticos podem ser marcados pelo silenciamento da diferença cultural atribuído pelo sistema moderno/colonial e pela referência dos conhecimentos eurocêntricos como basilares para a construção de uma civilização moderna.

É sabido que as primeiras relações teóricas vinculadas com as ações pedagógicas são adquiridas no Estágio Supervisionado, atividade curricular obrigatória, marcada pela integração entre a Universidade e a escola. Essa

integração, além de se constituir em objeto de pesquisa nos cursos de formação, contribui, segundo Pimenta e Lima (2019, p. 10) “[...] para a construção da identidade docente, amplia e aprofunda o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente, especialmente quando se vincula às escolas públicas.”

A escola pública, de certa forma, reflete em parte a realidade sócio-econômica e a diversidade cultural do nosso país. Assim, no momento em que os licenciandos, imbuídos de reflexões teóricas, vão para o campo de Estágio se deparam com desafios e situações que requerem conhecimento associado à preparação pedagógica para sanar ou minimizar os conflitos surgidos.

Não é novidade que o nosso país vive intensas subversões étnico-raciais marcadas por uma sociedade que discrimina negros pelos aspectos físicos herdados dos seus descendentes africanos e por meio da desvalorização da cultura de matriz africana, discriminação essa que reverbera nas relações sociais e afetivas dentro do espaço escolar. Diante da gravidade do fato, “[...] a escola e seus professores não podem improvisar” (BRASIL, 2004b, p. 16). Para que não haja improvisação, por sua vez, é primordial que todos os envolvidos estejam preparados de modo que seus discursos e fazeres pedagógicos contribuam para o desfazer de mentalidades racistas e discriminadoras, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.

Diante de tal conjuntura reiteramos a investigação proposta: Como os alunos da Licenciatura em Matemática da UFG que já concluíram o Estágio Supervisionado percebem a formação recebida para atuar na Educação Básica na perspectiva das Relações étnico-raciais?

Na próxima seção apresentaremos os critérios para a escolha do campo, dos sujeitos da pesquisa e dos documentos analisados, constituindo o cenário de investigação.

1.2 Cenário da investigação: o curso de licenciatura em Matemática

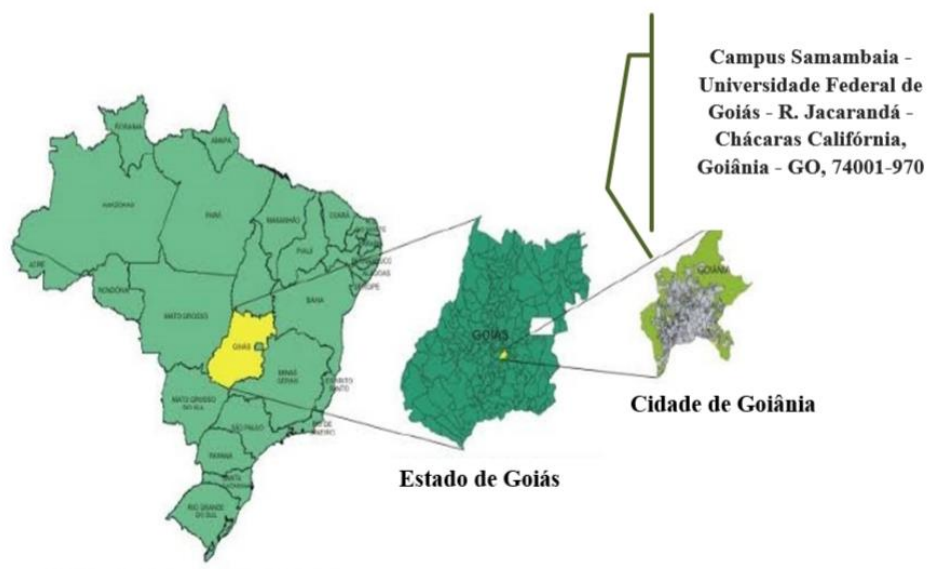
Em consonância com a investigação proposta, escolhemos o Curso de Licenciatura em Matemática da UFG, por ser uma Instituição de Ensino que possui representatividade no campo de formação de professores, advinda, essencialmente, da sua historicidade e da qualidade do seu corpo docente.

No início da década de 1960 o estado de Goiás, assim como o restante do Brasil, vivia um momento político permeado por intensas mobilizações sociais, entre essas mobilizações, Nazareno e Lima (2014, p. 198) destacam “[...] o movimento a favor da Reforma Agrária e a luta camponesa, Trombas, movimentos grevistas e a mobilização estudantil”.

Nessa época, cerca de 70% da população goiana vivia no campo, consolidando um estado fortemente agrário e oligárquico (NAZARENO; LIMA, 2014). Foi nessa conjuntura que aconteceu o movimento pela criação da UFG por grupos que defendiam a educação superior laica.

A Universidade Federal de Goiás, espaço no qual foi desenvolvida a pesquisa, foi constituída em 14 (quatorze) de dezembro de 1960, inicialmente composta pela faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, o conservatório de Música e a Faculdade de Medicina (SOUZA, 2015).

O curso regular de Matemática da Universidade Federal de Goiás foi oferecido pela primeira vez em 1964, com a criação do Instituto de Matemática e Física (IMF), por meio de um movimento surgido na Escola de Engenharia. A idealização desse Instituto se embasou nos moldes do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) de São José dos Campos-SP. A sua criação pressupunha reunir as atividades relacionadas aos conhecimentos básicos em Institutos, gerando demanda por professores que se dispusessem a atender a certas exigências, como aceitar a contratação em tempo integral e a atuar em cursos de especialização (SOUZA, 2015). A figura abaixo mostra a localização do Curso em estudo.

Figura 2- Localização do Curso de Matemática IME/UFG

Fonte: adaptada pelos autores¹⁹.

Em 1996, o referido curso passou a ser responsabilidade do Instituto de Matemática e Estatística – IME – criado a partir do desmembramento do Instituto de Matemática e Física. Segundo Souza (2015), o Curso de Matemática foi criado originalmente apenas como suporte aos cursos de Engenharia, estando a formação de professores em segundo plano. No entanto, o percurso histórico aponta para movimentos em prol de discussões acerca da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, seguindo o movimento nacional da Educação Matemática.

Com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é possível verificar que o curso de Licenciatura em Matemática do IME prima em oferecer aos alunos uma sólida formação no campo da Matemática e da Educação Matemática, possibilitando o desenvolvimento das competências basilares para

[...] a prática docente da Educação Básica e também quanto à promoção da formação para aqueles alunos que enveredam ao campo científico, buscando a pós-graduação nos campos da Matemática e da Educação Matemática como possibilidade de qualificação para o ensino superior. (UFG-PPC, 2012, p. 02).

¹⁹ Disponível em:

https://www.google.com/search?sxsrif=ALeKk01ouF_NTc_Ka719Zi8R30Ir7gtvFQ:1588865556291&source=univ&tbn=isch&q=mapa+do+Brasil+com+destaque+para+goias+e+cidade+de+Goi%C3%A2nia&sa=X&ved=2ahUKEwiPhdC4iaLpAhWbHrkGHSVhArsQ420oCnoECAoQMq&biw=1366&bih=625#imgrc=YrkolVrmq5K6WM. Acesso em: 13 nov. 2019.

De posse das informações supracitadas, a subseção seguinte, tem por objetivo apresentar a escolha dos sujeitos e o recorte da pesquisa em questão.

1.2.1 Sujeitos da pesquisa

O Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao futuro professor a aquisição de conhecimentos e experiências que serão fundamentais para o desenvolvimento de uma atuação profissional de qualidade. A partir das experiências vivenciadas, o licenciando é instrumentalizado para ser capaz de reconhecer o compromisso social que possui frente às diferenças humanas, à violência e ao combate aos mais diversos preconceitos impetrados no ambiente escolar.

Assumir essas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, com a comunidade onde essa escola se encontra e a qual ela serve, compromisso, enfim, com a formação de alunos atuantes e democráticos, capazes de compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (BRASIL, 2004b).

Dessa forma, escolhemos como sujeitos dessa pesquisa os licenciandos do curso de matemática da UFG que já passaram pelo processo formativo do Estágio Supervisionado, entendendo que esses adquiriram maturidade e posicionamentos pedagógicos e políticos no processo de reflexão da teoria com a prática, de modo a serem capazes de articular esses aprendizados às demandas educacionais e à pluriétnicidade do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, vale destacarmos alguns atributos e objetivos do Estágio Supervisionado do Instituto de Matemática e Estatística (IME-UFG), caracterizado por ser um componente de formação acadêmica, de caráter teórico-prático, desenvolvido nas modalidades de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Estágio não obrigatório.

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular de caráter teórico-prático, com carga horária de 400h e se constitui em requisito para a aprovação e a obtenção do grau acadêmico. Ele deve ser iniciado a partir

do previsto no Currículo Pleno do Curso de Graduação em Matemática e ser desenvolvido preferencialmente em instituições de ensino públicas. As atividades do Estágio ocorrem em semestres letivos e são organizadas pela Coordenação de Estágio da Matemática do IME (CEMAT/IME) com os objetivos de:

- Integrar ao processo de formação do futuro licenciado em Matemática, ações que contemplem sua imersão no campo de atuação de modo a: problematizar a realidade profissional dialeticamente, intervir, investigar, interpretar criticamente e difundir o conhecimento a partir dos nexos com os demais componentes do currículo;
- Contribuir para ampliar a visão e a atuação do futuro profissional, bem como dos envolvidos no processo de formação;
- Constituir-se como um espaço formativo que atenda as necessidades sociais, preservando os valores éticos que devem orientar a prática profissional;
- Desenvolver a autonomia intelectual e profissional, possibilitando ao licenciado em matemática inovar, bem como lidar com a diversidade dos contextos;
- Oferecer uma aproximação e compreensão da realidade profissional. (UFG-PPC, 2012, p. 23).

Dessa forma, compreendemos o Estágio Supervisionado como um eixo central na formação docente, pois é por meio dessa significativa experiência que o discente tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade docente, dos saberes do cotidiano e consciência da existência da diversidade e conflitos étnico-raciais no campo educacional. Pimenta e Lima (2006) referem-se ao estágio como um processo vinculado ao componente curricular da prática de ensino que tem por objetivo preparar o licenciando para o exercício do magistério, para a atuação na Educação Básica.

No entanto, é importante pontuarmos que essa modalidade de ensino é marcada por sujeitos que trazem consigo saberes que são deslegitimados pela lógica do *la hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005) por não terem como referência os conhecimentos eurocêntricos, por viverem na *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003). A educação básica, portanto, é um espaço onde emerge a colonialidade do poder, através do discurso de raça, situando alunos em categorias, tais como, inferior/superior, branco/preto, entre outras, fazendo com que a colonialidade do ser seja efetivada de forma violenta na construção da identidade.

Assim, podemos reforçar a escolha dos sujeitos, dentre outras justificativas possíveis, pela relevância de se obter uma análise reflexiva e crítica

a partir da voz dos futuros professores, pela possibilidade, enfim, de entender como a sua formação acadêmica, no processo teórico e prático, foi conduzida para (re)pensar a realidade diante dos desafios que a pluriétnicidade brasileira propõe aos que atuam no campo educacional.

Após essas considerações, a próxima subseção tem a finalidade de expor os documentos analisados e as fraturas encontradas que nos possibilitaram delimitar a investigação para o campo de formação de professores na perspectiva das Relações Étnico-raciais.

1.2.2 Seleção das leis e documentos

Pesquisar a formação docente para uma educação voltada à incorporação das Relações Étnico-raciais é um processo que exige, naturalmente, o reconhecimento da luta dos Movimentos Negros pelo acesso à educação e, sobretudo, o entendimento dos enfrentamentos existentes nas relações conflituosas do currículo eurocentrado, que por vezes serve como instrumento da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) quando impõe uma episteme como a única e verdadeira diante de outros saberes.

Dessa forma, é imprescindível a análise da Lei n.º 10.639/03, considerada um marco na história do movimento negro, que institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares; do Parecer (CNE/CP n.º 3/2004), aprovado em 10 de março de 2004; e da Resolução (CNE/CP n.º 01/2004) de 17 de março de 2004, lançada com o objetivo de regulamentar a Lei n.º 10.639/2003, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Segundo Gomes (2011, p. 117), as referidas leis “[...] precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem.” O que significa dizer que é necessário levar as discussões étnico-raciais para as instituições educacionais, as secretarias estaduais e municipais de forma a garantir que essas leis sejam incorporadas “[...] nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores [...]” ou seja, é preciso encontrar um caminho que o potencial da Lei n.º 10.639/2003 e das DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais seja

de fato reverberado nos espaços que são essenciais no processo de formação de qualquer sociedade, ou seja, na educação.

A implementação das DCN's para as Relações Étnico-raciais constitui um importante passo para a construção de uma educação decolonial, pois parte das reivindicações dos movimentos negros, afirmando a legitimidade dos conhecimentos, da história e cultura de grupos sociais e culturais historicamente subalternizados. Nessa perspectiva, Gomes (2012b) argumenta ser necessário decolonizar os currículos e formar professores(as) reflexivos(as), sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos como forma de tornar o ambiente educacional mais democrático por meio da compreensão e aceitação da diversidade existente na sociedade brasileira.

Nesse contexto, destacamos no quadro 2 (dois) propostas da Lei n.º 10.639/2003, do Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que indicam ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores e possibilidades para a decolonização do conhecimento no currículo.

Quadro 2- A Educação das Relações Étnico-Raciais como possibilidades para a decolonização do conhecimento no currículo

Leis	Destques
Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.	- Altera a Lei n.º 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.
Parecer aprovado em 10 de março de 2004 (CNE/CP 3/2004) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial. - Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura

	dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
Resolução n.º 1, de 17 de março de 2004- (CNE/CP n.º 01/2004) Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	<p>- Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.</p> <p>-§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.</p> <p>-§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.</p>

Fonte: Construído pelos autores.

As orientações descritas no quadro acima podem ser propulsoras da decolonização na formação do professor por designarem ações que se distanciam do *punto cero*, caracterizado como o ideal da objetividade e da neutralidade e que tem como referência a lógica eurocêntrica (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Aproximam-se, assim, da *diferença colonial*²⁰, na medida em que reivindicam a inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais nas atividades curriculares dos cursos de licenciatura, bem como o tratamento das questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (MIGNOLO, 2003).

1.3 Coleta e análise de dados a partir das “percepções” dos estudantes

No que tange à coleta de informações com os sujeitos da pesquisa, foi feito um primeiro contato via e-mail; posteriormente, já com a autorização dos

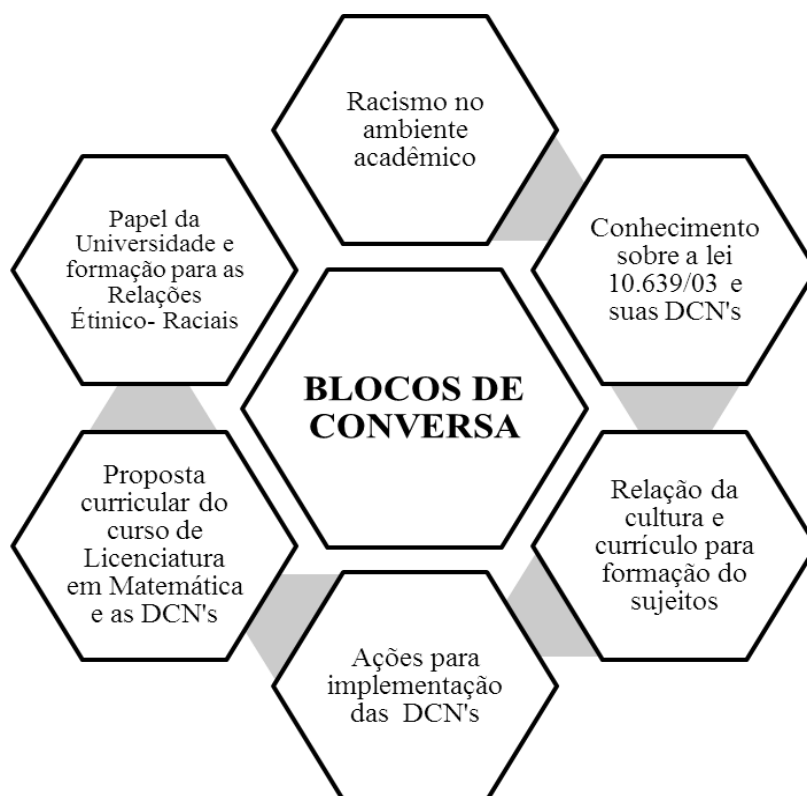
²⁰ Ver capítulo 2, seção 2.3- Colonialidade do saber: a geopolítica do conhecimento e o racismo epistêmico.

alunos, sujeitos da pesquisa, criamos um grupo na rede social com o intuito de fazer um levantamento sobre a disponibilidade de dias e horários para realizarmos a coleta de informações.

Como partimos do princípio da conversa coletiva e da necessidade de no mínimo dois encontros para a coleta dos dados, propomos dois critérios para formar o grupo. Primeiro, procuramos estabelecer o dia e o horário em que houvesse mais pessoas disponíveis. Segundo, definimos que o grupo formado seria o mesmo para os dois encontros, tendo em vista que utilizaríamos uma sequência de propostas de diálogos com questões não repetitivas. Segundo Harber (2011), a conversação constitui

um fluxo de agências de evidência intersubjetiva que cria subjetividades em relação. Estar na conversa não é tornar-se o outro, mas tornar-se o relacionamento com o outro, no fluxo dessa conversa. Essa é a abertura que mede a autenticidade da tática, uma abertura visível apenas do local da conversa. (HARBER, 2011, p. 9, tradução nossa).

Dessa forma, propomos uma conversa coletiva com os alunos, centrando em suas narrativas, memórias, experiências em relação à formação acadêmica, colocando-os ativos na conversa. Evitamos o uso de questionários pré-estabelecidos, no entanto levantamos questões que nos orientariam para não fugir da proposta investigativa. Combinamos dois encontros, um para o dia 25/06/2019 e o outro para o dia 01/07/2019, obtendo a confirmação de sete alunos. No entanto, somente quatro alunos compareceram no primeiro encontro, ficando definida a segunda etapa com os mesmos sujeitos. A figura 3, abaixo, mostra os blocos de assuntos que orientaram a conversa com os sujeitos da pesquisa.

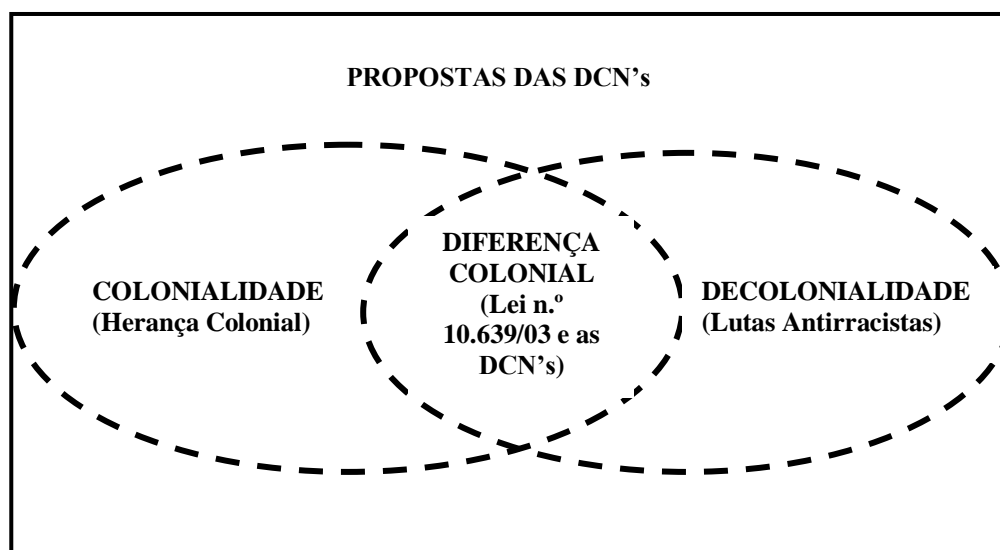
Figura 3- Blocos de conversa

Fonte: os autores.

A *Roda de Conversa* favoreceu a interação entre os participantes da pesquisa, o que permitiu, por sua vez, criar um espaço favorável de diálogo e de escuta das diferentes “vozes” que ali estavam.

Os blocos de conversa apresentados na Figura 3 representam os principais temas discutidos durante os dois encontros, no entanto, é relevante salientar que as falas dos alunos não foram lineares, mas ao contrário, houve idas e vindas em diferentes tematizações. Em relação à Lei n.º 10.639/03 e às DCN's para a Educação da Relações Étnico-raciais a figura 4, abaixo, demonstra como deve ser a lógica de introdução de seus princípios no contexto da formação inicial de professores.

Figura 4- Modelo para compreensão das políticas curriculares com base nos Estudos Decoloniais



Fonte: os autores.

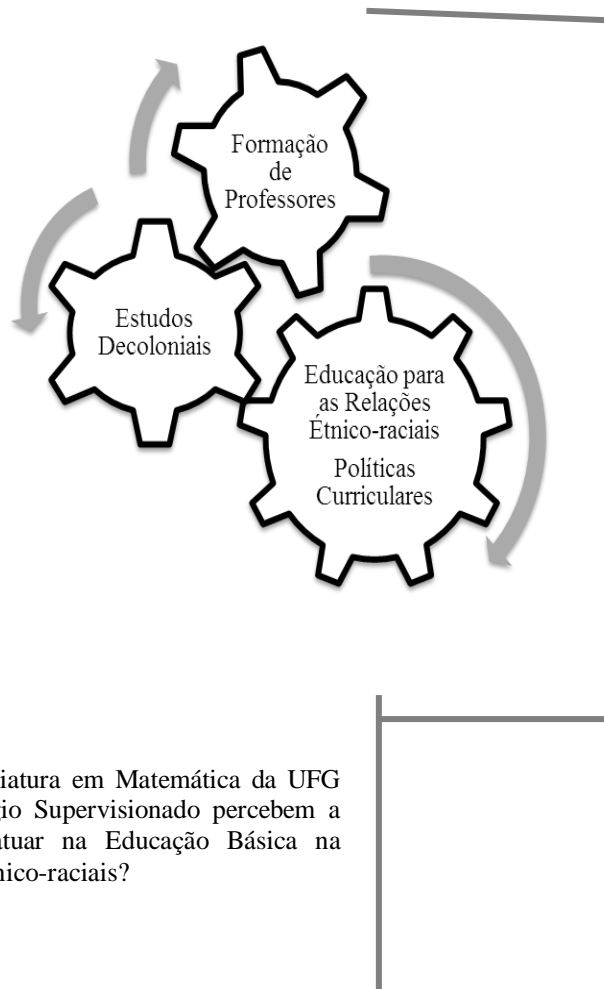
Através da pré-análise das políticas curriculares percebemos uma aproximação entre as realidades reinventadas e o espaço da diferença colonial, no qual poderia ser concretizada a interculturalidade crítica, por meio dos conflitos e das pressões promovidas pelos subalternizados. Também compreendemos que a obrigatoriedade dos conteúdos da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos não garante sua inserção, pois normalmente eles são excluídos e subalternizados pela lógica do *punto cero*, por não fazerem parte dos cânones eurocêntricos, razão pela qual Castro-Gómez (2005) faz uma crítica à ciência moderna que considera como único e legítimo o conhecimento provindo dos moldes da ciência europeia.

Dessa forma, pretendemos analisar as políticas curriculares por meio das narrativas dos estudantes na sua experiência de formação acadêmica, com base na lente teórica dos Estudos Decoloniais, tomando como referência as categorias ontológicas do saber, poder e ser, pontuando os marcadores da colonialidade e decolonialidade com base na operacionalização da matriz metodológica proposta por Martins e Benzaquen (2017).

A figura 5 representa o processo de análise de dados, que traz o estudo da Lei n.º 10.639/03 e das DCN's para Educação das Relações Étnico-raciais, os

estudos decoloniais como aporte teórico e a discussão em torno da Formação de Professores pelo olhar dos alunos participantes da *Roda de Conversa*. Tal conjuntura busca a formulação de argumentos que respondam a investigação a que propomos nesta pesquisa.

Figura 5- Representação do processo de análise dos dados



Assim, apresentamos uma pesquisa com posição política e social, reconhecendo a importância das lutas dos Movimentos Negros para a adoção de políticas educacionais, bem como para a adoção de estratégias pedagógicas pautadas pelas leis supracitadas para que, desse modo, a formação inicial de professores seja parte integrante do processo de propagação do reconhecimento e valorização da pluriétnicidade e superação das desigualdades étnico-raciais presentes na educação escolar brasileira.

Capítulo 2

Movimento Negro e decolonialidade: a luta pela educação como forma de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser



Capítulo 2- Movimento Negro e decolonialidade: a luta pela educação como resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser

Neste capítulo iremos utilizar a lente teórica que clarifica nosso campo de estudo para refletir sobre a formação do professor de matemática para as Relações Étnico-raciais. Concordamos com Gomes (2009) que as pesquisas voltadas para as relações raciais têm a capacidade de problematizar, politizar e tensionar o próprio campo do conhecimento científico que, aliado ao pensamento decolonial, abre possibilidades para o concurso democrático de diferentes formas de conhecer, incluindo nesse rol os saberes produzidos pelos movimentos sociais e grupos subalternizados.

Dessa forma, o capítulo 2 será desenvolvido em 5 (cinco) seções. A primeira seção, *2.1- Do pós-colonialismo ao giro Decolonial*, nos permitirá compreender como a teoria pós-colonial viria a formar os constructos da decolonialidade, bem como o chamado giro decolonial que, segundo Nazareno e Cardoso (2013, p. 246), parte do conceito de colonialidade do poder elaborado por Quijano “[...] como característica central do sistema mundo/moderno/colonial que apareceu com a conquista/invasão da América”.

Na seção *2.2- Colonialidade do poder e a construção do conceito de raça como estruturante da sociedade* apresentaremos como o discurso do poder e o conceito de raça constituem elementos centrais na perpetuação da colonialidade, a qual se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. Foi, pois, por meio da ideia de raça que foram estabelecidos os binarismos inferior/superior, homem/mulher, cristão/não cristão, branco/preto, entre outros. Essa relação foi introduzida pelos europeus frente aos povos conquistados com o objetivo de dominá-los e subalternizá-los.

Na seção *2.3 - Colonialidade do saber: a geopolítica do conhecimento e o racismo epistêmico* iniciamos com o conceito de “la hybris del punto cero”, desenvolvido por Santiago Castro-Gómez (2005), o qual ratifica a primazia do conhecimento científico gerado pelos moldes da ciência e filosofia europeia. Mais adiante, abordamos os estudos de Mignolo (2008, 2010) que fazem referência à colonialidade do saber como uma dimensão epistêmica da colonialidade, que emerge como efeito da subalternização e invisibilização de inúmeros saberes, havendo, portanto, necessidade de constantes desobediências

epistêmicas como uma primeira medida para o processo de decolonização do saber. Discutimos a geopolítica do conhecimento, o pensamento de fronteira, diferença colonial, entre outros, como forma de superação do racismo epistêmico.

Na seção 2.4- *Colonialidade do ser e sustentação do racismo*, à luz dos escritos de Maldonado-Torres (2009) e Fanon (2008), refletimos sobre a colonialidade do ser como experiência vivida nesse sistema de proporções mundiais, em que há hierarquia entre brancos e negros, brancos e índios, brancos e outras raças, resultando na naturalização da violência simbólica e física, originária da persistência e da experiência do colonialismo. Assim, entendemos a colonialidade do ser como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, resultando em problemas reais em torno da liberdade do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

A seção 2.5- *Os movimentos sociais na teoria decolonial: movimento negro por uma desobediência epistêmica* é embasada pelas seções anteriores e em análises dos movimentos sociais, na perspectiva da teoria decolonial. Para Quijano (2004, 2009b) e Escobar (2003, 2010) grupos que se mobilizam em prol de rompimentos do sistema imposto pela sociedade atual, de alguma forma, já colocam em prática o trabalho do “pensamento decolonial”. Corroborando Mignolo (2008), os referidos autores apontam movimentos sociais contemporâneos que procuram pensar fora do sistema da modernidade como exemplos da decolonialidade em marcha.

Ancorados nesses estudos, propomos analisar, nessa seção, o movimento negro como grupo de sujeitos que se encontram posicionados nas fronteiras da modernidade/colonialidade e que, através de suas ações coletivas e formas de vida, questionam de alguma forma as estruturas que compõem a modernidade/colonialidade. Esse movimento reivindica, principalmente, entre outras coisas, o acesso à educação, e mais ainda, o reconhecimento dos seus saberes e fazeres. Também abordamos nessa seção a implementação da Lei n.º 10.639/2003, conquista do movimento negro, que veio para instituir a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira” no Ensino da Educação Básica.

2.1 Do pós-colonialismo ao giro decolonial

Ao longo dos últimos anos, o projeto decolonial tem ganhado espaço nas produções teórico-práticas, principalmente no campo das ciências sociais, e em menor grau no campo historiográfico, com um posicionamento inovador acerca do pensar/agir sobre as especificidades históricas de nossas sociedades, chamando uma epistemologia, um projeto político e um sujeito que interrogam os modelos eurocentristas. Contudo, para aprofundarmos essa discussão, é necessário entendermos, mesmo que brevemente, a relação entre teoria pós-colonial e sua inflexão que viria a formar os constructos da decolonialidade.

Segundo Costa (2006), os estudos pós-coloniais foram influenciados pela formação do discurso social a partir do pensamento pós-estruturalista de Michael Foucault e Jacques Derrida, do pós-modernismo de Jean-François Lyotard, no sentido de descentralizar as narrativas dos sujeitos contemporâneos, bem como dos estudos culturais britânicos desenvolvidos na Birmingham University's Center for Contemporary Studies. Nas décadas de 1970 e 1980, a corrente teórica vinculada aos estudos culturais se ocupou em compreender a relação antagônica entre colonizador e colonizado e em como o mundo colonizado é arquitetado pelos discursos do olhar do colonizador, e como o colonizado é constituído embasado nos referenciais do colonizador, procurando apontar as diferentes maneiras de dominação e opressão dos povos colonizados.

É importante ressaltar, contudo, que o pós-colonialismo não possui uma única matriz teórica, sendo também relacionado aos estudos dos teóricos Frantz Fanon (1925-1961) - psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia; Aimé Césaire (1913-2008) - poeta, negro, também nascido na Martinica e Albert Memmi (1920-) - escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica. Todos os teóricos mencionados são, portanto, porta-vozes importantes que intercederam pelo colonizado quando esse não tinha voz, para usar os termos de Spivak²¹. O pós-colonialismo também pode ser vinculado ao Grupo de Estudos Subalternos surgido no sul asiático na década de 1970, liderado por Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano que, segundo Grosfoguel (2008, p. 116), tinha como principal projeto “[...] analisar criticamente a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana”.

²¹ Ver a obra “Pode o Subalterno falar?” (SPIVAK, 2010).

Na década de 1980, por meio de autores como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, o Grupo Subalterno passou a ser conhecido fora da Índia. Os referidos autores se preocuparam em demonstrar que o colonialismo não é puramente um fenômeno econômico e político, mas que possui uma dimensão epistêmica vinculada ao nascimento das ciências humanas. De acordo com Balestrin (2013, p. 93) o termo “Subalterno” foi desenvolvido pelos trabalhos do pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937) que inicialmente foi “[...] apreendido como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes”.

Na década de 1990, um grupo de intelectuais da América do Sul, intelectuais esses arraigados na região ou ligados a universidades estadunidenses, resolveu criar o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, inspirados pelo processo de redemocratização dos países da região e pelo debate dos sujeitos subalternos, na perspectiva pós-colonial. Como resultado, utilizaram o conceito de subalternidade, procurando situar esse debate no continente Sul americano.

Segundo Grosfoguel (2009), o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos se desagregou por duas razões: primeiro, pelo fato dos pesquisadores residirem nos Estados Unidos e reportarem em suas pesquisas a epistemologia dos estudos das regiões estadunidenses; segundo, em razão do referencial teórico ser de autores europeus, tais como Foucault, Derrida e Gramsci, além do indiano Ranajit Guha. Entre esses quatro, apenas Guha pensa a partir do Sul, os outros três pensadores são eurocêntricos, sendo Derrida e Foucault considerados parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Grosfoguel (2009) não negou seu descontentamento com a epistemologia adotada pelos latino-americanistas. A esse respeito, ele assim se posiciona:

Esta epistemologia colonial foi determinante para o meu descontentamento com o projeto. Sendo eu um latino a viver nos Estados Unidos, fiquei descontente com as consequências epistêmicas do conhecimento produzido por esse grupo latino-americanista. Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência, sobretudo a pensadores ocidentais. (GROSFOGUEL, 2009, p. 384).

Dessa forma, o grupo não conseguiu verticalizar e radicalizar sua crítica ao eurocentrismo, pois, ao optar por pensadores ocidentais como instrumento teórico traiu o objetivo de produzir estudos subalternos, fazendo com que a maioria dos integrantes não migrasse para o coletivo modernidade/colonialidade - M/C. No final da década de 1990 foi então organizado o grupo M/C que teve como principais representantes o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

Os autores que compõem o grupo foram analisados e relacionados de forma mais clara na publicação da “Revista Brasileira de Ciência Política” n.º 11 (2013) pela professora Luciana Balestrin do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas - RS. Segue abaixo o quadro 3, adaptado e atualizado, a respeito do perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade.

Quadro 3- Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade

Integrante	Área	País	Local de atuação profissional
Aníbal Quijano ²²	Sociologia	Peru	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	Semiótica	Argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein ²³	Sociologia	Estados Unidos	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colômbia	Pontfícia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto Rico	University of Califórnia, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto Rico	University of Califórnia, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	Venezuela	Universidad Central de Venezuela
Arturo Escobar	Antropologia	Colômbia	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil ²⁴	Antropologia	Venezuela	University of New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	Estados	Universidad Andina Simón

²² Falecido em maio de 2018

²³ Falecido em agosto de 2019

²⁴ Falecido em agosto de 2011

		Unidos	Bolívar, Equador
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Adaptado e atualizado conforme Balestrin (2013, p. 98).

Conforme Balestrin (2013), boa parte dos integrantes acima já havia desenvolvido desde os anos 1970 suas próprias linhas de pesquisa, entre os quais podemos citar Aníbal Quijano, que desenvolveu a linha “Teoria da Dependência”, Enrique Dussel, responsável pela criação da linha de pesquisa “Filosofia da Libertação” e Immanuel Wallerstein que criou a linha “Teoria do Sistema-Mundo”. O grupo M/C acabou por formar uma identidade própria a partir dessas e outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX.

Quando Mignolo (2005, p. 75) afirma que “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade [...]” o grupo dos intelectuais Latino-americanos dão início a uma possível virada epistêmica no século XXI que se expande não somente entre os pesquisadores ocidentais, mas também entre intelectuais que não coadunam com os cânones modernos ocidentais (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Para Escobar (2003) os intelectuais mencionados representam um grupo de pesquisadores que propuseram questionar o padrão mundial de poder constituído a partir da simultaneidade “Modernidade/Colonialidade”. Mesmo que a modernidade busque obliterar a colonialidade, elas são mutuamente constitutivas, pois não teria havido modernidade sem a colonialidade.

Assim, é importante compreender o debate em torno da modernidade que, para Nazareno (2017, p. 30), tem sido “[...] longo, pois por trás dele estão ancoradas percepções e possibilidades de compreensão que estão entre nós, os Ocidentais, há pelo menos 500 anos”, levando em consideração que ela foi estabelecida com a colonização da América, em 1492. A discussão sobre a modernidade foi enfraquecida entre as décadas de 1960 e 1980 devido à influência do estruturalismo e pós-estruturalismo, ganhando força posteriormente em “[...] meados dos anos 1990, em função do aprofundamento do que ficou conhecido como globalização [...]” (NAZARENO, 2017, p. 30).

A modernidade é vista como sinônimo de desenvolvimento, racionalidade e principalmente como uma ruptura com o passado arcaico e primitivo da humanidade, através do seu modelo econômico, social e político. Assim, com a

ideia de progresso foi estabelecida uma linha temporal onde a Europa é tida como superior, legitimada pela própria ciência, através da universalização do conhecimento. Santos (2010, p. 183) assevera:

Na modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e tentou impedir a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma (*apud*, NAZARENO, 2017, p. 45).

Essa ideia nos remete ao questionamento da geopolítica do pensamento moderno ocidental que para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 03) “[...] afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias”.

Dessa forma, compreendemos que a afirmação da modernidade como indispensável para a colonialidade serviu como estratégia para impor o pensamento moderno ocidental, reforçando as teorias europeias como as únicas e verdadeiras para a validação da ciência, fazendo com que os sujeitos do Sul fossem invisibilizados e marginalizados, deserdando todas as epistemologias exteriores ao Ocidente. Esse projeto de modernidade, forjado a partir dos conhecimentos europeus como razão universal, foi construído, portanto, por uma violência colonial que negou a razão do outro, do não europeu, por meio da negação de suas próprias histórias e saberes. Sobre a modernidade e colonialidade Walsh; Oliveira e Candau afirmam:

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano. A Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual busca canalizar uma nova produção de conhecimento (WALHS; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 03-04).

Para Maldonado-Torres (2007) a colonialidade está intrinsicamente relacionada a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo

moderno, presente na articulação do trabalho, do conhecimento, da autoridade e das relações intersubjetivas, as quais sobrevivem ao colonialismo.

Nesse processo, a modernidade e a colonialidade se constituem como faces da mesma moeda, sendo a segunda o lado obscuro da primeira. Esse processo passa a ser denominado como modernidade/colonialidade. Dussel afirma que a modernidade oculta a colonialidade e se desenvolve da seguinte maneira:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e a europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 29).

O Grupo Modernidade/Colonialidade, já mencionado, foi sendo gradualmente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. No ano de 1998, na Universidade Central de Venezuela, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter D Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil se reuniram pela primeira vez e, a partir desse encontro, lançaram, em 2000, uma das publicações coletivas mais importantes do grupo, a saber: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (BALESTRIN, 2013).

Em 2005 Nelson Maldonado-Torres organizou um encontro em Berkeley, Califórnia, chamado “Mapping Decolonial Turn”, no qual o grupo M/C dialogou com um grupo de filósofos caribenhos e filósofos latino-americanos, constituindo

a decolonialidade como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade que, se associada ao Pensamento Fronteiriço, tem a capacidade de resistir às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo (MIGNOLO, 2003).

O termo “giro decolonial” ou “inflexão decolonial” foi tomado pelos pensadores da modernidade/colonialidade para conceituar o projeto como uma espécie de virada epistêmica em relação à colonialidade. Dessa forma, o termo “giro decolonial” cunhado por Maldonado-Torres constitui em um redimensionamento epistêmico que questiona a racionalidade antropocêntrica e busca respostas em relação às lógicas da colonialidade do poder, do ser e do saber através de experiências outras, denunciando a conservação das relações de colonialidade presentes no ocidentalismo, no eurocentrismo e no liberalismo dominantes. Maldonado-Torres afirma:

O conceito de virada descolonial em sua expressão mais básica procura colocar a questão da colonização no centro do debate como componente constitutivo da modernidade, e a descolonização como um número interminável de estratégias e formas contestadoras que representam uma mudança radical nas atuais formas hegemônicas de poder, ser e saber (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66, tradução nossa).

Conforme Nazareno e Cardoso (2013, p. 246), o giro decolonial parte do conceito de colonialidade do poder que “[...] é percebido como característica central do sistema mundo moderno/colonial que apareceu com a conquista/invasão da América [...]”. Complementando, Nazareno e Cardoso (2013) se referem ao giro decolonial como um desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário, que advoga a favor de outras formas de vida, teorias políticas e econômicas, ou seja, pela liberdade de pensamento. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) o giro decolonial significaria um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. Mignolo, por sua vez, propõe diferenciar o pensamento decolonial, pois, segundo o autor:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e

Hommi Bhabba. A descolonialidade - em contrapartida - arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 14-15).

Na literatura é comum encontrar os termos descolonialidade e descolonial como referências à decolonialidade e ao decolonial. Walsh (2013) justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des”, em castelhano, que poderia dar a entender um simples:

[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir (WALSH, 2013, p. 24-25).

Nessa mesma perspectiva, compreendemos a descolonização como um processo de superação do colonialismo, já a decolonialidade diz respeito a um processo que busca a superação da modernidade/colonialidade a partir da necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade, contrapondo-se à geopolítica hegemônica monocultural e monoracial.

A interculturalidade crítica está associada à proposta da decolonialidade desde o início do projeto de poder colonial nas Américas. Para demonstrar a ligação entre os termos, Nazareno esclarece:

A interculturalidade crítica, entendida como processo social, político e epistêmico, pode ser considerada, portanto, como sinônimo da decolonialidade, pois, mesmo tendo em conta as relações assimétricas estabelecidas pelo colonizador em termos políticos, sociais e epistêmicos, não há como negar a influência recíproca exercida por parte daqueles que foram historicamente subalternizados. Nesse sentido, a decolonialidade instala-se no mesmo momento em que se instala a colonialidade do poder. Os povos indígenas que permanecem vivos, com seus conhecimentos e suas línguas, são uma prova viva da decolonialidade como processo de resistência e afirmação identitária (NAZARENO, 2017, p. 46).

Analisando os escritos de Quijano, Mignolo e Dussel, e de boa parte dos escritos de pesquisadores que seguem a linha de pensamento do giro decolonial, tomando aqui como referência de análise o pensamento de Nazareno (2017), foi

possível constatar que essas produções estão centradas mais nas experiências dos povos indígenas. No entanto, como projeto prático e cognitivo, o giro decolonial pode ser atribuído tanto pela tradição de resistência das populações indígenas, quanto das populações negras, e posteriormente por aqueles que Frantz Fanon (2005) designou como “os condenados da terra”.

Cientes de que a escravidão e a marginalização da população negra sejam tão relevantes quanto a servidão dos povos originários, e buscando atender aos objetivos da pesquisa, as próximas seções terão como objetivo articular os conceitos da colonialidade do poder, do saber e do ser no ínterim do processo de resistência da população negra, especificamente no Brasil.

2.2 Colonialidade do poder e a construção do conceito de raça como estruturante da sociedade

Anibal Quijano foi um grande pensador latino-americano, nascido no Peru, em 1928; faleceu recentemente, em 2018. Foi uma figura primordial no trabalho do grupo de pesquisadores destinados, desde os anos 1990, a definir e alavancar os estudos relacionados ao giro decolonial. Sua extensa e produtiva trajetória profissional e intelectual foi muito importante para a compreensão da modernidade e do capitalismo como instituintes da relação centro-periferia. Foi ele quem percebeu, por meio do conceito de colonialidade do poder, o conceito de raça como elemento central para o estabelecimento e a continuidade da colonialidade até os nossos dias.

A construção da ideia de América Latina abordada por Walter Mignolo (2007) no livro *Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* pressupõe uma visão crítica do processo histórico da geopolítica do conceito de América e América Latina desde o século XVI. Mignolo (2007) apresenta diferenças nos termos “descobrimento” e “invenção”, sendo o primeiro definido como a chegada de quem tem supostamente a autoridade para se apropriar e dominar, e o segundo faz referência ao processo de colonização e de colonialidade, sob o olhar e a existência dos que aqui viviam.

Conforme Mignolo (2007), faz parte da retórica da modernidade a ideia de que a América foi uma imposição realizada pelos navegadores europeus, construída por meio da classificação racial, baseada em pressupostos ocidentais.

Castro-Gómez (2005) destaca que Mignolo em seu livro *Local Histories/Global Designs* chama a atenção para o fato de que a conquista da América não significava apenas a criação de uma nova “economia mundial”, mas também a formação do primeiro grande “discurso” do mundo moderno.

El primer discurso universalista de los tiempos modernos no se vincula entonces con la mentalidad burguesa liberal sino, paradójicamente, con la mentalidad aristocrática cristiana. Se trata, según Mignolo, **del discurso de la limpieza de sangre**. Este discurso operó en el siglo XVI como el primer esquema de clasificación de la población mundial. Aunque no surgió en el siglo XVI sino que se gestó durante la Edad Media cristiana, el discurso de la limpieza de sangre se tornó “mundial” gracias a la expansión comercial de España hacia el Atlántico y el comienzo de la colonización europea. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 54, grifo nosso).

Assim, uma matriz de classificação pertencente a uma história local referente à cultura cristã medieval europeia serviu para classificar as populações conforme suas posições na divisão internacional do trabalho. A esse respeito, Castro-Gómez (2005) explica, baseado nos estudos de Heródoto, que o mundo era visto como uma grande ilha (*Orbis Terrarum*) dividida em três grandes regiões: Europa, Ásia e África. E que, segundo o dogma cristão, se existissem outras ilhas além do *Orbis Terrarum* seus habitantes não poderiam ser classificados como “homens”, certos de que os potenciais habitantes da “Cidade de Deus” só poderiam ser encontrados nas regiões citadas.

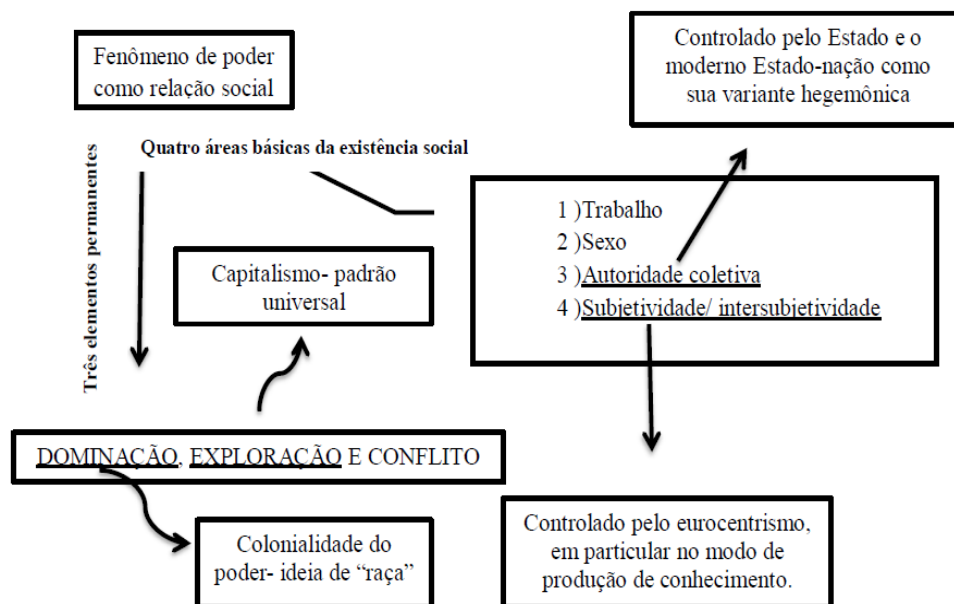
Com base nesses pressupostos, o cristianismo reinterpretou a antiga divisão hierárquica do mundo e, por motivos teológicos, colocou a Europa em situação privilegiada em relação às demais regiões por considerar que os descendentes de Jafé, o filho amado de Noé, povoaram a região. Em contrapartida, os filhos de Sem povoaram a Ásia e os de Cam se estabeleceram na África; o que significa que as regiões foram ordenadas hierarquicamente com base em critérios de diferenciação étnica: asiáticos e africanos descendentes, de acordo com a história bíblica, daqueles que caíram em desgraça na frente de seu pai foram mantidos como racial e culturalmente inferiores aos europeus.

Com base nas referências de Mignolo, Castro-Gómez (2005) coloca o discurso da purificação de sangue como o primeiro imaginário geocultural do sistema mundial incorporado no habitus da população imigrante europeia, legitimando, ao mesmo tempo, a divisão étnica do trabalho. Nesse sentido,

Quijano (2002, 2009a) procura demonstrar que o fator racial é crucial para compreender a classificação social em relação ao que é moderno ou não, ao que é visto e entendido como relevante, de tal maneira que o eurocentrismo se constitui como uma manifestação de racismo epistêmico. Questão que muitos pesquisadores e intelectuais, conscientes ou não, fazem questão de esquecer.

A figura 6 representa a conjuntura dos três elementos - dominação, exploração e conflito - como relações sociais que reforçam a estrutura de poder do capitalismo, articuladas basicamente em torno da disputa do controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) o sexo e os seus produtos e a reprodução da espécie; 3) a autoridade e os seus instrumentos de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais; 4) a subjetividade e os seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento (QUIJANO, 2002, 2009a).

Figura 6- Representação da conjuntura dos três elementos - dominação, exploração e conflito



Fonte: construída pelos autores, com base em Quijano (2002, p. 01).

O capitalismo é fundamentalmente um sistema baseado na classificação racial, configurando-se como padrão de poder mundial, iniciado com a constituição da América em 1492 e que, segundo Quijano (2009a, p. 73),

“sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência cotidiana.”

Conforme Quijano (2002, 2005, 2009a), a classificação social e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça” foi originada há 500 anos junto com a América, Europa e o capitalismo, constituindo um padrão de poder representado pelo conceito da colonialidade do poder, umas das expressões da dominação colonial imposta a toda população do planeta. Em outros textos, Quijano evidencia que não apenas a classificação racial se coaduna aos processos de colonialidade, mas que o poder, trabalho, sexo, subjetividade, autoridade pública, bem como seus recursos e produtos, também fazem parte da colonialidade, estando essa vinculada a tudo o que a modernidade procura subordinar para ocultar suas marcas de exploração.

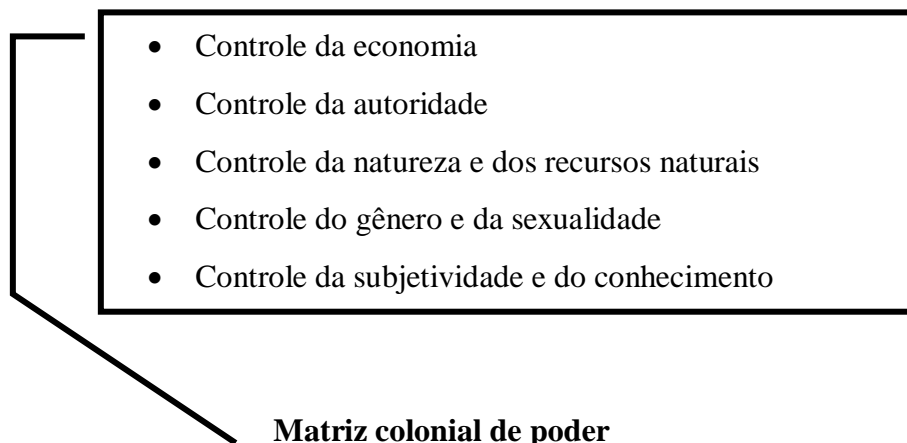
Ainda de acordo com Quijano (2005), o controle do trabalho em favor do capital e do mercado mundial torna-se um elemento constitutivo frente ao padrão colonial, uma vez que os modos de produção e suas relações com a “mão de obra descartável” estão diretamente relacionados à classificação racial. Nesse sentido, a ideia de raça serviu como base para dar legitimidade à determinação da conquista colonial por meio do discurso dos binarismos inferior/superior, homem/mulher, cristão/não cristão, branco/preto que se relacionam com a dicotomia colonizado/colonizador. Além disso, conforme a expansão colonial foi ocorrendo, a perspectiva eurocêntrica do conhecimento foi se aperfeiçoando. Assim, mais do que referente à produção do discurso de poder, a ideia de raça foi introduzida pelos europeus frente aos povos conquistados no afã de dominá-los e subalternizá-los. Quijano assevera:

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Era, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (QUIJANO, 2005, p. 117).

A partir de então, os povos colonizados foram denominados naturalmente como inferiores, principalmente pelos traços fenotípicos, e ocorreu,

consequentemente, uma desvalorização dos seus conhecimentos e culturas. Assim, a raça tornou-se o primeiro critério para a classificação da população mundial na estrutura de poder da nova sociedade através da colonialidade do poder. Simultaneamente ao conceito de colonialidade do poder, a colonialidade do ser e do saber passaram a constituir essa estrutura de controle, transformando-a em uma estrutura complexa, de níveis entrelaçados.

Figura 7- Matriz colonial de poder



Fonte: com base em Nazareno (2017, p. 45).

Essa matriz foi instituída a partir da invasão da América com a introdução de quatro elementos: colonialidade, etnicidade, racismo e a noção de novidade em si. Com a criação do sistema-mundo moderno/colonial, que tem como ponto de partida a América, se estabelece um projeto de poder e de dominação com a propagação do capitalismo, do racismo e do eurocentrismo (BALESTRIN, 2017).

A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser, sendo que as duas primeiras foram abordadas por diferentes integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D). A seguir iremos abordar a colonialidade do saber nas suas vicissitudes, relacionadas à geopolítica do conhecimento, bem como o racismo epistêmico sofrido pelos povos subalternizados pelo processo de colonização.

2.3 Colonialidade do saber: a geopolítica do conhecimento e o racismo epistêmico

O filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez faz uma abordagem sobre a suposta legitimidade da ciência moderna ancorada no conhecimento gerado pelos moldes da ciência e filosofia europeia. Ele explica que essa ideia supõe um conhecimento que nega seu lugar de enunciação para legitimar sua neutralidade e universalidade, já que é capaz de fazer abstração de seus condicionamentos espaço-temporais para se encontrar em uma plataforma neutra de observação. Esse fenômeno pode ser compreendido a partir do significado de “la hybris del punto cero”, do “ponto zero”, o ideal para a primazia do conhecimento científico que significa

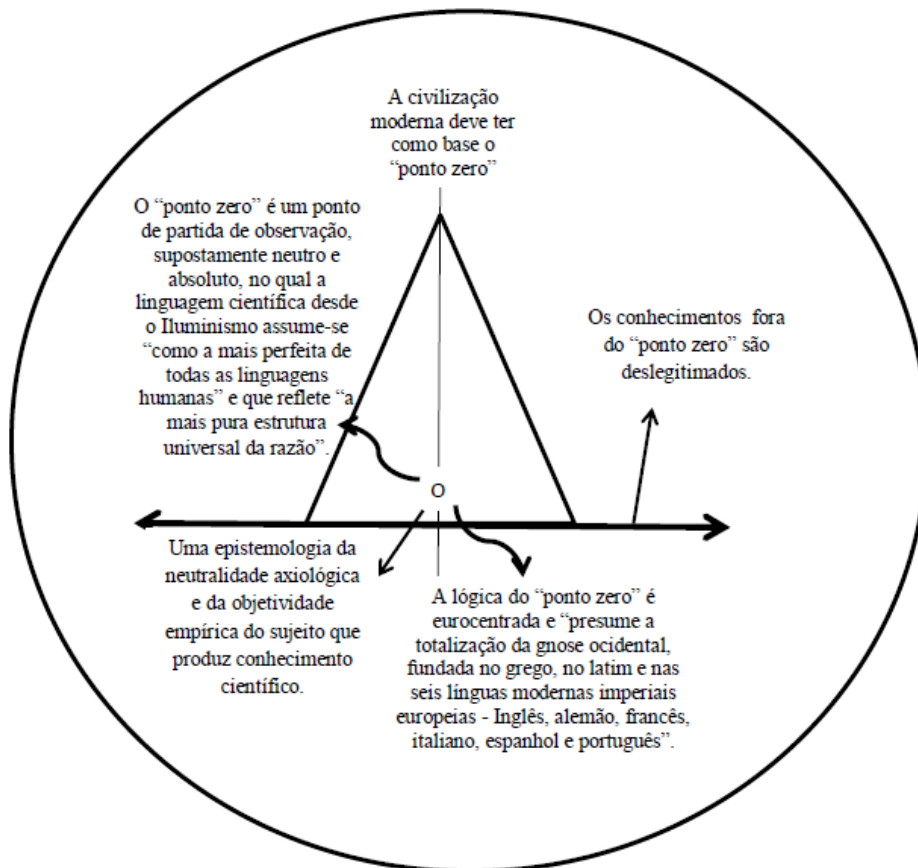
[...] ter o poder de nomear pela primeira vez o mundo; de traçar fronteiras para estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais são ilegítimos, definindo quais comportamentos são normais e quais são patológicos. Por isso, o ponto zero é o do começo epistemológico absoluto, mas também o do controle econômico e social sobre o mundo. Localizar-se no ponto zero equivale a ter o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como legítima e autorizada pelo Estado. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25).

No entanto, essa pretensão de universalidade absoluta nega outras formas de conhecer, de intervir e transformar. Para ir ao ponto zero são instauradas a exclusão e subalternização do conhecimento outro que não corresponde às expectativas e exigências do método analítico experimental. Estando as ciências pautadas no ponto zero, um discurso universalista sobre a história do homem e da natureza é disseminado como único e válido. Assim, “ser civilizado é ser moderno e ser moderno significa estar no presente” (MIGNOLO, 2003, p. 385). Na perspectiva dessa epistemologia, os povos colonizados pelos europeus, mesmo demonstrando riquezas em suas produções culturais e intelectuais, têm seus saberes deslegitimados, colocados no nível mais baixo da escala de desenvolvimento.

A figura 8 retrata o conceito de “ponto zero” como base para a civilização moderna, tendo como ponto de partida uma epistemologia neutra, na qual o sujeito produtor do conhecimento deve ter uma objetividade teórica e empírica com base na lógica eurocentrada. Os saberes produzidos que não têm como

referência o “ponto zero” são deslegitimados e vistos como atraso para o progresso da humanidade.

Figura 8- A lógica do “la hybris del punto cero”



Fonte: os autores, com base em Mignolo (2010, p.12) e Nazareno (2017, p. 45).

Nesse sentido, o padrão mundial de poder, fortalecido pelo colonial/moderno, capitalista e eurocentrado, fez com que a produção intelectual no processo de modernidade adquirisse uma perspectiva de conhecimento que possibilitou que alguns se auto definissem como possuidores do conhecimento verdadeiro e válido, enquanto outros eram destituídos de conhecimento cientificamente válidos. Essa ideia está intrinsecamente relacionada ao mito da modernidade que, segundo Dussel (2005), se ampara a partir da noção de que a civilização moderna seria mais desenvolvida e superior, sendo diretamente responsável por designar os inferiores e subalternos.

Esse modo de produzir conhecimento é denominado de eurocentrismo, uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber. Para Quijano

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 115).

A formação do sistema moderno/colonial está ligada à colonização epistemológica eurocêntrica como um projeto moderno, imposto pelo sistema capitalista como única forma válida para o progresso, tanto na Europa como no resto do mundo. Nesse contexto, na América, tornou válidos somente os conhecimentos advindos dos europeus (QUIJANO, 2005). A forma europeia de produzir conhecimentos tentou invisibilizar outras formas de leitura do mundo e de produção de conhecimentos baseadas em outras lógicas. Conforme Oliveira e Candau (2010, p. 21), com a expansão colonial, após o século XV, para além do caráter econômico e religioso, foram estabelecidas formas “[...] hegemônicas de conhecimento, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber [...]” que podem ser compreendidas como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, negando o legado histórico de povos indígenas e africanos, por pertencerem a “outra raça”.

Os autores nos mostram que a criação da identidade do conquistador europeu é forjada por meio do contato com a Abya Yala²⁵, com os ameríndios, bem como com os povos que foram trazidos através da diáspora africana, ocorrendo a ocultação e subalternização dos saberes desses povos submetidos à colonialidade do poder.

²⁵ Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. Abya Yala configura-se, portanto, como parte de um processo de construção político-identitário relevante de descolonização do pensamento e que tem caracterizado o novo ciclo do movimento dos povos originários. (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26).

Walter Dignolo, em suas pesquisas, explora os conceitos de geopolítica do conhecimento, pensamento fronteiroço, entre outros, nos fazendo refletir sobre a emergência de novos lugares de enunciação, de um outro pensamento, uma “gnose liminar” que aponta para uma razão pós-ocidental subalternada, que luta pela afirmação dos saberes que foram historicamente subalternizados.

Para Mignolo (2008) essa gnose, também proferida como pensamento liminar, é uma reflexão crítica à produção do conhecimento, e implica na sua redistribuição geopolítica até então pautada na colonização epistêmica e na subalternização de todas as formas de saberes que não estivessem pautadas nos cânones da ciência eurocêntrica. Mignolo explica que

O potencial epistemológico do pensamento liminar, de um outro pensamento, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade. Uma dupla crítica libera conhecimentos que foram subalternizados, e a liberação desses conhecimentos possibilita “um outro pensamento” (MIGNOLO, 2003, p. 103).

A gnose liminar como conhecimento é produzida na interseção dos colonialismos modernos e do conhecimento engendrado na perspectiva das modernidades coloniais, sendo uma forma de conhecimento construída nos espaços liminares, nas fronteiras da diferença colonial que, segundo Mignolo, são espaços “onde emerge a colonialidade do poder”. Territórios onde os projetos globais são forçadamente obrigados a adaptar-se, ou até mesmo a serem adotados, rejeitados ou ignorados. Conclui que a diferença colonial é o “local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta” (MIGNOLO, 2003, p. 10).

É relevante compreender e colocar a diferença colonial no centro das discussões acerca dos processos de produção de conhecimento, uma vez que a ideia da diferença colonial está relacionada aos saberes e dimensões culturais no processo de subalternização ocorrido pela colonialidade do poder, emergindo assim o pensamento de fronteira, o qual estabelece diferentes modos de saber e de se expressar, nos quais são criados outros espaços-tempos híbridos e sem hierarquizações pré-estabelecidas. “O pensamento fronteiroço é o pensamento

que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da Modernidade, de esquerda ou de direita” (MIGNOLO, 2003, p. 52 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 106).

Segundo Grosfoguel (2009, p. 405), os saberes subalternos são, então, modos de resistência “[...] que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensada a partir de uma epistemologia de fronteira”. Portanto, consistem em respostas do subalterno perante a modernidade eurocêntrica, dadas como uma manifestação da decolonialidade, conceito já discutido anteriormente. Nesse contexto, Nazareno e Cardoso asseveram:

A colonialidade do poder e a formação dessas linhas abissais, que levaram à impossibilidade de fala do subalterno, provocaram, ao mesmo tempo, o surgimento de uma estrutura de resistência: o pensamento de fronteira e decolonial que questiona as bases sobre as quais se assentam o pensamento global linear e colonial: a colonização do espaço e do tempo, movendo-se no sentido de recuperação da dignidade roubada. (NAZARENO; CARDOSO, 2013, p. 06).

Podemos compreender a colonialidade do saber como uma dimensão epistêmica da colonialidade, que surge como efeito da subalternização, invisibilização e até mesmo folclorização de inúmeros saberes que não se coadunam com as modalidades de produção de conhecimentos relacionados às exigências da ciência moderna. Segundo Mignolo (2008, 2010), a colonialidade do saber deve ser alvo de constantes desobediências epistêmicas como uma primeira medida para o processo de decolonização do saber. Nesse sentido, entendemos o pensamento de fronteira como epistemologia capaz de construir histórias locais decoloniais, devolvendo a dignidade sucumbida pela cosmovisão eurocêntrica.

A seguir, Maldonado-Torres e Frantz Fanon nos levam à compreensão da colonialidade do ser como efeito da colonialidade do poder, a qual projeta graus de humanidade segundo o critério da raça, sendo os negros e os indígenas os principais grupos desumanizados na experiência vivida como subalterno e inferiorizados, segundo a hierarquização humana.

2.4 Colonialidade do ser e sustentação do racismo

A partir dos escritos de Quijano (2002, 2005, 2009a), Maldonado-Torres (2009, p. 350) elabora o conceito de colonialidade do ser, que está intimamente ligado à “relação entre a modernidade e a experiência colonial”. Conceito esse relacionado aos efeitos da colonialidade na experiência vivida pelos subalternos no sistema mundo moderno/colonial, que inferioriza determinadas populações, enquanto outras surgem como sendo referência para o modelo de humanidade.

Mignolo (2002, p. 452) introduziu o conceito de mundo colonial/moderno, o qual diz ser “[...] a possibilidade de contar histórias não só a partir da perspectiva do ‘moderno’ e da sua expansão para o exterior, mas também a partir da perspectiva do ‘colonial’ e da sua permanente posição subalterna” (*apud*, MALDONADO-TORRES, 2009, p. 355). Foi a partir das reflexões em torno do moderno/colonial, da relação entre o poder e o conhecimento que surgiu o conceito de colonialidade do ser. Maldonado-Torres (2009, p. 356) cita Mignolo na sua indicação sobre a colonialidade do ser como *ser-colonizado*, como produto da modernidade/colonialidade, a qual estabelece uma “íntima relação com a colonialidade do poder e com a colonialidade do saber”. Para Fanon (2008) o *ser-colonizado* também podia estar relacionado com os *dammé*²⁶, o mesmo que condenados da terra.

Através do questionamento: ¿qué es la colonialidad? Maldonado-Torres procura fundamentar o termo colonialidade do ser, partindo da distinção entre colonialismo e colonialidade. Maldonado-Torres considera o Colonialismo como uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo encontra-se sob o poder de outro povo ou nação. Já a colonialidade é compreendida por ele como um padrão de poder relacionado ao mercado capitalista e à ideia de raça, através do conhecimento, trabalho, da autoridade e das relações intersubjetivas. Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), “ainda que o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”, expresso nas produções acadêmicas, no senso comum, nas pretensões dos povos, e em tantos outros aspectos da experiência moderna. Refere-se à colonialidade como sendo o

²⁶ Os *dammés* são aqueles que se encontram nas terras ermas dos impérios, assim como em países e megacidades transformados eles próprios, em pequenos impérios como sejam as favelas do Rio de Janeiro, a “Villsa miséria” de Buenos Aires e as comunidades marcadas pela pobreza extrema no Bronx, em Nova Iorque. (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 356).

“lado oculto” da modernidade, em outras palavras, a modernidade não existiria sem a colonialidade, sendo essa uma peça chave para entender os discursos modernos.

O projeto de colonização da América fortaleceu o modelo de poder sobre o qual a identidade moderna seria montada, associada ao capitalismo mundial e a um sistema de dominação, estruturado em torno da ideia de raça. Ancorado nos estudos de Quijano sobre as discussões em torno da existência ou não da alma entre os povos indígenas, Maldonado-Torres identificou uma relação vertical entre dominadores e dominados, na qual os dominados são suspeitos de serem despossuídos de humanidade e a superioridade passa a ser definida pelo grau de humanidade atribuída às identidades raciais.

O sistema moderno exalta a cultura branca como superior às demais culturas do planeta, ganhando força narrativa, ao passo que a cultura europeia inicia a dominação do capital mundial por meio da exploração dos recursos naturais, da força de trabalho humana, da subalternização e opressão de seus saberes e conhecimentos, bem como da inibição de seus padrões de expressão.

Projetar graus de humanidade segundo a raça concede à colonialidade do poder uma dimensão ontológica: a colonialidade do ser que, segundo Maldonado-Torres (2007), consiste em tornar a experiência vivida pelo outro como sendo inferior. De fato, várias formas de desumanização foram desenvolvidas baseadas na ideia de raça. Sobre a diferença ontológica colonial Maldonado-Torres escreve:

[...] poderia-se dizer que há dois aspectos da diferença colonial (epistêmico e ontológico) e que ambos estão relacionados com o poder (exploração, dominação e controle). Em resumo, a diferença sub - ontológica ou diferença ontológica colonial se refere à colonialidade do ser de uma forma similar a como a diferença epistêmica colonial se relaciona com a colonialidade do saber. A diferença colonial, de forma geral, é, então, o produto da colonialidade do poder, do saber e do ser. A diferença ontológica colonial é, mais especificamente, o produto da colonialidade do ser. (Maldonado-Torres, 2007, p. 147).

Nesse contexto, Maldonado-Torres (2009) se refere à colonialidade do ser como uma articulação do senso comum com a tradição marcada pela dinâmica de poder que discrimina pessoas e toma por alvo determinadas comunidades/povos, violência originária da persistência e da experiência do colonialismo. Em relação à concepção de graus de humanidade, os negros e os indígenas são

historicamente os principais grupos desumanizados, concedendo à colonialidade do poder uma dimensão ontológica. Para compreender esse processo a obra de Frantz Fanon *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) chama a atenção para o impacto do racismo na psique dos negros: ele despersonaliza o negro, que passa a perseguir o embranquecimento estético e cultural.

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a “manter as distâncias” ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais. (FANON, 2008 p. 96).

O colonialismo em seu *modus operandi* gerou uma alienação no negro em busca de uma pele branca, rebaixando-o em sua subjetividade, começando pelo convencimento de que os seus saberes e costumes são inferiores, enaltecendo os valores europeus/brancos como os ideais para o progresso da humanidade, dessa forma o racismo atinge o próprio negro, que acolhe os valores dos brancos. Segundo Fanon (2008), a partir do momento em que o branco faz do negro um ser colonizado através da discriminação, esse passa a sofrer por não ser branco, fazendo com que queira acompanhar o mundo branco para se sentir menos inferior.

Fanon (2008) alerta para as ideologias que ignoram a cor, pois essas reforçam o racismo e “embranquecem” o negro, promovendo um deslocamento racial, ao passo que sua postura passa a ter como referência os costumes brancos. O auto racismo, estimulado pelos padrões de expressão europeus, reduz em nível e grau a humanidade negra, principalmente quando comparada ao branco europeu visto como expressão do ser humano universal.

A perseguição ao embranquecimento expressa a dimensão ontológica da colonialidade do ser, ao passo que aponta para as relações raciais como sendo permeadas pela ideia de existência de diferentes níveis de humanidade. Muito provavelmente a certeza de graus de humanidade explica as mais variadas tentativas históricas de demonstrar sua existência tanto pela história quanto pela biologia, ou mesmo pela genética.

À luz de Nelson Maldonado-Torres (2007), percebemos que a colonialidade do poder tem sua face mais violenta na colonialidade do ser pela forma como a sociedade moderna se dirige ao negro, ao índio e às suas religiosidades. A dimensão ontológica da colonialidade do ser é a experiência vivida nesse sistema de proporções mundiais. Em outras palavras, é a hierarquia entre brancos e negros, brancos e índios, brancos e outras raças. É a naturalização da violência simbólica e física. Assim, entendemos a colonialidade do ser como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, resultando em problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

Maldonado-Torres faz alusão em seus escritos à obra de Fanon que expõe a colonialidade do ser como experiência vivida pelo negro que sofre o racismo e, por tabela, a colonialidade do ser na experiência vivida por aquele que inflige o racismo, sendo que, nesse caso, ocorre um pensamento e postura de desobediência epistêmica, tal como proferida por Mignolo (2010), frente às epistemologias ocidentais, promovendo, assim, um giro epistemológico, uma vez que coloca em primeiro plano a experiência vivida dos silenciados pela colonialidade do poder.

2.5 Os movimentos sociais na teoria decolonial: movimento negro por uma desobediência epistêmica

Os movimentos sociais atuam como movimentos antissistêmicos²⁷, reivindicando não somente seu reconhecimento e valorização, mas principalmente sua inclusão e a transformação da configuração moderna-colonial do Estado (RIBEIRO, 2019). Como definição de movimento social, trazemos inicialmente a definição de Ilse Scherer-Warren, socióloga com ampla experiência em ações coletivas e movimentos sociais:

Se partirmos da definição de que existe um movimento social quando uma ação coletiva gera um princípio identitário grupal, define os

²⁷ Nas palavras de Immanuel Wallerstein (2003): “Cunhei o termo de ‘movimento antissistêmico’ na década de 1970, com a finalidade de ter uma forma de expressão que pudesse incluir em um só grupo aqueles que, histórica e analiticamente, haviam sido na realidade dois tipos de movimentos populares diferentes, e em muitos sentidos até rivais, isto é, aqueles movimentos que foram situados sob o nome de ‘sociais’ e por outro lado, os que se auto classificavam de ‘nacionais’ (WALLERSTEIN, 2003, p. 01, tradução nossa).

opositores ou adversários à realização plena dessa identidade ou identificação e age em nome de um processo de mudança societária, cultural ou sistêmica, podemos concluir que os movimentos sociais existem em permanente tensão e conflito com alguns princípios da modernidade. (SCHERER-WARREN, 2010, p. 19).

Por muito tempo os movimentos sociais comungavam com os valores da modernidade numa tentativa de conciliação frente aos conflitos que os atingiam, porém, alguns movimentos deram início a questionamentos sobre as interpretações e posicionamentos hegemônicos da modernidade.

Nesse sentido, os estudos referentes ao giro decolonial incorporam legados das experiências dos povos subalternizados, das variadas formas de opressão das elites coloniais e hegemônicas e da respectiva exclusão e/ou subalternidade desses segmentos no plano do fazer político, no cotidiano societário e nas instituições, contribuindo para uma nova compreensão das ações coletivas e dos movimentos sociais que se edificaram sob a luz do referencial da modernidade.

Quijano (2004, 2009b) e Escobar (2003, 2010) são autores que possuem uma trajetória de investigação e apoio a movimentos sociais na América Latina. No campo da teoria, o primeiro analisa os movimentos pela sua resistência ao padrão de poder capitalista, o segundo se debruça sobre a ótica da organização dos movimentos sociais e do sentido da ação dos sujeitos racializados dentro do movimento. Para esses pesquisadores grupos que se organizam e mobilizam em prol de rompimentos do sistema imposto pela sociedade atual, de alguma forma, já colocam em prática o trabalho do “pensamento decolonial”.

Corroborando essas ideias, Mignolo (2008), ao longo de seus estudos, utiliza termos como “pensamento de fronteira”, “pensamento decolonial”, entre outros, como forma de pensar a partir e fora da modernidade, apontando movimentos sociais contemporâneos que procuram pensar fora do sistema da modernidade, como exemplos da decolonialidade em marcha. Entre esses movimentos ele cita o MST, no Brasil, os Zapatistas, em Chiapas, os movimentos indígenas e afro, na Bolívia, os Fóruns Sociais Mundiais e das Américas. Nesse sentido, Quijano (2009) aponta a existência de um novo imaginário histórico em processo de construção contra o padrão de poder colonial-capitalista na medida em que exemplos de resistência se massificam e se

globalizam, gerando uma nova consciência dos sujeitos pertencentes aos movimentos sociais.

Outro aspecto importante para analisar os movimentos sociais e grupos de resistência/subalternos se refere ao fato de que são produtores de conhecimento. Conhecimento esse que, para Escobar (2010), se caracteriza como uma ferramenta de luta, pois serve para se posicionarem em relação a teorias acadêmicas a partir de suas experiências, desafiando os espaços de produção de conhecimento. Walsh (2005) e Escobar (2010) enfatizam a importância da seriedade das práticas intelectuais extra acadêmicas desenvolvidas pelos movimentos sociais e sugerem a revisão da linha que separa os saberes produzidos dentro e fora da academia.

Trabalhar mais intensamente sobre como os decoloniais compreendem os movimentos sociais, na perspectiva de produção de conhecimento, pode ser uma das contribuições da teoria decolonial, uma vez que os sujeitos dos grupos são organizados, posicionados nas fronteiras da modernidade/colonialidade e, através de suas ações coletivas e formas de vida, questionam de alguma forma as estruturas que compõem a modernidade/colonialidade.

Nesse contexto, fazemos alusão ao movimento negro que consiste, entre outras coisas, na luta pela reivindicação dos direitos da população negra, na perspectiva de resolver seus problemas, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, uma dívida histórica dos mais de 500 anos de escravidão que resultaram na marginalização desse grupo no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Esse movimento tem raízes na própria resistência à escravidão, ainda que de forma precária e clandestina, no entanto, importantes personagens insurgiram contra o sistema e impulsionaram o movimento. Dentre eles, destacamos um dos mais conhecidos, Zumbi dos Palmares, o líder do quilombo dos Palmares²⁸. A quilombagem surgiu como uma estratégia dos escravos na luta pela liberdade e rebelião contra a escravidão, através de fugas e outros tipos de protestos. Lima e

28 A palavra “quilombo”, que em sua etimologia bantu quer dizer acampamento guerreiro na floresta foi popularizada do Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos. O fato mais emblemático é o do Quilombo dos Palmares, movimento rebelde que se opôs à administração colonial por quase dois séculos (LEITE, 2008, p. 965).

Nazareno (2012, p. 108) se referem às comunidades quilombolas como “[...] grupos sociais cuja identidade étnica e cultural os distinguem no conjunto da sociedade.”

Para melhor compreensão do processo de luta do movimento negro após a abolição da escravatura, segue o quadro 4 retirado e adaptado do artigo *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*, elaborado por Petrônio Domingues (2007), professor da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

Quadro 4- Comparação do movimento negro na República

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)	Quarta Fase (2000 - ?)
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista	Resquícios da escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa.	Pela via educacional e cultural eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa.	Pela via política (negro no poder!), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial.	Pela via política e educacional. Autoestima do negro (Negro sim! Negro 100%) Movimento HIP HOP. Inserção do negro na educação, através da política de cotas raciais; da Lei 10.639/03.
Métodos de luta	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais.	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e ações visando a sensibilização da elite branca para o problema do negro no país.	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional.	Manifestações públicas, redes sociais, movimento negro nos espaços acadêmicos.
Principais termos de auto identificação	Homens de cor, negro e preto	Homens de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente usa se também, o “afro-brasileiro” e o “afro-descendente”.	Substituição do termo “negro” pelo “preto”. Afirmação do “afro-brasileiro”.

Fonte: retirado e adaptado de DOMINGUES (2007, p. 117-118).

Ressaltamos que o quadro acima se refere a um recorte do original. Seleccionamos para a discussão alguns tópicos que convergem para a temática da nossa pesquisa. A construção da quarta coluna contém dados do artigo e a inclusão de alguns elementos com bases em leituras atualizadas do momento histórico que vivenciamos.

Segundo Domingues (2007), o quadro representa uma avaliação esquemática da trajetória do movimento negro no período republicano, não constituindo uma evolução estanque ou linear, porém marcada por contrassensos, recuos e avanços de diversas ordens. Essa trajetória é dividida em quatro fases que tem como principal marco a chegada da República: 1ª fase: da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); 2ª fase: da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); 3ª fase: do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000); 4ª fase: a partir dos anos 2000. Nessa fase o autor elabora uma hipótese interpretativa e nós, como já mencionado, incluímos novos elementos.

Em resposta aos atos de resistência advindos dos escravos, no século XIX, mais especificamente em 13 de maio de 1888, por meio da Lei Áurea, foi teoricamente ratificado e extinto o trabalho escravo dos negros, sendo o Brasil o último país das Américas a abolir a escravidão. Pouco mais de um ano após a abolição da escravatura ocorreu, em 15 de novembro de 1889, a proclamação da República, instituindo um novo sistema político em nosso país. Porém, esse novo ciclo da história do Brasil não assegurou ganhos reais para a população negra, fazendo com que os ex-escravos libertos e seus descendentes promovessem movimentos em prol da mobilização e visibilização dos afrodescendentes.

Dessa forma, a primeira fase republicana é marcada pela criação de dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) que tinham por objetivo reverter o quadro de marginalização da população negra. Domingues (2007, p. 104) cita os registros de Pinto (1988), Muller (1999) e Loner (1999): o primeiro indica a criação de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937, enquanto o segundo relata ter encontrado registros de 72 grupos em Porto Alegre, de 1889 a 1920, e o último registrou 53 grupos em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929. Os grupos possuíam características recreativas, culturais e assistencialistas, conseguindo agregar um número significativo de “homens de cor”, expressão utilizada até a segunda fase republicana.

Concomitantemente, surgiu a imprensa negra paulista. Entre os principais jornais dos primeiros anos do séc. XX até meados dos anos de 1960 circulavam O Xauter (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d'Alvorada (1929-1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946- 954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros. Segundo Gomes (2012a), em suas distintas perspectivas, a imprensa negra pode ser associada a uma forma de produção de conhecimentos sobre a raça e as condições de vida da população negra. Para Gomes

A imprensa negra rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época. (GOMES, 2012a, p. 736).

No ano de 1931, na cidade de São Paulo, é criada a Frente Negra Brasileira - FNB, representando um salto qualitativo do movimento negro, uma vez que essa associação possuía um caráter informativo, recreativo, beneficente e, sobretudo, político, que tinha por intenção tornar-se uma articulação nacional, integrando os negros na vida social, política e cultural, além de promover a educação e criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Em 1936 transformou-se em partido político, sendo extinto no ano seguinte pelo Decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2012a).

A segunda fase republicana foi marcada pela fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) na cidade do Rio de Janeiro, em 1944, e que tinha como sua principal liderança Abdias do Nascimento (1914-2011). De acordo com Domingues (2007, p. 109), a proposta original era “[...] formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros [...]”. Para Gomes (2012a, p. 737) além de formar atores e dramaturgos negros, o TEN “[...] nasceu para contestar a discriminação racial, e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira”. Paulatinamente, o movimento adquiriu um caráter mais amplo, publicou o jornal Quilombo (1948-1950), fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, idealizou o concurso de

artes plásticas, com a temática do Cristo Negro, adquirindo uma ampla repercussão pública.

O TEN representou um grande avanço para a comunidade negra, principalmente pela reivindicação do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, da inserção dos estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário e da inclusão da discussão das relações étnico-raciais. Na terceira fase republicana, após a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN foi praticamente extinto, no ano de 1968, quando o seu principal líder Abdias do Nascimento (1914-2011) foi exilado nos Estados Unidos. Esse movimento não foi o único que promovia lutas antirracistas, mas foi o que mais adquiriu visibilidade no campo de disputa pelos direitos civis dos negros (DOMINGUES, 2007).

A solução para o racismo pelo viés educacional perpassou e continua sendo uma das principais lutas do movimento negro. Segundo Gomes (2012a, p. 737), nos anos de 1940 e 1960 “a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais”. É válido salientar que o conceito de raça, juntamente com o de classe, foi muito utilizado como fator de diferenciação do processo de escolaridade. Dias (2005) em seu artigo *Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003* faz uma análise cuidadosa das leis 4.024/1961, 5.692/1971 e 9.394/1996, procurando indicativos acerca do tratamento da questão racial nas referidas legislações.

Segundo a autora, na LDB n.º 4.024/1961, mesmo que de uma forma genérica, o termo raça chegou a constar no texto legal, porém, foi direcionado para discursos em defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos. Dias afirma:

A questão da raça como recurso argumentativo estava bastante presente entre os educadores e não devemos minimizar a importância dada pela lei à questão racial, pois, diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço. (DIAS, 2005, p. 52).

Com a promulgação da LDB n.º 5692/71, e após o estabelecimento da ditadura militar em 1964, a questão racial foi submergida nos princípios que

conduziam a educação nacional, sendo retomada na nova LDB n.º 9.394/96 com a inserção da Lei n. 10.639/03.

Ainda no que se refere ao movimento negro, em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), posteriormente rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU) em dezembro de 1979. Conforme Domingues (2007) o MNU foi organizado ideologicamente a partir da literatura marxista, de orientação socialista. Um grupo de militantes negros entendia que a luta antirracista se daria por meio da luta revolucionária anticapitalista, por ser o capitalismo o sistema que se alimentava e se beneficiava do racismo.

A partir dos anos de 1980 o movimento negro adquiriu um novo perfil com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A educação e o trabalho passam a ser importantes pautas na luta contra o racismo. Alguns ativistas conseguiram concluir a graduação e, com a expansão da pós-graduação em educação, cursaram mestrado e doutorado (GOMES, 2012a).

Em meados da década de 1990, o movimento negro intensificou suas ações, realizando em Brasília no dia 20 de novembro a *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*. Como resultado, foi entregue ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) o *Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial*. Nesse, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho.

Segundo Gomes (2012a), a participação do movimento negro na organização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001 na África do Sul, constituiu um fato marcante, pois o Estado brasileiro reconheceu institucionalmente a existência do racismo em nosso país. Com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) várias medidas foram instituídas, entre elas a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, que atualmente faz parte da pasta do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH). Em 2004 foi criada no Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), extinta recentemente, em 2019.

No início do terceiro milênio, uma demanda educacional do movimento negro que existia desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva a Lei n.º 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de “História e cultura Afro-Brasileira e Africana” nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, posteriormente alterada pela Lei n.º 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena.

Retomando o quadro comparativo proposto por Domingues (2007) no que diz respeito à hipótese interpretativa da quarta fase republicana, salientamos a ausência das conquistas do movimento negro em relação à implementação das legislações referidas como possível solução para o combate ao racismo, dessa forma, procuramos construir a última coluna adicionando as políticas de cotas raciais e a Lei n.º 10.639/2003, marcos na trajetória do movimento negro brasileiro, importantes avanços nas lutas antirracistas e nas lutas em prol do reconhecimento e reparação das desigualdades entre populações brancas e negras, advindas do processo de escravidão e do mito da democracia racial.

Assim, entendemos que a luta do movimento negro pela educação constitui um ato decolonial por elaborar estratégias epistêmicas e políticas como formas de resistir à colonialidade nas dimensões do poder, do saber e do ser, além de chamar a atenção da sociedade para a existência da população negra que requer ter sua voz, assim como seu lugar social, político, epistêmico e cultural compreendidos e ressignificados, como forma de construção de outros modos de viver.

Capítulo 3

Decolonialidade na Formação Inicial de Professores no âmbito das pesquisas acadêmicas: as relações étnico-raciais em debate



Capítulo 3- Decolonialidade na Formação Inicial de Professores no âmbito das pesquisas acadêmicas: as relações étnico-raciais em debate

Por meio do levantamento bibliográfico, o presente capítulo nos encaminhará para profundas reflexões sobre como as conquistas do movimento negro e os constructos da decolonialidade têm reverberado no campo da educação, especialmente na formação de professores.

Dessa forma, organizamos o capítulo em 4 (quatro) seções. Na seção 3.1 *BDTD e ENEM: campos de reflexões a serem revelados pela lente decolonial* apresentamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), bases utilizadas para a realização do levantamento bibliográfico, que teve por objetivo analisar as produções acadêmicas que versam sobre as relações étnico-raciais na formação inicial do professor de matemática, na vertente dos estudos decoloniais. As palavras-chave utilizadas foram: Lei n.º 10.639/2003; relações étnico-raciais; licenciatura; PPC e decolonialidade.

Na seção 3.2- *Levantamento bibliográfico na BDTD: as licenciaturas no movimento teórico e prático em torno da decolonialidade* apresentamos o levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontradas seis produções acadêmicas. Fizemos análises dessas produções nos atentando para as discussões em torno dos estudos decoloniais, articulados com a legislação em estudo e a formação inicial docente.

Na seção 3.3- *Levantamento bibliográfico no ENEM: rastros da etnomatemática e decolonialidade na formação de professores de matemática* expomos o levantamento bibliográfico realizado no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Além das palavras-chaves supracitadas, acrescentamos o termo *etnomatemática* por ser considerado uma linha de pesquisa que possui um olhar para os sujeitos e seus conhecimentos invisibilizados pela sociedade hegemônica vigente. Foram encontrados 15 trabalhos, os quais nos levaram a refletir sobre convergências do pensamento decolonial e a etnomatemática, bem como sobre a relevância desses referenciais teóricos para a formação do professor de matemática.

Na seção 3.4- *Decolonialidade na formação inicial de professores de matemática: quais são as possibilidades?* observamos, por meio do

levantamento bibliográfico na BDTD e ENEM, que a investigação a que nos propusemos a fazer possui avanços significativos para a formação do professor de matemática. Retomamos também a discussão em torno da Lei n.º 10.639/2003 e das DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, verificando que essas leis se encontram na diferença colonial, tal como refletida em Mignolo (2003), devido à presença da colonialidade e suas dimensões no campo educacional por um lado, e por outro, devido à abertura que essas legislações representam para a construção de uma matriz curricular apta a abordar as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas e capaz de pensar a formação docente pelo viés decolonial.

3.1 BDTD e ENEM: campos de reflexões a serem revelados pela lente decolonial

As discussões em torno da decolonialidade são recentes no Brasil, no entanto há uma crescente adesão por parte de pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento social e histórico, especialmente do campo da educação. Segundo Costa e Grosfoguel (2016), em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas desde o início desse milênio, nos deparamos com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena tanto na formulação do conhecimento, quanto na busca de soluções para os problemas que enfrentamos, podendo construir um pensamento decolonial e um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação.

Segundo Walsh, Oliveira e Candau, (2018, p. 06), nos últimos anos, a educação brasileira vem passando por inúmeras discussões relacionadas a questões raciais, sobre o currículo, formação docente, cultura escolar entre outras, com o intuito de “[...] reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento”.

Sobre a Lei n.º 10.639/2003 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, Gomes (2011) afirma a necessidade de serem compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais.

Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua. Implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, **nas práticas pedagógicas e curriculares e na formação inicial e continuada de professores (as) de forma mais contundente.** (GOMES, 2011, p. 117, grifo nosso).

Dessa forma, esta seção tem por finalidade apresentar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁹ e o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)³⁰, bases de dados utilizadas para o levantamento bibliográfico que, como já destacado, teve como objetivo analisar as produções acadêmicas que versam sobre as relações étnico-raciais na formação inicial do professor de matemática, na vertente dos estudos decoloniais. Tal levantamento teve como intuito compreender o contexto do nosso objeto de estudo nas discussões do campo científico, bem como subsidiar nossas análises com informações que pudessem ser utilizadas no processo de análise dos dados.

O levantamento bibliográfico proposto caracteriza um “estado do conhecimento” que, segundo Romanowski e Ens (2006), corresponde a um setor limitado das publicações sobre o tema abordado. O “estado da arte”, por sua vez, refere-se a um levantamento bibliográfico que abrange de forma ampla uma área de conhecimento nos diferentes aspectos que geraram produções em determinado assunto, em resumos de dissertações e teses, produções em congressos da área, publicações em periódicos especializados e outros.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foi selecionada devido ao extenso referencial de publicações periódicas no campo educacional, possibilitando, a partir de palavras-chave, um escopo quantitativo de material bibliográfico, além de ser um portal que integra os sistemas de informações de teses e dissertações existentes no país e disponibiliza para os usuários um catálogo nacional e textos integrais, proporcionando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

O Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), iniciado em 1987 e promovido a cada três anos, é um evento organizado pela Sociedade

²⁹ Cf. <http://bdttd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 18 jun. 2019.

³⁰ Cf <<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil/index.php/anais/enem> Acesso em 15 dez. 2019.

Brasileira de Educação Matemática (SBEM)³¹, tendo por objetivo a divulgação científica e troca de experiências no campo da Educação Matemática. Avaliado pela CAPES como encontro nacional de nível A o ENEM vem se solidificando como um evento do qual participam professores que ensinam Matemática, alunos de cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia, dentre outros, além de uma gama variada de outros profissionais interessados em Educação Matemática e de pesquisadores desse campo acadêmico.

Cientes da credibilidade das fontes fizemos um recorte temporal que perpez os anos de 2003 a 2019/01. O marco inicial da pesquisa se justifica por ser o ano da implementação da Lei n.º 10.639/2003 que, como já dito anteriormente, institui a obrigatoriedade nos currículos escolares do ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 2004 foi publicado outro documento de interesse para a nossa pesquisa, a saber: as DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais, instituídas por meio do Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 3/2004.

O levantamento bibliográfico foi direcionado para as seguintes palavras-chave: Lei n.º 10.639/2003; relações étnico-raciais; licenciaturas, PPC e decolonialidade. O termo *Lei n.º 10.639/2003* refere-se à lei em estudo. O termo *relações étnico-raciais* foi escolhido por estar relacionado às DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais. O termo *licenciatura* foi selecionado devido a sua interconexão com a formação inicial de professores, o *PPC* por estar vinculado a discussões acerca dos componentes curriculares do curso. Já a escolha pelo termo *decolonialidade* justifica-se pela lente teórica pela qual analisaremos as percepções dos estudantes sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 e as DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais na formação docente.

No ENEM estendemos o recorte temporal para 2019/02 devido fato da décima edição do evento ter ocorrido no mês de julho. Além das palavras-chave supracitadas acrescentamos também a palavra *etnomatemática* por ser considerada uma linha de pesquisa no campo da Educação Matemática que se

³¹ “A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) é uma sociedade civil, de caráter científico e cultural, fundada em 1988, sem fins lucrativos, e sem qualquer vinculação política, partidária e religiosa, que tem por finalidade congrega profissionais ligados à Educação matemática ou áreas afins.” Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/v_sipem/. Acesso em: 15 jan. 2020.

atenta, entre outras coisas, para os sujeitos e seus conhecimentos invisibilizados pela sociedade.

Na próxima seção apresentaremos as análises do levantamento bibliográfico realizado na BDTD, indicando a presença dos estudos decoloniais nos cursos de licenciatura.

3.2 Levantamento bibliográfico na BDTD: as licenciaturas no movimento teórico e prático em torno da decolonialidade

Realizamos o levantamento bibliográfico na BDTD utilizando a opção de “pesquisa avançada”, a qual permite restringir a pesquisa de forma significativa. Essa alternativa nos permitiu associar todas as palavras-chaves, tendo em vista que nosso intuito era encontrar dissertações e teses que abordassem diretamente a formação inicial do professor de matemática para as relações étnico-raciais na vertente dos estudos decoloniais.

Vale ressaltar que inicialmente optamos pelo termo *licenciatura em matemática*, porém, ao associarmos o referido termo com as demais palavras-chave, não encontramos nenhum trabalho. Sendo assim, deixamos apenas o termo *licenciatura* como forma de analisar as produções no campo da formação docente, em nível geral. Com a modificação feita, conseguimos encontrar onze trabalhos, todavia, após uma leitura panorâmica dos títulos e resumos, identificamos apenas seis dentre os trabalhos encontrados que discutiam diretamente o pensamento decolonial nos cursos de formação docente com base em análises do PPC e legislações. Desses, no entanto, nem todos abordavam a Lei n.º 10.639/2003. Os trabalhos selecionados para análise foram os seguintes: Silva (2015); Almeida (2017); Bruno (2018); Costa e Silva (2018); Cruz (2019) e Miranda (2019). A autoria e os títulos dos trabalhos se encontram no quadro 5 abaixo.

Quadro 5- Dissertações e teses que abordam as temáticas Licenciaturas e Estudos decoloniais (2003-2019/01)

Autor (a)	Título	Publicação/ano/IES/ área de conhecimento
Jéssica Lucílla Monteiro da Silva	Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americano	Dissertação/ 2015/ UFP/ Educação do Campo
Eliene Amorim de Almeida	A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural	Tese/ 2017/ UFP/ Educação Intercultural
Jéssica Santana Bruno	(Inter) ações afirmativas: Políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente	Dissertação/ 2018/ UFBA/ Artes e Ciências
Everton Lamare Costa e Silva	Marginalidade e Luta: por uma descolonização curricular na Educação Física	Dissertação/ 2018/ UFG/ Educação Física
Denise Gonçalves da Cruz	Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: O caso de uma universidade colombiana	Dissertação/ 2019/ UFSCAR/ Biologia
Eduardo Oliveira Miranda	Trocas de peles no Atiba-Geo: proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente	Tese/ 2019/ UFBA/ Geografia.

Fonte: os autores com base nos dados da BDTD.

Observando o Quadro 5 percebemos que os estudos decoloniais estão presentes nas licenciaturas em Educação no Campo; Educação Intercultural; Arte e Ciências; Educação Física; Biologia e Geografia. Tanto na Universidade Federal de Pernambuco (UFP) quanto na Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram encontramos dois trabalhos em cada instituição. Encontramos também um trabalho na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e mais um na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Ressaltamos que a Universidade Federal de Goiás (UFG) vem desenvolvendo várias pesquisas que refletem as possibilidades de uma educação outra a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como os povos indígenas e afrodescendentes. Dentre elas, destacamos os trabalhos³² de Silva

³² Os trabalhos citados são referências das produções acadêmicas, desenvolvidas por pesquisadores dos grupos de pesquisa- MATEMA e Espaço, Tempo e Interculturalidade.

(2014); Cardoso (2015); Ramos (2016); Ferreira (2016); Nunes (2018); Silva (2018); Araújo (2019); Nascimento (2019); Silva (2020); e Pereira (2020). Acreditamos que esses trabalhos não aparecem no Quadro 5 devido aos critérios adotados para a definição das palavras-chave, bem como à utilização do sistema de “pesquisa avançada” que, como já referido anteriormente, restringe a pesquisa de forma expressiva.

Após considerarmos título, problema, objetivo, abordagem teórica e metodológica e as principais considerações das pesquisas selecionadas, efetivamos algumas reflexões e inferências que, de certa forma, se aproximam do objetivo proposto nesse estado do conhecimento. Não pretendemos aqui fazer análises estanques, mas, ao contrário, propor um movimento em que os autores dialoguem entre si com o objetivo de fortalecer os caminhos traçados por essa pesquisa. Nessa perspectiva, iremos nos atentar em olhar as teses e dissertações sob a vertente dos estudos decoloniais articulados com as legislações e formação docente.

Posto isto, vamos à análise: o trabalho da pesquisadora Silva (2015), desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco (PGECCAA-UFP), procura responder à seguinte questão: *quais são e como são tratados os Conteúdos de Ensino referentes aos Saberes Campesinos no Currículo Prescrito de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Sertão pernambucano?* O questionamento se justifica, segundo a autora, pela necessidade de compreender a Educação no Campo como um espaço que vem sendo historicamente subalternizado e silenciado, de forma consciente ou não, pela formação docente como uma das maneiras de concretização e perpetuação do colonialismo.

Segundo Silva (2015, p. 29), “[...] é importante o tratar dessa temática, pois possibilita aos sujeitos campesinos historicamente subalternizados falarem a partir de seu contexto sobre suas *epistemes*, bem como inserir e afirmar no currículo este território de disputa.” Como aporte teórico a autora buscou subsidiar as discussões dos Conteúdos Curriculares de Ensino dos Saberes Campesinos nos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos “[...] pois está intimamente ligada ao lugar geográfico de que falamos, o sul global, lugar marcado pela Ferida Colonial” (SILVA, 2015, p. 35). Dessa forma, a abordagem

teórico-metodológica perpassa por Quijano (2005, 2007) e Mignolo (2005, 2008). Os conceitos de Interculturalidade são de Tubino (2005); Walsh (2008); Candau e Russo (2010); ao tratar da decolonialidade são utilizados Mignolo (2005) e Walsh (2008, 2010).

A construção do conceito de *racialização*, embasada nos estudos de Quijano (2005), permitiu que Silva (2015) nos encaminhasse para a compreensão de que a ideia de raça como fator biológico foi crucial para imposições hierárquicas, colocando os sujeitos camponeses como subalternos e indignos de terem seus conhecimentos legitimados, levando-nos ao entendimento da discussão acerca do silenciamento histórico dos Conteúdos de Ensino que tratam dos Saberes Camponeses no âmbito curricular.

Ao desvelar as tramas à luz dos Estudos Decoloniais e efetuar a leitura do PPC do curso, a pesquisadora identificou a Decolonialidade a partir do momento em que os Saberes Camponeses se articulavam com os Saberes Científicos, porém, revela a pesquisadora, “[...] a colonialidade freia esse avanço ao estabelecer o tipo de disciplina em que os saberes estão presentes” (SILVA, 2015, p. 164). Dessa forma, podemos constatar que mesmo havendo avanços a colonialidade se faz presente por meio da preponderância entre os conteúdos tidos como científicos e os advindos da experiência dos Saberes Camponeses. Silva assevera:

O lugar da produção do conhecimento científico era as universidades localizadas no hemisfério norte. Este lugar tinha o privilégio de criar os critérios epistemológicos de validação, de produção e de difusão do conhecimento científico. Os sujeitos produtores deste conhecimento em sua maioria são homens, brancos, europeus e urbanos que produziam conhecimentos universais. Nesse pilar colonial não há lugar para que os Saberes Camponeses se transformem em conhecimentos válidos (Conteúdos de Ensino) por dois motivos. O primeiro versa sobre a procedência desses saberes que advêm das raízes (ancestralidades) camponesas, lugar subalternizado na matriz colonial. O segundo motivo versa sobre os sujeitos produtores os povos camponeses, os não dignos na Corpolítica do conhecimento. (SILVA, 2015, p. 164).

Corroborando a pesquisa de Silva (2015), Almeida (2017) desenvolveu a pesquisa *A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural*, na qual também trabalhou com sujeitos

produtores de conhecimentos, os indígenas, cujos saberes, assim como os saberes camponeses, são considerados subalternizados na matriz colonial e indignos na Corpopolítica do conhecimento.

Segundo as autoras Silva (2015) e Almeida (2017), a organização curricular que leva em consideração os tempos e os espaços dos sujeitos imersos no processo são resultados dos movimentos camponeses e indígenas, que por viverem distantes dos centros urbanos, historicamente tiveram o direito negado de cursar uma educação de nível superior devido à perspectiva urbanocêntrica pela qual as instituições vêm sendo desenvolvidas no Brasil.

Dessa forma, a pesquisa de Almeida (2017), especificamente, propõe uma discussão sobre a interculturalidade no currículo da formação dos (as) docentes indígenas, analisada no contexto do Pensamento Decolonial, utilizando como referência os conceitos desenvolvidos por Tubino (2005) e Walsh (2006, 2008, 2009b, 2010) sobre a diferença interculturalidade crítica e funcional. A autora investiga a interculturalidade anunciada nos documentos do MEC e nos documentos da UFPE/PPC, buscando verificar como a interculturalidade foi vivenciada pelas(os) estudantes indígenas. Nessa perspectiva, Almeida procura deixar evidente que

No contexto do Pensamento Decolonial, a Interculturalidade crítica não é um projeto restrito aos povos que tiveram seus modos de vida e seus saberes colocados na condição de subalterno, como faz a Interculturalidade funcional, mas visa desenraizar o eurocentrismo impregnado em todos os aspectos da vida dos variados grupos sociais que formam as atuais sociedades modernas/coloniais, propondo práticas políticas, sociais, educacionais e epistêmicas outras, construídas no contexto da Diferença Colonial e nas histórias locais, com o objetivo de construir relações outras de saber, ser, poder, questionando as ausências de saberes, tempos, cosmovisão que a colonialidade excluiu, escondeu, subjugou e hierarquizou. (ALMEIDA, 2017, p. 88).

As principais inferências da pesquisa feita por meio da análise das falas dos (as) estudantes indígenas apontaram para certo distanciamento e aproximações entre o previsto no PPC/UFPE e o vivenciado pelos estudantes. Uma das questões foi o acesso ao curso de licenciatura por meio do vestibular, que consiste em uma lógica eurocêntrica e competitiva que reforça o individualismo, práticas próprias do colonialismo e da colonialidade, as quais são incompatíveis com os anseios dos projetos sociais dos povos indígenas.

Outro fator importante evidenciado pelos estudantes foi que mesmo tendo desenvolvido pesquisas sobre os conhecimentos indígenas houve pouca articulação dos conteúdos do curso com os saberes indígenas, o que poderia ter sido mais aproveitado com a construção de materiais didáticos como anuncia o PPC. Em relação ao calendário, esse foi construído com a participação dos (as) estudantes, levando em consideração os tempos socioculturais dos povos indígenas (ALMEIDA, 2017).

Nesse sentido, percebemos que a análise desenvolvida por Almeida (2017) a partir da interculturalidade nos documentos do MEC e no currículo anunciado do curso de formação de professores(as) indígenas, ora apresenta adjacências com a perspectiva crítica, ora com a perspectiva funcional. Acreditamos que a interculturalidade crítica e epistemológica é um projeto em construção que requer uma prática efetiva.

Nesse mesmo viés, o trabalho de Cruz (2019) teve por objetivo analisar o desenvolvimento de políticas de formação de professores na temática racial no ensino superior, buscando compreender a inserção e o desenvolvimento de conteúdos relacionados às contribuições de matrizes africanas e da diáspora³³ negra na estrutura curricular do curso de licenciatura em biologia da Universidad Distrital Francisco José de Caldas, na Colômbia.

Mediante a apreciação da matriz curricular e entrevistas, a autora concluiu que existe uma desarticulação entre as disciplinas e a construção de uma identidade docente investigativa, além da ausência do debate racial. Nas análises das entrevistas Cruz evidencia:

[...] podemos observar que não há matérias obrigatórias que façam discussão racial e, apesar da entrevistada E2 afirmar que “eles devem ter eletivas sobre isso”, nenhuma das entrevistadas falou seguramente sobre alguma matéria que seja específica para o debate social e racial envolvendo a biologia. Tanto a entrevistada E1 como a E4 citam o contato com a temática devido à presença de determinados professores e estudantes que possuem afinidade com o tema. (CRUZ, 2019, p. 93).

³³ Segundo Andrade (2019), a diáspora africana ou diáspora negra, é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/diaspora-africana/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

A autora identificou ainda que a discussão racial no curso de Biologia se encontra “[...] na perspectiva da interculturalidade através das iniciativas individuais de professores que de alguma maneira possuem vínculo com o grupo INTERCITEC³⁴” (CRUZ, 2019, p. 99).

Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma reestruturação do curso de licenciatura em biologia, de modo a rever a lógica curricular para a construção de uma licenciatura que contemple os conhecimentos de matriz africana. Apontam também para a importância de valorizar os grupos de estudos e coletivos negros constituintes no campo universitário que promovem mudanças para uma formação decolonial.

A discussão em torno do campo universitário ocupa destaque no trabalho desenvolvido por Bruno denominado *(Inter) ações afirmativas: políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente*, (2018), realizado por meio do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia (PPGEISB/ UFBA). Nessa pesquisa a autora se propôs a discutir os processos de continuidade da colonização na esfera epistemológica, produzidas e reproduzidas nos currículos e que se encontram vinculadas a grupos sociais historicamente marginalizados. Nesse viés, foram analisadas as percepções da formação docente de estudantes negros que acessaram a Universidade pelas políticas afirmativas, as cotas raciais.

Baseada nos Estudos Pós-coloniais a autora reflete sobre a colonização do conhecimento e negação do outro, afirmando que as identidades culturais continuam sendo “[...] exploradas e dominadas pela transposição violenta dos pensamentos hegemônicos do mundo eurocêntrico colonizador, que impôs e continua impondo seus conhecimentos, saberes, culturas e práticas aos povos e nações colonizadas” (BRUNO, 2018, p. 19).

Os movimentos sociais são tidos como importantes aliados na busca pelos direitos dos grupos considerados marginalizados. Entre as conquistas destacam-se: a Lei n.º 10.639/2003 que inclui no currículo a obrigatoriedade do estudo da

³⁴ La Visión del grupo de investigación INTERCITEC se plantea la posibilidad de incidir tanto en el distrito capital como en el país en su conjunto en el fortalecimiento de las políticas educativas que tomen en cuenta la Interculturalidad en correspondencia con los planteamientos de la constitución nacional. Disponível em: <https://udistrital.pure.elsevier.com/es/organisations/grupo-de-investigaci%C3%B3n-interculturalidad-ciencia-y-tecnologia>. Acesso em: 15 jun. 2019.

“História e Cultura Afro-Brasileira” e a posterior Lei n.º 11.645/08 que alterou novamente a LDB com a inclusão da cultura dos povos indígenas. Dessa forma, intensifica-se a compreensão do papel da educação como “potência de emancipação” e o papel da Universidade como “lócus privilegiado, e socialmente autorizado, para promoção e produção de conhecimento” (BRUNO, 2018, p. 114).

Nesse contexto, existe um movimento na construção argumentativa da dissertação que nos leva à compreensão da urgência da construção de novos sentidos e abrangências epistemológicas no currículo e na formação docente que favoreçam o reconhecimento das diversidades culturais e de novos saberes emergentes. Baseando-se nos estudos de Macedo (2007, 2012, 2013); Santos (2008) e Jesus e Nascimento (2010, 2013), sobre os aspectos curriculares, Bruno (2018) enfatiza a importância da elaboração de um currículo como imprescindível para a transformação social, uma vez que esse representa o conhecimento e as relações de poder, interesses e conflitos culturais, além dos fatores epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais.

O fato é que a formação disciplinar, por meio dos currículos prescritos nos cursos de graduação, na maioria das vezes, silencia e produz ausências de debates críticos sobre a perpetuação da colonização no campo epistemológico, sendo assim, Bruno (2018) mostra caminhos necessários e emergentes para se pensar o processo educacional.

Descolonizar o pensamento educacional, que molda as instituições de ensino, abrindo o pensamento para a diversidade sociocultural e epistêmica, bem como romper com as perspectivas de saberes eurocentrados que se pretendem únicos, exclusivos, dados para sempre e assim, relega saberes outros aos espaços de subalternidade torna-se essencial (BRUNO, 2018, p. 64).

Na perspectiva de pensar a educação como ato Decolonial, Costa e Silva, (2018) propôs, em sua pesquisa, analisar o currículo de licenciatura em Educação Física a partir das críticas decoloniais e pós-coloniais, procurando avaliar os possíveis avanços expressos nos documentos e na prática de ensino da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da UFG, que possibilitariam reformular essas bases epistemológicas de forma democrática e decolonizada. Corroborando com Bruno (2018), Costa e Silva (2018) parte do pressuposto de que os

currículos são corresponsáveis por formar professores que sejam capazes de enfrentar as contradições sociais e a diversidade cultural que permeiam a educação brasileira.

Os resultados da pesquisa revelaram a existência de discursos em cada uma das propostas curriculares que direcionam para uma postura democrática, anti-hegemônica e até mesmo de reparação das desigualdades sociais, porém, existe “[...] uma fragilidade nesses discursos no que diz respeito ao reconhecimento dos saberes diversos que compõem a nossa formação cultural e histórica” (COSTA e SILVA, 2018, p. 164).

O autor faz profundas críticas às influências dos conhecimentos eurocêntricos nas estruturas curriculares das licenciaturas, não como forma de negá-las, pois ele reconhece a importância devida, mas chama a atenção para a necessidade de epistemologias outras, dos conhecimentos dos povos que compuseram a nossa história. Esclarece, porém, que para haver uma verdadeira decolonização curricular na Educação Física não basta somente incluir conteúdos aleatórios e descontextualizados, é preciso vivenciar outras dinâmicas de produção de conhecimento.

Por fim, trazemos para o campo das reflexões o último dos trabalhos analisados, a tese de Miranda (2019), que teve como objetivo principal *investigar de que forma se desenha os corpos-territórios dos discentes de Estágio Supervisionado em Geografia – FACED/UFBA a partir da formação docente inicial com ênfase nos valores civilizatórios afro-brasileiros*. Esse trabalho possui muitas similaridades com a discussão da temática étnico-racial, pois faz uma análise da implementação da Lei 10.639/03 e da formação inicial de professores sob a luz do referencial teórico da pedagogia decolonial que, como sabemos, é oposta à colonialidade.

Confirmando o argumento de Silva (2015) sobre a concepção de raça que desvaloriza a contribuição biológica, Miranda (2019, p. 61) reforça o entendimento de que tal concepção atende aos interesses do fundamentalismo capitalista “[...] onde um grupo se sobrepõe e tem a sua epistemologia validada na representatividade e construção intersubjetiva de todos os sujeitos inferiorizados”.

Alinhando o discurso à formação de professores, o autor evidencia a necessidade do posicionamento político do docente na construção do Outro, dos

educandos. Assim, a Lei 10.639/03, além do seu caráter obrigatório de inclusão dos conteúdos da “História Africana e Afro-Brasileira” na Educação Básica, deve servir também como um reconhecimento da alteridade. Nesse sentido, em relação à formação docente do professor de geografia, Miranda diz ser relevante

Estabelecer um currículo que não se instaure por paradigmas monocultural a todos os envolvidos no fazer educativo. Legitimar a visão padronizada do ato de educar reafirma a educação negligente com as diferenças e acentua-se as desigualdades, bem como a omissão e silenciamento da pluralidade cultural fundantes para o forjar das categorias geográficas: espaço, redes, paisagem, lugar, território, entre outros. (MIRANDA, 2019, p. 62).

Desvelando os caminhos para a compreensão dessa conjuntura, Miranda (2019) faz uma ampla abordagem sobre os conceitos do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica, ancorado nos estudos de Walsh (2005), que também foram explanados nas análises de Almeida (2017). Para o autor a educação geográfica proferida para a interculturalidade “[...] requer a participação de educadores e educadoras que tencione o legado colonial, que valorize experiências não eurocêntricas e que se fortaleça ao legitimar as epistemologias do sul” (MIRANDA, 2019, p. 65). Dessa forma, é necessário construir o currículo a partir dos saberes e valores culturais do chão da escola, levando em consideração as subjetividades curriculares da realidade local, dialogando com o global.

No processo de análise dos documentos oficiais do Curso em estudo, Miranda (2019) nos leva a entender que as culturas negras não são consideradas com a mesma relevância das epistemologias eurocentradas, corroborando a existência de uma fragilidade na formação docente sobre a temática explicitada pela Lei 10.639/03, efetivando o caráter universalizante do curso de formação. Nesse sentido, Miranda (2019, p. 97) afirma que “negligenciar a diversidade étnico-racial dos educandos tem rebatimento no ato político-pedagógico da instituição e que se reflete nas escolhas da construção do currículo da licenciatura”.

No que tange às experiências e informações prestadas pelos estagiários, sujeitos da pesquisa, foi elucidado que a comunidade escolar, o que inclui professores, equipe gestora e familiares, se empenha para a não aplicabilidade dos conteúdos referentes à “História Africana e Afro-Brasileira”, e isso se dá, em

boa parte, pelo preconceito em relação à cultura e conhecimentos dos povos negros. Em relação à formação docente, os sujeitos dizem não se sentirem preparados para lidar com a diversidade, em especial para tratar com a questão da obrigatoriedade da Lei n.º 10.639/03 e suas implicações no contexto escolar. Sobre a formação dos professores, Miranda reforça:

A formação docente deve abarcar um mosaico de dimensões epistemológicas com reverberações identitárias que oportunize ao *corpo-território-docente* a ter um trato sistematizado com as questões da diversidade e da diferença. Isso como processo dialético, onde o educador se percebe, também, diferente e consiga trabalhar com o mesmo realce ao se relacionar com as alteridades, perfazendo um movimento rico em diferenças, mas não em desigualdades. MIRANDA, 2019, p. 115, grifo do autor).

Em suas conclusões o autor aponta a ausência da Lei n.º 10.639/2003 na formação identitária do docente, levando a refletir sobre a necessidade de africanizar o ensino de geografia de modo a fazer rupturas nas epistemologias do curso de licenciatura.

Finalizaremos nossas análises com o questionamento de Miranda (2019, p. 151): *Então, até quando iremos legitimar um ensino de geografia que não apresenta as contribuições das Culturas Negras na produção do espaço geográfico brasileiro?* Tal pergunta nos instiga a continuar (re)pensando e refletindo sobre o nosso estudo, pois entendemos que o silêncio é tão perigoso quanto a omissão.

3.3 Levantamento bibliográfico no ENEM: rastros da etnomatemática e decolonialidade na formação de professores de matemática

Esta seção torna-se crucial para compreendermos as discussões acadêmicas em torno da formação do(a) professor(a) de matemática numa perspectiva decolonial com foco nas Relações Étnico-raciais por dois motivos: primeiro pelo fato de optarmos por fazer um levantamento bibliográfico no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), considerado um dos eventos mais significativos devido à pluralidade do evento e à qualidade das produções acadêmicas específicas sobre o ensino da matemática. Segundo, pelas reflexões proporcionadas por meio das análises das produções científicas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que nos indicaram uma

ausência do debate sobre a formação do professor de matemática para as Relações Étnico-raciais.

Antes de aprofundarmos nas discussões em torno das produções acadêmicas, conheçamos o significado da etnomatemática, nas palavras de D'Ambrosio (2008):

A palavra etnomatemática, como eu a concebo, é composta de três raízes: etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); matema significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, sintetizando essas três raízes, temos etno+matema+tica, ou etnomatemática, que, portanto, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais. (D'AMBROSIO, 2008, p. 8).

Segundo Souza (2015), a proposta de D'Ambrosio é a valorização do que já existe, agregando sempre o novo na contínua construção do conhecimento, um processo que conduz ao reconhecimento e respeito das raízes do outro, fazendo com que as raízes próprias do indivíduo sejam reforçadas. Nesse contexto, D'AMBROSIO afirma (2001, p. 42): “essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática”.

Compreendemos que as palavras-chave *etnomatemática*, *decolonialidade*, *Lei nº 10.639/2003* e *relações étnico-raciais* nos conduzirão para pesquisas científicas que permitirão refletir sobre a formação de professores de matemática voltada para as Relações Étnico-raciais, bem como sobre os sujeitos considerados subalternizados pela sociedade hegemônica, como os indígenas e afrodescendentes. Assim, segue o Quadro 6 contendo a relação das comunicações científicas apresentadas no VIII ao XIII ENEM, selecionadas com base nas palavras-chaves definidas.

Quadro 6- Relação das produções científicas apresentadas no VIII ao XIII ENEM

Autor/ano/ instituição	Trabalho	Objetivo da pesquisa
Coêlho e Costa (2010) Universidade Federal de Mato Grosso /UFMT	A etnomatemática como alternativa para a abordagem da cultura e da história africana e afro-brasileira nas aulas de matemática das escolas básicas	Desenvolver e reelaborar conhecimentos que possam constituir elementos e recursos didáticos para auxiliar os professores de Matemática a implementar ações de divulgação e valorização da cultura afro-brasileira.
Vizolli e Santos (2010) Universidade Federal do Tocantins / UFT	Produção de farinha da mandioca: um estudo na comunidade quilombola lagoa da pedra	Descrever o processo de produção de farinha da mandioca na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, Arraias, TO e identificar idéias matemáticas presentes nesse processo.
Lorenzoni e Marcilino (2010) Universidade Federal de Sergipe/ UFS	Interculturalidade na construção de um currículo de matemática para as escolas guarani do espírito santo	Contribuir no sentido de buscar junto com educadores guarani ampliar a utilização de saberes e fazeres tradicionais de seu povo na Matemática escolar, bem como dar continuidade à construção de um currículo significativo, numa perspectiva intercultural.
Neves (2013) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul /UEMS	Etnomatemática em foco: as peculiaridades da matemática dos remanescentes da comunidade quilombola tia Eva	Buscar fatos da história dessa comunidade, seus costumes e a ligação desses com as diversas matemáticas encontradas no período de transição de área rural para urbana.
Lima e Mattos (2013) Universidade Federal Fluminense /UFF	A lei 10.639/03 e a Etnomatemática	Discutir sobre o caráter antropológico e a dimensão política da Etnomatemática, e a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no âmbito educacional.
Campelo, Sousa e Ribeiro (2019) Universidade Federal de Goiás/UFG	O jogo africano mancala como semeador de uma educação antirracista, decolonial e intercultural na escola pluricultural odé kayodê	Compreender como o jogo mancala contribui para uma educação antirracista, decolonial e intercultural na Escola Pluricultural Odé Kayodê situada na cidade de Goiás/Go.
Mattos, Mattos e Souza (2019) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ	Ação pedagógica intercultural na educação (escolar) indígena zoró: preservação da floresta	Investigar junto a membros da comunidade indígena, escolar e não escolar, a visão deles a respeito da importância do projeto Amazônia Indígena Sustentável, da etnia indígena Zoró.

Lima, Peres e Sousa Filho (2019) Universidade do Estado do Pará/ UEPA	Licenciatura intercultural indígena: aproximando saberes	Abordar a Educação Matemática, a partir da formação de professores indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará-UEPA, na perspectiva da Etnomatemática.
Santino e Ciríaco (2019) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS	Interculturalidade e Etnomatemática: o que têm a dizer professoras da educação infantil sobre a atuação com a criança indígena	Compreender quais são os impactos do projeto de extensão, desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS à promoção de práticas que valorizem a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática desde a infância.
Sousa, Campelo, Santos, Almeida e Souza (2019) Universidade Federal de Goiás/ UFG	O movimento social negro e a promulgação da lei 10.639/03: possibilidades para o ensino da matemática de forma a valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana	Desenvolver uma argumentação teórica sobre o papel do movimento negro na implementação da Lei n.º 10.639/2003 e as possibilidades da inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no ensino da matemática
Tamayo, Silva (2019) Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP	Descolonizando o saber na aula de matemática	Refletir a respeito de decolonizar nosso olhar sobre o ensino de Cultura Afro-brasileira e Africana na escola, em especial na aula de Matemática.
Santos e Oliveira (2019) Universidade de São Paulo/ USP	Etnomatemática e Relações étnico-raciais: elementos para a elaboração de um currículo matemático descolonizador	Promover possibilidades e construção de um currículo etnomatemático, enfatizando a Lei n.º 10.639/2003.
Bicho e Mattos (2019) Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/ UNIFESSPA Universidade Federal Fluminense/ UFF	Etnomatemática e Decolonialidade: reflexões sobre a prática pedagógica na educação escolar indígena	Refletir sobre as relações entre saberes matemáticos escolares e saberes tradicionais indígenas a partir da prática docente indígena, nos anos finais do ensino fundamental.
Silva (2019) Universidade Federal Fluminense/ UFF	Etnomatemática, sujeitos periféricos, música percussiva e (no) enfrentamento das desigualdades étnico-raciais	Estabelecer um entrelaçamento entre sujeitos periféricos, música percussiva e etnomatemática visando uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.
Peres e Souza Filho (2019) Universidade Federal da Paraíba/ UFPA	Abordagens geométrica em estamparias afro-brasileira: um estudo Etnomatemático	Evidenciar os saberes matemáticos nas estamparias afro-brasileiras, no processo de ensino e aprendizagem de matemática, em relação à prática matemática presente e praticada em ambientes culturais diversificados.

Fonte: construído pelos autores com base no ENEM

Nos anos de 2004 e 2007, anos em que ocorreram o VIII e IX ENEM, respectivamente, não encontramos comunicações científicas que versassem sobre a perspectiva do levantamento bibliográfico, sendo que o primeiro Encontro teve um total de 166 comunicações científicas e o último 278 (SBEM, 2004, 2007).

No X ENEM, que teve um total de 542 comunicações, encontramos os trabalhos de Coêlho e Costa (2010), Vizolli e Santos (2010) e Lorenzoni e Marcilino (2010) que abordavam a Etnomatemática e o referencial em estudo. Dessa forma, faremos uma discussão sobre os trabalhos mencionados, pontuando a formação do professor de matemática numa perspectiva das Relações Étnico-raciais e como o referencial da etnomatemática e os estudos decoloniais contribuem para a formação e atuação do professor no campo educacional.

A pesquisa de iniciação científica desenvolvida por Coêlho e Costa (2010) denominada *A etnomatemática como alternativa para a abordagem da cultura e da história africana e afro-brasileira nas aulas de matemática das escolas básicas*, realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, trouxe como questionamento: *Como ensinar a cultura e a história dos africanos e afro-brasileiros nas aulas de matemática, de modo a fazer cumprir, no ensino desta disciplina, a lei 10.639/03?*

Os autores utilizaram como aporte teórico a proposta do programa da etnomatemática descrita por D'Ambrosio (2001), assinalando a importância de o professor de matemática conhecer e pesquisar as etnomatemáticas da cultura africana e afro-brasileira. Segundo Coêlho e Costa,

As etnomatemáticas, evidentes ou não, de determinadas culturas poderão contribuir, fornecendo ao professor mecanismos suficientes para entrelaçar conceitos matemáticos, cultura e história e, desta forma, comprometer-se seriamente com a formação de cidadãos conscientes e que desenvolvem seus próprios caminhos. (COÊLHO e COSTA, 2010, p. 09).

No decorrer da pesquisa identificaram que os professores de matemática da cidade de Barra do Garças/MT possuem pouco conhecimento a respeito das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, e que suas atuações no campo educacional não têm proporcionado discussões mais profundas acerca das temáticas abordadas nessas leis.

Para identificar uma série de ideias/conceitos matemáticos presentes no processo de produção de farinha da mandioca na Comunidade Quilombola Lagoa

da Pedra, em Arraias/TO, os autores Vizolli e Santos (2010) também se embasaram em D'Ambrosio (1998, 1990, 2002). O trabalho não faz referência à Lei 10.639/03, mas faz alusão à importância dos saberes e fazeres do povo quilombola como parte integrante da cultura e como forma de resistência e luta pela valorização das origens do povo africano. Segundo os autores “[...] a matemática deve ser interpretada como uma construção social que vincula seu surgimento e desenvolvimento nas atividades necessárias a sobrevivência” (VIZOLLI e SANTOS, 2010, p. 07).

As pesquisadoras Lorenzoni e Marcilino (2010), por sua vez, apresentaram um estudo intitulado *Interculturalidade na construção de um currículo de matemática para as escolas guarani do Espírito Santo*, resultado de duas pesquisas de doutorado realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGE/UFS).

Nesse estudo, as autoras discutiram acerca da interculturalidade na educação escolar guarani, envolvendo cestaria e currículo de matemática. Elas partem do princípio de que o olhar etnomatemático contribui para o diálogo intercultural e para a reflexão sobre os modos, as maneiras, as técnicas de explicar, de conhecer, e de lidar com o ambiente natural. Nesse sentido, ainda conforme as autoras, a elaboração de um currículo de matemática para a educação escolar indígena não perpassa exclusivamente pelos conteúdos matemáticos, mas principalmente por todo o contexto cultural do povo, com seus acordos, consensos e conflitos.

No que se refere ao XI ENEM, foram apresentadas 724 comunicações científicas, dentre as quais encontramos o trabalho de Neves (2013) intitulado *Etnomatemática em foco: as peculiaridades da matemática dos remanescentes da comunidade quilombola tia Eva*, realizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e a pesquisa de Lima e Mattos (2013) sobre *A lei 10.639/03 e a Etnomatemática*, realizada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). (SBEM, 2013).

O estudo de Neves (2013) teve como base o Programa Etnomatemática e D'Ambrósio (1997, 2005b, 2009). O foco do referido estudo estava em buscar fatos da história da comunidade quilombola tia Eva, seus costumes e a ligação desses com as diversas matemáticas encontradas no período de transição de área rural para urbana. A autora refere-se ao programa Etnomatemática como um

campo transdisciplinar no qual se estendem as diversas áreas do conhecimento. Maldonado-Torres (2016, p. 93-94) compreende a transdisciplinaridade

Como orientação e suspensão de métodos e disciplinas a partir da decolonização como projeto e como atitude. **Esta atitude e este projeto são parte do que podemos chamar de consciência decolonial** (decolonial consciousness), em contraposição à consciência moderna (modern consciousness). Enquanto a consciência moderna encarrega-se de afiançar as bases das linhas seculares e ontológicas moderno-coloniais, a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber (Maldonado-Torres, 2007a). Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento. (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 93-94, *apud* PEREIRA, ARAÚJO e NAZARENO, 2018, p. 04, grifo nosso).

Segundo D’Ambrósio (2005, p. 104), o estudo de disciplinas específicas faz parte de um método moderno, traçado desde Descartes, para conhecer algo, caracterizando um certo reducionismo, “[...] mas logo esse método se mostrou insuficiente, e já no século XVII surgiram tentativas de se reunir conhecimentos e resultados de várias disciplinas para o ataque a um problema”. Para o autor a transdisciplinaridade deve possuir um enfoque holístico em relação ao conhecimento, enfoque esse que deve substituir a arrogância pela humildade, cujas consequências são o respeito, a solidariedade e a cooperação.

Dessa forma, entendemos que esse posicionamento contribui para a formação de uma consciência decolonial, ao passo que procura fazer uma ruptura com as estruturas de poder, saber e ser, instigando novas atitudes frente às imposições da colonialidade do poder.

A autora conclui o trabalho apontando a necessidade do diálogo entre os saberes científicos e os saberes vindos de práticas quotidianas para possibilitar a retomada de um saber/fazer de uma comunidade, como forma de promover o discurso da diversidade cultural. A autora explica ainda que D’Ambrosio (2005, p. 104) considera a cultura “[...] como o conjunto de mitos, valores, normas de comportamento e estilos de conhecimento compartilhados por indivíduos vivendo num determinado tempo e espaço.” Após essas constatações, Neves (2013) reflete sobre a formação dos professores de matemática:

Há a necessidade dos professores de Matemática, especialmente os de cursos que formam novos professores, conscientizarem-se e refletirem sobre o papel da Matemática na escola, percebendo a necessidade de valorizar questões culturais e aceitar que a Matemática está em todos os lugares, sob todos os olhares e com diferentes representações (NEVES, 2013, p. 03).

Nessa mesma edição do ENEM, Lima e Mattos (2013) promoveram reflexões sobre *A lei 10.639/03 e a Etnomatemática* que corroboram com as ponderações de Neves (2013). Segundo os autores, o que os levou a realizar tal pesquisa foi a percepção de que essa temática, na maioria das vezes, não está relacionada aos conteúdos matemáticos em sala de aula. Tiveram como foco reflexões antropológicas e a dimensão política da Etnomatemática, bem como a implementação da referida lei no âmbito educacional, buscando discutir as Relações Étnico-raciais e o ensino da matemática. De acordo com Lima e Mattos (2013),

Para o estabelecimento de novos diálogos e das relações étnico-raciais, o professor de Matemática pode se apropriar das concepções da Etnomatemática e relacionar a Matemática com outras disciplinas como: História, Artes, Filosofia, Religião, Literatura, Língua Portuguesa, Educação Física, Biologia, potencializando a imersão da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, trabalhando a diversidade étnico-cultural. (LIMA e MATTOS, 2013, p. 09).

Os autores indicam a apropriação das concepções da Etnomatemática como crucial para os professores relacionarem a matemática com outras áreas do conhecimento, no entanto, ressaltam que é válido refletir sobre o que D'AMBROSIO (2005, p. 105) afirma quanto a necessidade de não se negar o conhecimento disciplinar, multidisciplinar e o interdisciplinar como sendo úteis, embora reconheça que eles “[...] somente poderão conduzir a uma visão plena da realidade se forem subordinados ao conhecimento transdisciplinar.”

No XII ENEM (SBEM, 2016) houve 971 comunicações científicas, mas apesar do montante de trabalhos, não encontramos pesquisas relacionadas à temática de interesse. O XIII ENEM (SBEM, 2019), por sua vez, ocorrido em Cuiabá, teve 903 comunicações, dentre elas encontramos os seguintes trabalhos que atendiam ao nosso interesse de pesquisa: Sousa, Campelo, Santos, Almeida e Souza (2019); Campelo, Sousa e Ribeiro (2019); Mattos, Mattos e Alves (2019); Lima, Peres e Souza Filho (2019); Santino e Ciríaco (2019); Rodrigues (2019);

Tamayo, Silva (2019); Souza, Prieto e Mito (2019); Santos e Oliveira (2019); Bicho e Mattos (2019); Silva (2019); e Peres (2019).

Os pesquisadores Sousa, Campelo, Santos, Almeida e Souza (2019) apresentaram uma comunicação científica intitulada *O movimento social negro e a promulgação da lei 10.639/03: possibilidades para o ensino da matemática de forma a valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana*, realizada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), na qual buscaram responder a seguinte questão: *É possível ensinar matemática valorizando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e como o professor pode colaborar para a inclusão desta temática?* Nos achados da pesquisa os autores constataram inúmeras possibilidades de ensinar matemática articulando a história e a cultura afro-brasileira, além de pontuarem a necessidade de vincular os movimentos sociais às conquistas dos direitos educacionais.

Os autores Campelo, Sousa e Ribeiro (2019), por seu turno, apresentaram o trabalho intitulado *O jogo africano mancala como semeador de uma educação antirracista, decolonial e intercultural na escola pluricultural odé kayodê* pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (PPGECM-UFG). O estudo se ocupou em refletir sobre a Lei n.º 11.645/2008, bem como sobre os avanços e desafios da educação étnico-racial, pontuando as interconexões entre etnomatemática, decolonialidade e interculturalidade. Sobre o movimento social negro e a Lei 10.639/03 os autores destacam:

Ela é uma conquista dos movimentos negros, e apresenta como pauta a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Representa passos contra hegemônicos que buscam superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa Lei é alterada para 11.645 em 2008, incrementando na pauta os estudos da história e cultura indígena é importante passo na ressignificação e superação do eurocentrismo agindo na desconstrução das colonialidades. (CAMPELO, SOUSA e RIBEIRO, 2019, p. 04).

Assim como Campelo, Sousa e Ribeiro (2019), Tamayo e Silva (2019) utilizaram o jogo Mancala como objeto de estudo e como exercício de reflexão para a decolonização do olhar sobre o ensino de cultura Afro-brasileira e Africana na escola, especialmente na aula de Matemática. As autoras utilizam o pensamento pós-abissal de Boaventura de Sousa Santos (2007) como forma de aprender com o Sul, usando as Epistemologias do Sul, referindo ao jogo mancala

e do Sona como formas de confrontar a monocultura da ciência a partir do reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos.

Segundo Campelo, Sousa e Ribeiro (2019),

Ainda hoje as práticas das atividades matemáticas são construídas por meio do ideário hegemônico eurocêntrico, não possibilitando que conhecimentos lógico-matemáticos africanos e afro-brasileiros estejam incorporados em nosso contexto escolar. O jogo mancala apresenta-se como ação educativa que valoriza conhecimentos etnomatemáticos de matriz africana e afro-brasileira no contexto escolar ampliando o nosso olhar e criando formas contra hegemônicas. (CAMPELO, SOUSA e RIBEIRO, 2019, p. 04).

Nessa mesma perspectiva, D’ambrosio (2005) faz referência ao caráter universalizante da matemática em função de sua origem na Europa mediterrânea, com contribuições das civilizações indiana e islâmica, chegando à forma atual nos séculos XVI e XVII, posteriormente levada e imposta a todo o mundo. A matemática contrai um caráter de universalidade, sobretudo devido ao predomínio da ciência e tecnologia modernas que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa.

Dessa forma, ela é situada como “la hybris del punto cero” que, segundo Castro-Gómez (2005), representa a construção de uma visão de mundo numa perspectiva social e natural que é legitimada e autorizada pelo Estado. De acordo com D’Ambrosio,

[...] falar dessa matemática em ambientes culturais diversificados, sobretudo em se tratando de indígenas ou afro-americanos ou outros não europeus, de trabalhadores oprimidos e de classes marginalizadas, além de trazer a lembrança do conquistador, do escravista, enfim do dominador, também se refere a uma forma de conhecimento que foi construído pelo dominador, e da qual ele se serviu e se serve para exercer seu domínio. (D’AMBROSIO, 2005, p. 114).

Assim, compreendemos que o conhecimento matemático desenvolvido nas culturas dos povos considerados subalternos pelo sistema moderno colonial são subalternizados e vistos como atrasados em relação ao conhecimento ocidental. Nesse sentido, Lima, Peres e Souza Filho (2019) apresentaram uma comunicação na qual abordam a Educação Matemática a partir da formação de professores indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Para os autores o estudo da etnomatemática é um modo de reconhecimento de que todas as formas de

produção de conhecimento humano são válidas e estão fortemente ligadas à cultura de cada povo.

Sobre os saberes e fazeres indígenas Mattos, Mattos e Alves (2019), apresentaram a pesquisa *Ação pedagógica intercultural na educação (escolar) indígena zoró: preservação da floresta* que teve por objetivo investigar junto a membros da comunidade indígena, escolar e não escolar, a visão deles a respeito da importância da preservação da floresta. Os autores Mattos, Mattos e Souza (2019, p. 05) concluíram que o projeto por eles realizado abarca as dimensões política e educacional da etnomatemática, além de se constituir em uma ação pedagógica intercultural. “Política, porque conduz o oprimido a refletir sobre a sua condição de subordinado. Já a dimensão educacional, propicia a reflexão sobre a necessidade de restaurar a dignidade dos indivíduos e fortalecer suas raízes”. Assim, as dimensões da etnomatemática coadunam com as reflexões de Maldonado-Torres (2007) sobre a dimensão ontológica do ser em que situa os africanos e indígenas na experiência vivida por eles em relação à violência epistêmica.

A pesquisa de doutorado de Silva (2019) sobre a *Etnomatemática, sujeitos periféricos, música percussiva e (no) enfrentamento das desigualdades étnico-raciais*, desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), também reflete as dimensões políticas e educacionais da etnomatemática como sendo “[...] um dos caminhos possíveis para o fortalecimento dos saberes matemáticos pouco considerados pela ciência formal dominante” (SILVA, 2019, p. 02).

Os pesquisadores Santino e Ciríaco (2019) relataram resultados parciais de uma investigação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que teve como objeto de estudo ações desenvolvidas no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido em 2018 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. A investigação intitulada *Infância, Interculturalidade e Etnomatemática na Educação Infantil: o atendimento à criança indígena* teve como objetivo compreender os impactos do referido curso na promoção de práticas pedagógicas que valorizam a Interculturalidade na perspectiva da Etnomatemática desde a infância.

Em relação ao programa da Etnomatemática, os autores dizem que “[...] o programa Etnomatemática vem para ‘dar a voz’ para os povos culturais

subalternizados, podendo dar a eles a oportunidade de relatar de que forma utilizam a matemática no cotidiano” (SANTINO e CIRÍACO, 2019, p. 05).

Santos e Oliveira (2019), por sua vez, apresentaram um recorte do projeto de mestrado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, no qual propuseram valorizar o Programa de Etnomatemática e as relações étnico-raciais objetivando construir um currículo para criar possibilidades de estudo e formação ao professor. Segundo os autores,

Nesta proposta curricular etnomatemática de valorização as relações étnico-raciais, está sendo enfatizada a questão de África abordada na Lei 10.639/03, visto que os estudos e ensinamentos nas escolas brasileiras apresentam-se hegemonicamente eurocêntrica, subalternando os negros, sendo-lhes negando a construção e acesso a sua história ancestral, e de certa maneira impossibilitando a representatividade positiva do negro no Brasil (SANTOS e OLIVEIRA, 2019, p. 03).

Bicho e Mattos (2019) refletiram sobre as relações entre os saberes matemáticos escolares e saberes tradicionais indígenas a partir da prática docente indígena nos anos finais do ensino fundamental. Suas reflexões foram embasadas nos estudos sobre etnomatemática e decolonialidade do saber.

Conforme os referidos autores,

[...] uma proposta pedagógica baseada na Etnomatemática age como dispositivo contra-hegemônico ao modelo tradicional de educação. A apropriação do conhecimento eurocêntrico forja modos de exclusão, uma vez que seleciona os conteúdos apropriados para compor o currículo escolar. [...] a decolonialidade como reconfiguração epistêmica para um pensar mais ampliado sobre a construção da educação escolar e dos saberes no meio indígena, não como modo de operar outras verdades, mas de conceber outra opção. (BICHO e MATTOS, 2019, p. 04-05)

Peres e Souza Filho (2019) apresentaram uma parte da pesquisa de mestrado em que fazem uma abordagem em relação à Etnomatemática de estamparias afro-brasileiras em seus aspectos geométricos, que podem ser utilizadas no ensino de matemática. Em conformidade com a Lei 10.639/2003, buscaram refletir sobre como a influência cultural presente nos grupos afrodescendentes do Brasil se constitui como um valor social importante na valorização da população negra, principalmente no espaço escolar. Sobre a implementação da Lei em estudo, Peres e Souza Filho (2019, p. 10) ratificam a obrigatoriedade de “[...] inclusão do conhecimento histórico, social e científico

dos grupos culturais afro-brasileiros e africanos em todos os componentes curriculares da Educação Básica e nas Licenciaturas.”

Nesse sentido, os autores enfatizam a importância de os professores assumirem o compromisso de incluir em suas aulas de matemática os conteúdos de origem africana como um ato político e de respeito à trajetória de lutas do movimento negro.

3.4 Decolonialidade e formação de professores de matemática para as Relações Étnico-raciais: quais são as possibilidades?

Nesta seção, por meio das análises do levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados BDTD e ENEM, iremos localizar pontos convergentes e divergentes, além de fatos que mostram possíveis avanços em relação ao nosso objeto de estudo. Sendo assim, reiteramos a investigação proposta: Como os alunos da Licenciatura em Matemática da UFG que já concluíram o Estágio Supervisionado percebem a formação recebida para atuar na Educação Básica na perspectiva das Relações étnico-raciais? Ressaltamos que o olhar para as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa será ancorado pela lente dos estudos decoloniais.

Primeiramente, reiteramos que na BDTD não encontramos produções acadêmicas que abordassem a formação de professores de matemática para as Relações Étnico-raciais baseada nos estudos decoloniais. No entanto, localizamos quatro dissertações e duas teses que discutem a formação inicial de professores com o aporte teórico citado, elas são pertencentes, como já mencionado, às licenciaturas em Educação no Campo, Educação intercultural, Educação Física, Arte e Ciências, Biologia e Geografia.

As análises foram cruciais para compreendermos a relevância do posicionamento decolonial na formação inicial de professores e como um currículo eurocêntrico perpetua a colonialidade do poder, do saber e do ser na formação dos indivíduos, sejam eles considerados marginalizados pela sociedade ou não.

Percebemos nos estudos de Silva (2015) e Almeida (2017) que os saberes tidos como científicos são preponderantes em relação aos saberes dos

campesinos e indígenas, estando esses subalternizados na matriz colonial e indignos na corropolítica do conhecimento.

Por meio da apreciação da matriz curricular e entrevistas no curso de Biologia, Cruz (2019) aponta, em sua pesquisa, para a necessidade de uma matriz que contemple os conhecimentos africanos, apesar disso, situa a relevância de iniciativas individuais de professores que de alguma forma atuam numa perspectiva intercultural.

É evidente que a matriz curricular de um curso, no contexto dessa pesquisa referimo-nos à licenciatura, é determinante para o posicionamento político-pedagógico do professor. Nesse sentido, Bruno (2018) e Costa e Silva (2018) partem do pressuposto de que os currículos são corresponsáveis para a formação de professores capazes de enfrentar as contradições sociais e a diversidade cultural da educação do nosso país. Nessa perspectiva, reforçamos em Quijano (2005) a crítica ao eurocentrismo que subjuga outras formas de conhecimento não europeias, como os advindos dos povos indígenas e afrodescendentes.

A pesquisa de Miranda (2019), por sua vez, possui muitas similaridades com a nossa investigação, pois faz uma análise da implementação da Lei n.º 10.639/2003 na formação inicial de professores de Geografia, com aporte teórico dos estudos decoloniais, levando-nos a entender que a cultura negra não possui a mesma relevância das epistemologias eurocentradas, sendo necessário africanizar a formação docente.

Devido à ausência da discussão da formação do professor de matemática na BDTD, apreendemos nas análises das produções do ENEM elementos significativos para pontuarmos a relevância e os avanços de pesquisas dessa natureza. Foram encontrados 15 trabalhos que, direta ou indiretamente, abordam a formação do professor de matemática numa perspectiva de valorização do ensino de uma matemática que não seja puramente eurocêntrica, mas a que está presente nos saberes e fazeres dos grupos considerados marginalizados, como os indígenas e afrodescendentes.

Identificamos, todavia, a ausência de pesquisas sobre a formação *inicial* do professor de matemática para as relações étnico-raciais. Tem se discutido muito no campo da Educação Matemática a respeito da necessidade de que as práticas pedagógicas do professor sejam direcionadas para a pluriétnicidade dos

sujeitos envolvidos na sala de aula, porém, pouco se reflete sobre como deve ser essa formação e suas peculiaridades, como devem ser tratados o caráter universal da matemática e as bases eurocêntricas que costumam fundamentar o ensino, entre outros assuntos.

Pesquisas vinculadas à Etnomatemática na formação de professores de Matemática são, nesse contexto, de grande relevância para o presente e para o futuro, afinal, tal como afirma Souza (2015), é necessário nos desprendermos do padrão eurocêntrico para podermos entender o contexto sociocultural do indivíduo, sua comunidade, seus processos de pensamento e seus modos de explicar, de entender e de se posicionar dentro da sua realidade. É necessário, enfim, um olhar atento para o “outro”, em suas diferentes dimensões, de forma a respeitar, valorizar e reforçar suas raízes, como manifestação e procura de um caminho para o entendimento entre diferentes culturas.

Diante de tais considerações, retomamos a discussão em torno da implementação da Lei n.º 10.639/2003, do Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, como forma de reiterar a relevância que as referidas legislações têm na luta antirracista por meio da educação.

Sobre a Lei n.º 10.639/2003 Gomes (2011, p. 116) assevera que é importante compreender que ela veio para alterar uma lei nacional e universal, a saber, a Lei n.º 9.394/96 e que, sendo assim, a sua força e o seu caráter não advém tão somente do fato de ser uma legislação voltada para a população negra, mas do fato de promover uma importante alteração na LDB, uma legislação de “abrangência nacional” e que, por essa razão, a Lei n.º 10.639/2003 deve ser implementada “por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades.”

Os documentos supracitados foram construídos mediante consulta pública a militantes acadêmicos³⁵, intelectuais e legisladores, representando um avanço

³⁵ Militância entendida aqui como uma forma de produzir conhecimento na academia tão válida e tão científica quanto outras que já existem na universidade. Militância entendida também como produção de um conhecimento que não se esgota em si mesmo, mas propõe reflexões teóricas que induzem ações emancipatórias e de transformação da realidade. (GOMES, 2009, p. 433).

no âmbito da legislação educacional e correspondendo, em certa medida, aos anseios de diversos setores da sociedade e dos Movimentos Negros (GOMES, 2009).

Nesse contexto de conquistas e implementação de políticas públicas articulamos o referencial teórico adotado no capítulo 2 denominado de *Movimento Negro e decolonialidade: a luta pela educação como forma de resistência a colonialidade do poder, do saber e do ser*, tendo em vista que o grupo³⁶ que promove a discussão abordada no referido capítulo é constituído por intelectuais latino-americanos que vêm aprofundando estudos sobre um projeto epistemológico, ético e político baseado em críticas à modernidade ocidental e dentro do qual os movimentos sociais possuem um papel fundamental. Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 04) esse grupo “[...] representa uma crítica profunda a retórica da modernidade, a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade”.

Dessa forma, consideramos a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 e das DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais como importantes resultados das tensões entre Estado e Sociedade Civil, ou mesmo do enfrentamento da herança colonial, não só por tratarem da questão étnico-racial nas modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior, mas também por serem frutos das lutas dos movimentos sociais por uma sociedade outra e por possibilitarem rupturas com o eurocentrismo ao estabelecerem o Ensino da História e da Cultura dos que foram silenciados e invisibilizados durante toda a história da educação no país.

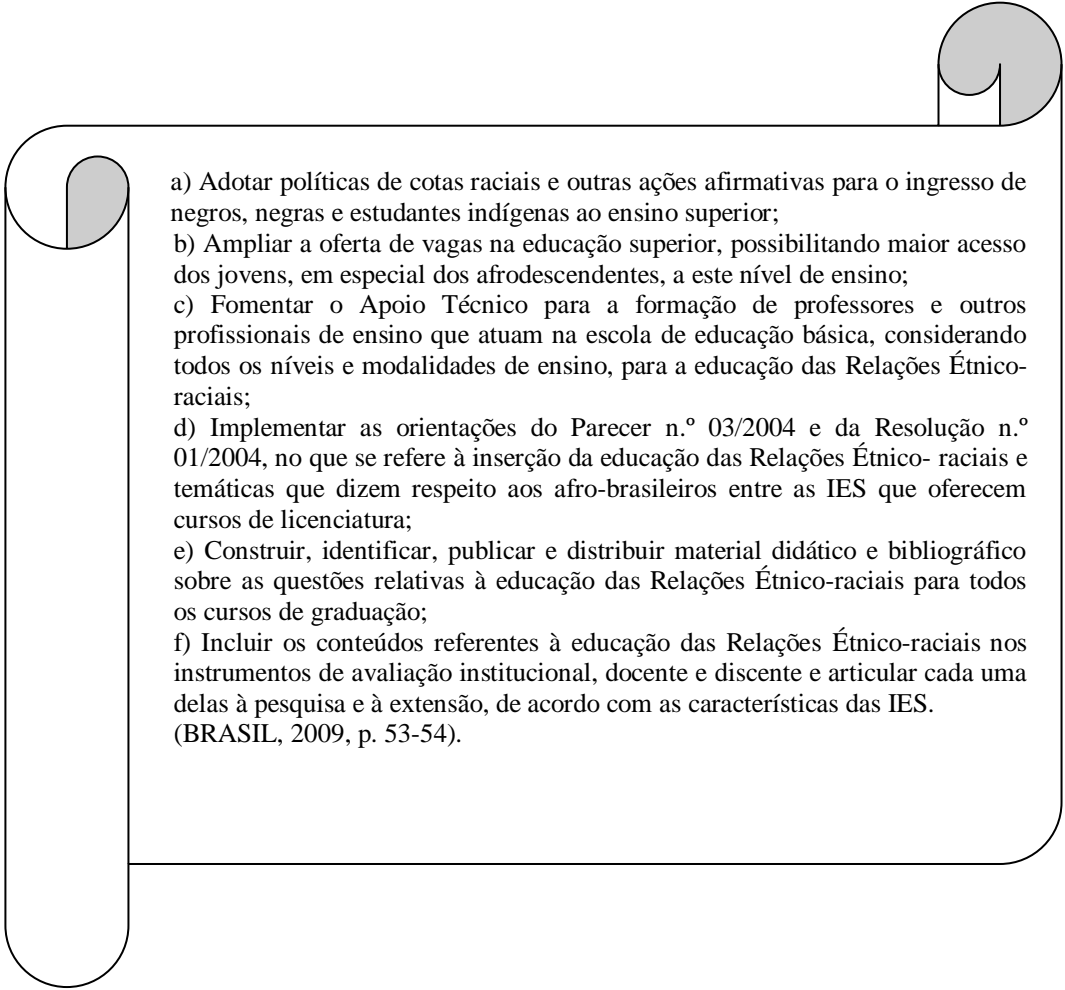
Nesse sentido, o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 propõe que as Instituições de Ensino Superior elaborem uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, incluindo nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

A seguir, na Figura 9, apresentaremos as principais ações para a

³⁶ Entre os pensadores associados com este grupo estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Anibal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 02).

Educação Superior segundo o Plano Nacional de Implementação³⁷ das DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Figura 9- Ações propostas para a Educação Superior para às Relações Étnico-raciais

- 
- a) Adotar políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;
 - b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a este nível de ensino;
 - c) Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das Relações Étnico-raciais;
 - d) Implementar as orientações do Parecer n.º 03/2004 e da Resolução n.º 01/2004, no que se refere à inserção da educação das Relações Étnico-raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;
 - e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das Relações Étnico-raciais para todos os cursos de graduação;
 - f) Incluir os conteúdos referentes à educação das Relações Étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES. (BRASIL, 2009, p. 53-54).

O currículo escolar pode ser um perpetuador da colonização do poder, do saber e do ser, na medida em que impõe uma única episteme, fazendo com que os estudantes e os docentes passem a conceber o conhecimento eurocêntrico

³⁷ O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis n.º 10. 639/2003 e 11.645/2008, da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 e do Parecer CNE/CP n.º 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. O texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008. (BRASIL, 2009, p. 16).

como natural, único e verdadeiro, desvalorizando os saberes locais pertencentes às pessoas que vivem e convivem em comunidades.

Dessa maneira, as ações propostas pelas diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais nos conduzem para um momento ímpar no campo do conhecimento, abrindo espaço para discussões relacionadas à diversidade epistemológica que de certa forma influenciam mudanças estruturais nas políticas curriculares por trazerem elementos que questionam a colonialidade em suas dimensões do poder, do saber e do ser, contribuindo, assim, para a construção de uma Educação Intercultural. Nesse contexto, Gomes (2012b) refere-se à educação como um campo que articula as tensões entre a teoria e a prática por envolver conflitos entre os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores, escolas, entre outros.

Destarte, entendemos que o campo do currículo e a teoria educacional participam de um movimento composto por duas vertentes que Santos (2006) classifica como “interna” e “externa”. A primeira questiona a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; a segunda questiona a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos. Segundo o autor, essas vertentes podem ser compreendidas como dois conjuntos de epistemologias que procuram, a partir de diferentes perspectivas, responder às premissas culturais da diversidade e da globalização.

É imprescindível a necessidade de, mesmo que brevemente, abordarmos as características de algumas tendências teóricas curriculares, por entendermos que são nesses espaços que ocorrem as reflexões internas sobre a ciência e sobre as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos e ações coletivas no campo educacional. Sendo assim, trazemos para a nossa discussão uma adaptação da síntese das Teorias Curriculares³⁸ elaborada por Ferreira (2013), na qual analisa as relações raciais nas teorias em diversos momentos da educação.

³⁸ Analisar as Teorias Curriculares na dissertação de Ferreira (2013).

Quadro 7- Síntese das Teorias Curriculares

Teorias	Função da escola	Conteúdos	Métodos	Relação professor (a) / aluno	Relações raciais
Teoria Tradicional Liberal	Preparar intelectual e moralmente os(as) alunos(as) para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimento e valores sociais acumulados ao longo dos tempos e “transmitidos” como verdades absolutas.	Aulas expositivas, Memorização e reprodução de modelos.	Professor(a) autoritário e o(a) aluno(a) passivo(a).	Subalternizadas. Através da valorização da homogeneização do padrão etnocêntrico branco.
Teoria Tradicional Liberal Progressista	Adequar as necessidades individuais ao meio social.	Pautados nas experiências vividas pelos(as) alunos(as) frente às situações problemas.	Experiências, pesquisas e solução de problemas.	O(a) professor(a) é auxiliar(a) no desenvolvimento livre da criança.	Subalternizadas. Através da valorização da homogeneização do padrão etnocêntrico branco.
Teorias Críticas	Busca levar à tomada de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores, pela recontextualização dos conteúdos verticalmente estabelecidos.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Silenciadas. O etnocentrismo branco não é contundentemente questionado.
Teorias Pós-Críticas	Valorizar as múltiplas identidades e romper com as padronizações.	Conteúdos culturais que são incorporados frente à realidade social.	Relação direta entre a experiência do(a) aluno(a) e o saber sistematizado.	Papel do(a) aluno(a) como participante e do(a) professor(a) como mediador(a) entre o saber e o(a) aluno(a).	Problematizadas. As relações raciais conquistam espaços dentro dos currículos.

Fonte: retirado e adaptado de Ferreira (2013, p. 77).

Segundo Silva (2000, p. 15, apud FERREIRA, 2013, p. 77), as Teorias Pós-Críticas vão buscar as “conexões entre saber, identidade e poder” se preocupando com o que conta como conhecimento e questionando a presença universal de uma única cultura nos currículos, a eurocêntrica. Nesse sentido, Gomes (2012b) reflete sobre os desafios da educação, a necessidade de decolonização dos currículos, bem como do diálogo entre as escolas e a urgência

em se formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Nesse viés, Nazareno, Magalhães e Freitas (2019) elaboraram o artigo *Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo berô biawa mahadu/javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de educação intercultural indígena*, referente ao Curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás-UFG, no qual retratam um dos grandes desafios do Curso, a saber:

[...] encontrar caminhos para a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada no qual o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de educação intercultural e as matrizes curriculares das escolas indígenas representem o contexto em que vivem cada um dos povos indígenas em termos epistêmicos, políticos e societário (NAZARENO; MAGALHÃES; FREITAS, 2019, p. 493).

Segundo os autores, o Curso procura romper com a perspectiva disciplinar e monocultural de origem eminentemente ocidental por meio da renovação de matrizes curriculares das escolas indígenas e da construção de novas bases epistemológicas. Dessa forma, retomamos em Nazareno (2017), o qual faz referência à interculturalidade crítica como sinônimo da decolonialidade, e a compreendemos como uma perspectiva que representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.

Assim, entendemos que tanto a decolonialidade como a interculturalidade não se baseiam apenas em enfoques pedagógicos, mas em processos e projetos políticos que podem se aproximar da Lei n.º 10.639/2003, bem como das DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, estando intimamente ligados a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização. Desse modo, estão inseridas numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão do mundo, sem perder de vista a necessidade de desconstrução da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Uma das possibilidades de se pensar a formação do professor de matemática sob a lente do referencial decolonial consiste no potencial que ela tem para promover um processo de transformação que pode refletir na luta por uma matriz curricular que aborde as populações africanas, afro-brasileiras e

indígenas, formando novos atores sociais capazes de desenvolverem outras práticas pautadas em paradigmas diferentes em relação aos paradigmas eurocentrados e de considerarem outras perspectivas educacionais, formulando epistemologias outras, criando espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes das que são hegemônicas na educação.

Logo, entendemos que ambas as propostas, tanto a da Lei n.º 10.639/2003 como a das DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, possibilitam uma série de discussões para pensarmos uma educação pelo viés da decolonização, mais precisamente no campo de formação de professores. Nesse contexto, o capítulo 4 nos mostrará através da fala dos licenciandos em matemática como eles percebem a formação recebida para atuar na Educação Básica na perspectiva das relações étnico-raciais. Assim, entendemos que por meio dos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa abriremos caminho para profundas reflexões sobre como o eurocentrismo influencia na formação docente, bem como as possibilidades de uma educação para a decolonização.

Capítulo 4

Formação do professor de matemática na perspectiva das relações étnico- raciais: para a colonização ou decolonização?



Capítulo 4- Formação do professor de matemática na perspectiva das relações étnico-raciais: para a colonização ou decolonização?

O referido capítulo tem por intuito abordar as temáticas discutidas na *Roda de Conversa* realizada com quatro estudantes que já haviam passado pela experiência teórica e prática na formação acadêmica, proporcionada pelo Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da UFG. Para identificação dos sujeitos da pesquisa utilizaremos os códigos E1, E2, E3 e E4.

As análises dos dados serão feitas a partir dos eixos orientadores dos blocos de conversa (rever figura 3). Ressaltamos que mesmo havendo uma temática para cada bloco não houve linearidade nos relatos dos estudantes, ao contrário, alguns posicionamentos foram retomados várias vezes, do início ao fim da conversação.

Dessa forma, organizamos as reflexões em 4 (quatro) seções. Na seção *4.1- Teu passado, tuas memórias, tuas vozes, tua vida. Podem eles falar?* procuramos apresentar os participantes da pesquisa a partir de suas próprias vozes. Identificamos a autoafirmação de suas origens e memórias como primordial na construção da identidade docente, além de constatar que a formação cultural e familiar dos estudantes foi construída na fronteira da diferença colonial, por serem advindos de contextos familiares pertencentes a grupos de profissões como pedreiros, costureiras, marceneiros, espaços onde emerge a colonialidade do poder (MIGNOLO, 2003).

A seção *4.2- Manifestações silenciosas da colonialidade do poder, do saber e do ser na formação acadêmica* foi analisada a partir do primeiro bloco de conversa sobre o racismo no ambiente acadêmico, onde constatamos a existência da discriminação étnico-racial dentro da Universidade, porém na maioria das vezes são manifestações silenciosas que reverberam na efetivação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Na seção *4.3- A Lei n.º 10.639/2003 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais como potenciais decolonizadoras na formação acadêmica: impasses e tessituras* abordamos os assuntos discutidos nos blocos de conversa relacionados ao conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, a relação entre a cultura, o currículo e a formação dos sujeitos e a proposta curricular do curso de

licenciatura em matemática. Constatamos que os estudantes já tinham conhecimento sobre a lei, no entanto, pontuaram a necessidade de uma melhor formação voltada para as questões étnico-raciais. Indicaram também a ausência da temática no currículo do curso e mencionaram que a ideia de cumprimento da lei na Educação Básica muitas vezes é reduzida à comemoração do dia da consciência negra e do dia do índio, o que demonstra a existência da interculturalidade funcional, tal como expressa por Walsh (2009b) e Candau (2009).

Na seção 4.4- *A formação inicial dos professores de matemática na perspectiva das Relações Étnico-raciais: o que eles têm a dizer?* refletimos sobre os blocos de conversa destinados a discutir o papel da Universidade e da formação docente na promoção de uma educação Étnico-racial e sobre as ações propostas pelo curso de Matemática da UFG para a implementação das DCN's. Evidenciamos as relações de poder entre os saberes da matemática pura em detrimento da parte pedagógica, reforçando o caráter universalizante da matemática. Foram pontuadas, no entanto, ações individualizadas dos professores da Educação Matemática que corroboram uma formação voltada para as relações raciais.

Amparados nos Estudos Decoloniais procuramos analisar os dados coletados direcionando nosso olhar para a formação do professor de matemática na perspectiva das Relações Étnico-raciais, com o intuito de refletirmos sobre a investigação proposta nesta pesquisa, a qual retomamos: Como os alunos da Licenciatura em Matemática da UFG que já concluíram o Estágio Supervisionado percebem a formação recebida para atuar na Educação Básica na perspectiva das Relações étnico-raciais?

Vale ressaltar que as informações coletadas e dispostas no corpo do texto foram transcritas de forma fidedigna, com o consentimento dos participantes e por meio legal do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1 Teu passado, tuas memórias, tuas vozes, tua vida. Podem eles falar?

A construção da identidade do professor pode ser iniciada antes do ingresso na graduação. Como primeiro momento, situamos o convívio familiar como uma das principais referências de sociedade, da visão de mundo, de

educação, entre outras. Nesse sentido, a estrutura social, econômica e cultural do licenciando influencia em boa parte na construção da sua identidade profissional. A fase inicial de sua formação dada pela observação, análise e aproximação com seus professores da Educação Básica e, por conseguinte, o contato com os professores formadores e a nova conjuntura social a qual pertence, também compõem a construção identitária do futuro profissional.

Ressaltamos, nesse contexto, que o docente não é um sujeito neutro, mas, ao contrário, é um produtor de conhecimento influenciado pelas bases teóricas adquiridas ao longo da vida e pelas raízes culturais, que muitas vezes são renegadas no espaço de sua formação acadêmica.

Dessa forma, o momento inicial da conversa coletiva foi um momento ímpar ao passo que oportunizamos aos estudantes narrar suas origens, memórias, as razões pelas quais optaram pelo curso de licenciatura, entre outras. Assim, o quadro 10 expõe na voz dos estudantes a sua identificação pessoal e elementos que nos fazem compreender quem estamos enunciando nesta pesquisa.

Quadro 8- Vida, memórias, vozes: deixem que eles falem!

E1: [...] tenho 24 anos. Eu fiz Estágio Supervisionado em 2017, sou do interior, sudoeste do estado de Goiás [...] eu venho de uma família de classe média baixa, minha mãe sempre foi funcionária pública, meu pai foi pedreiro e hoje ele é frentista, está prestes a se aposentar. A Universidade Pública sempre foi algo muito distante quando eu era criança, uma porque eu morava no interior, nós somos meio que educados que é muito difícil estudar numa Universidade pública federal, e eu via como algo muito longe de mim, mas assim foi algo que eu nunca desisti, e eu sempre tive comigo que eu queria fazer matemática, uma que era a disciplina que dava melhor desde criança. (Estudante E1, 2019).

E2: Bom! Tenho 34 anos, sou um pouquinho mais velho que ele (Estudante E1) rsrsr [...] minha trajetória acadêmica é um pouco extensa, e eu acredito um pouco que foi muito plural. [...] minha primeira graduação foi em direito, fiz direito na católica, só que o interessante é que quando os meus amigos estavam fazendo direito profissional, eu estava estudando direito civil, peguei meus livros de matemática e estudava matemática de programação. Mas tudo bem segui em frente, formei, passei na OAB, advoguei por vários anos, fiz pós-graduação lato sensu em docência universitária e direito previdenciário, processo civil também, aí advoguei um bom tempo e eu vi que não era aquilo que eu queria, apesar de achar interessante, eu vi que escolhi a carreira mais por influência dos familiares, de destaque de doutor, né! É (pausa) eu vi que não era aquilo que me satisfazia o exercício da profissão não era algo que agradou. E (pausa) vou prestar esse ENEM 2014, para matemática, passei na 2º chamada. [...] meu pai é técnico em contabilidade, minha mãe chegou a fazer graduação, começou, mas parou. A minha mãe ela fez magistério, depois fez o curso de letras parceladas, né. (Estudante E2, 2019).

E3: Eu sou filho de uma empregada doméstica e de um pedreiro. A minha história acadêmica é um pouco conturbada. Eu venho de um ensino público, e lá eu não estudava para minhas provas do Ensino Fundamental e médio, e lá tirava tudo nota boa. E quando cheguei aqui no primeiro

ano foi um baque. Eu gasto 2 horas para chegar a Universidade, é como se eu morasse no interior pra vir pra cá. O curso eu escolhi! Na verdade, ele me escolheu, porque desde pequeno eu acompanhava meu pai nas construções, eu tinha aquele sonho de ser engenheiro civil, aí fiz o último vestibular da UFG pra Engenharia Civil, por um ponto, eu não passei. Fiz o ENEM, daí minha nota não dava para passar, aí eu tentei matemática, com o sonho de no meio do curso transferi, só que fui vendo as discussões principalmente nas áreas pedagógicas e fui me envolvendo com o curso. A experiência como professor, já dei 2 anos de aula no estado, é... PIBID já passei pelo PIBID também, aí essas experiências com a sala de aula me envolveu no curso, então o curso me escolheu. (Estudante E3, 2019).

E4: [...] tenho 21 anos atualmente (risos) é (pausa) bom, minha família também é de origem pobre. Minha mãe por muito tempo teve uma loja de móveis no bairro. Meu pai sempre foi marceneiro, sempre tivemos algumas dificuldades, [...] minha mãe desde criança, sempre me incentivava os estudos, porque ela só fez até a 4º série, meu pai até o 3º ano. [...] aí ele sempre quis por a gente numa escolinha do bairro, ela colocou a gente lá, ela ficou devendo muito dinheiro, pagava com o dinheiro da loja, ao mesmo tempo ela recebia muito calote que chegou um ponto, que faliu a loja, [...] mesmo assim, conseguiu manter meus dois irmãos em escola particular, eu fui para a escola pública desde o 7º ano. [...] lembro que ainda no Ensino Médio por influência de família também, tinha que ser advogado ou médico, aí minha camisa no Ensino Médio foi de medicina, mas não era o que eu queria, até porque eu tenho medo de sangue (risos). Passo um pouco de mal. Aí eu pensava em ser matemático, na escola apesar de ser ensino público eu ia muito bem nas matérias, ganhei aquele prêmio aluno aqui do estado, é (pausa) virei monitor da escola de matemática e português, então ia muito bem, não precisava estudar muito porque não era um ensino muito exigente. (Estudante E4, 2019).

Fonte: dados da roda de conversa.

É interessante notar pela fala do estudante E1 a ideia de universidade pública como um sonho distante para uma criança filha de pedreiro e funcionária pública. No entanto, sua colocação pode ser compreendida pela própria instituição da Universidade em nosso país. Segundo Silva (2018, p. 254), “[...] o ensino superior foi criado no século XIX para fortalecer o colonialismo português, com a vinda da Coroa para o Brasil, reproduzindo sua violência epistêmica”. Dessa maneira, a universidade que surge na década de 30 do século XX reproduz, de certa maneira, a colonialidade do poder/saber, na medida em que as universidades europeias se tornam modelos de organização do conhecimento, instaurando uma relação epistemológica sujeito branco/objeto negro e indígena.

Mesmo que o cenário das instituições brasileiras tenha sido modificado, boa parte devido à luta política dos Movimentos Negros, as universidades ainda têm suas bases a partir do “la hybris del punto cero”, que situa a legitimidade da ciência moderna sob os moldes da ciência e filosofia europeias, mantendo fortes traços de colonialidade devido à experiência colonizadora e de escravidão racial no Brasil (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Esse cenário reflete, inconscientemente ou não, nas escolhas dos nossos sujeitos. Podemos ver um exemplo disso quando o estudante E2 faz referência a

sua primeira graduação, em advocacia. Nesse momento ele diz: “[...] eu vi que escolhi a carreira mais por influência dos familiares, de destaque de doutor, né! [...]”. Nessa mesma perspectiva, o estudante E4 pontua: “[...] lembro que ainda no Ensino Médio por influência da família também, tinha que ser advogado ou médico, aí minha camisa no Ensino Médio foi de medicina, mas não era o que eu queria, até porque eu tenho medo de sangue (risos) [...]”. O Estudante E3 relata, por sua vez que, inicialmente, a entrada no curso de licenciatura em matemática foi com intenção de migrar para engenharia: “[...] desde pequeno eu acompanhava meu pai nas construções, eu tinha aquele sonho de ser engenheiro civil [...]”.

Compreendemos que por trás dos relatos sobre a escolha da formação acadêmica existe uma subordinação e colonização do imaginário do ser, na medida em que refletimos sobre o estudo de Silva (2018) que menciona sobre os cursos superiores de Medicina, Direito, Engenharia e de Academias Militares instalados no Brasil como forma de atender as elites coloniais brancas escravocratas. Dessa forma, o ingresso em cursos “ditos de elite” é uma forma de pertencimento e aceitação na configuração moderna/colonial, a qual estabeleceu uma intelectualidade brasileira colonizada, negando e subalternizando outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto, “ser professor” vem sendo, por vários motivos, subalternizado ao longo da constituição do sistema educacional em nosso país, entre eles podemos citar a negação/rejeição da profissão pela própria sociedade brasileira. No estudo de Gatti (2010) são reveladas características importantes sobre o perfil do licenciando, advindo, em sua maioria, da classe média baixa e pertencente a famílias cujos pais possuem, no geral, ensino fundamental incompleto. Gatti (2010) pontua também a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego” caso não haja possibilidade de exercício em outra atividade.

Diante de tais tessituras, pontuamos as seguintes falas dos estudantes: estudante E1: “[...] eu venho de uma família de classe média baixa, minha mãe sempre foi funcionária pública, meu pai foi pedreiro e hoje ele é frentista, está prestes a se aposentar [...]”; estudante E2: “[...] meu pai é técnico em contabilidade. A minha mãe ela fez magistério, depois fez o curso de letras parceladas [...]”; estudante E3 “[...] eu sou filho de uma empregada doméstica e

de um pedreiro [...]”; estudante E4 “[...] minha família também é de origem pobre. Minha mãe por muito tempo teve uma loja de móveis no bairro. Meu pai sempre foi marceneiro, sempre tivemos algumas dificuldades [...]”. Percebe-se que alguns posicionamentos dos estudantes corroboram com o estudo de Gatti (2010) sobre o perfil do licenciando advindo, em sua maioria, da classe média baixa, o que nos leva a identificar marcadores da colonialidade na identidade docente.

Assim, identificamos a autoafirmação de suas origens e memórias como construção da identidade e ao mesmo tempo como limitação para conquistar outros projetos, devido à condição social e financeira. Essa conjuntura coaduna com os processos de colonialidade que, segundo Quijano (2001, 2002, 2005), envolvem relações de poder, entre elas, o trabalho que em favor do capital torna-se um elemento constitutivo frente ao padrão colonial, estando diretamente relacionado à classificação racial.

Acreditamos que a formação cultural dos estudantes foi construída nas fronteiras da diferença colonial por entendermos, tal como Mignolo (2003), que os saberes e fazeres do pedreiro, da costureira, do marceneiro podem ser espaços onde emerge a colonialidade do poder, reverberando nos discursos e atitudes dos pesquisados.

Dessa forma, “dar voz” às memórias daqueles que consideramos nesse estudo é fundamental para a compreensão do ‘todo’ da nossa investigação, além de consistir num ato de valorização e respeito as suas raízes. Mais ainda, um ato decolonial, ao passo que abrimos espaço para a afirmação identitária como negação da existência do sujeito universal nos cursos de licenciatura.

4.2 Manifestações silenciosas da colonialidade do poder, do saber e do ser na formação acadêmica

Nesta seção iremos analisar os diálogos dos alunos referentes ao primeiro bloco de conversa que abordou o racismo no ambiente acadêmico. Para iniciarmos realizamos as seguintes perguntas: os Srs.(Sras.) já vivenciaram ou ouviram falar de algum tipo de discriminação racial no ambiente escolar e/ou universitário? As desqualificações atribuídas aos/às estudantes negros/as -

apelidos depreciativos, zombaria pelos traços físicos - podem acarretar que tipo de problema para a formação educacional desses/as jovens, poderia relatar?

Logo após, os alunos deram uma pausa para pensar nas perguntas. O estudante E2 então se pronuncia: “*No âmbito da universidade?*” (Estudante E2, 2019).

Em seguida, o estudante E3 inicia o diálogo:

Aqui na Universidade presencialmente, colocando apelido na pessoa por ela ser negra, por incrível que pareça na escola também não. É (pausa) eu acho que na Universidade tem ambientes diversos, e as pessoas sabem respeitar os colegas e as diferenças, eu já ouvi muito fora da universidade, no ambiente familiar. Na minha época de escola, tinha muito, muito preconceito. Na parte dos professores, dos colegas, não só a questão racial. (Estudante E3, 2019).

Em um primeiro momento o estudante E3 situa a universidade como um espaço da diversidade, no qual as pessoas sabem respeitar as diferenças nela existentes, já a Educação Básica é por ele retratada como foco das discriminações raciais. Como complemento perguntamos sobre a discriminação racial no ambiente acadêmico: você acredita, então, que o cenário está mudando? Pode ser que melhorou? Avançou? Ou está discreto?

Sim. O fenômeno da rede social ajuda bastante, você se informa bastante. Tem muita informação, discussão. Então as pessoas se inseriram neste ambiente para mudar o cenário, porque antigamente só tinha voz quem dominava os meios de comunicação tradicional, televisão, rádio, quem tinha o poder econômico. Hoje as pessoas que estão nas redes sociais têm voz, então eu acho que por essa, essa, essa (dúvida) como que fala... esses envolvimento tecnológicos das redes sociais ajudou bastante porque deu voz a muita gente. (Estudante E3, 2019).

Nesse contexto, o estudante E3 posiciona pessoas pertencentes a grupos historicamente discriminados - indígenas, afrodescendentes, gays, entre outros - dentre aqueles que conquistaram espaço e que têm conseguido propagar suas vozes. Seu apontamento corrobora com o que é retratado no *Quadro 4* denominado *Comparação do movimento negro na República*, elaborado a partir da adaptação de um dos trabalhos de Domingues (2007). Nele, vemos que as características do Movimento Negro brasileiro na quarta fase republicana até os dias atuais coincidem com o que o estudante E3 enunciou, ou seja, com a

utilização de manifestações públicas, redes sociais e de espaços acadêmicos como estratégias de luta para que suas vozes e suas culturas sejam visibilizadas.

Na mesma direção, o estudante E1 complementa:

*Eu também acho, por exemplo, principalmente nos 5,10 anos, o ser negro deixou de ser uma ofensa. Por que antes é, o ser negro era motivo de eu ser ofendido, do estudante E4, ser ofendido, você ser ofendido, então era um instrumento de diminuir as pessoas. Por exemplo. **Hoje o ser gay, ser negro, ser mulher é um instrumento de luta, e antes nós não tínhamos essa ideia de que nós poderíamos usar este de que nós somos minoria, pra mostrar de que fato nós somos a maioria, e antes era isso que nos fazia sentir menores do que os outros.** (Estudante E1, 2019, grifo nosso).*

É evidente que os estudantes E3 e E1 possuem certa consciência da existência dos grupos marginalizados pela sociedade, o que nos permite identificar alguns marcadores da decolonialidade proposta por Martins e Benzaquen (2017), pois detectamos em suas falas traços da existência do sujeito contra-hegemônico e de práticas de democracia radical realizadas por meio de redes de articulações. Sobre racismo na universidade o estudante E1 assim se pronuncia:

[...] como o (Estudante E3) falou, eu nunca presenciei na Universidade, nenhum tipo de discriminação por conta da cor. Só que (pausa) eu já ouvi falar que a Universidade ocorre muitas festas universitárias, e este ano aconteceu um fato com um rapaz na agronomia (...) e aí eles estavam dançando, esse rapaz é negro da agronomia e aí ele estava dançando perto de uma menina da medicina, aí o celular dela, não sabia onde estava, sabe! [...] por mais que hoje o ser negro ser minoria, está sendo como o objeto de luta e resistência, ainda existe alguns focos, por mais que ainda pequenos, os quais as pessoas ainda utilizam essas características fenópticas para diminuir os outros, sabe! (Estudante E1, 2019).

Ao mencionar um relato, o estudante E3 observa:

*O (estudante E1) falando aqui me lembrei de um fato que aconteceu ontem, uma colega (pausa) apesar de não participar dos movimentos negros, eu tenho muitas colegas que frequentam (pausa) eu entendo estes bares aqui em volta como extensão da Universidade (risos). Domingo teve o jogo da seleção brasileira feminina de futebol, e coletivo, alguns integrantes do coletivo das “manas” que é um movimento feminista das negras, combinaram de se encontrar no bar, pra assistir o jogo, né! [...] esses bares aqui estavam fechados, então elas desceram para a planície, chegando lá os donos, foram muito grosseiros com elas, “se vocês não forem beber pode sair”, então traga o cardápio [...] elas tentaram conversar com ele. **Ele só deu as opções de cerveja mais barata pra elas, nem entregaram o cardápio e perdeu a paciência, depois falaram para elas saírem de***

lá que não eram lugar pra elas. Na hora que essa colega me falou, me deu uma coisa tão pesada. (Estudante E3, 2019, grifo nosso).

O Estudante E2, então, entra no diálogo dos estudantes E1 e E3:

É complicado assim, vou falar da minha graduação que são públicos bem diferentes, então assim, aqui na faculdade, eu não sou negro então é difícil à gente (pausa) devido a nossa formação, dessa construção social, de muitas vezes pegar isso, visualizar isso. É um processo difícil pra gente identificar isso, agora aqui na faculdade, o curso de licenciatura em matemática, eu sinceramente não consegui nem por parte de professor, nem por parte dos alunos (sem palavras) uma discriminação! Agora (pausa) tem! Tem quase certeza que tem, mas igual eu falei pra você, a gente não pega também, agora quando você vai para um curso tido como elite, agora aí, eu já vi, no próprio curso lá eu já vi. Entendeu assim (pausa) a gente fica muito (pausa) igual a mim que não sofro, percebe que a coisa é muito tensa mesmo! (Estudante E2, 2019, grifo nosso).

Através dos relatos de racismo feitos pelos estudantes E1 e E3 percebemos o quanto a colonialidade do poder está imbricada nessas realidades. Segundo Quijano (2007), a colonialidade é um dos elementos fundantes da imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial, que constrói a subjetividade do subalternizado. Nesse sentido, quando o estudante E1 reflete: “[...] por mais que hoje o ser negro, ser minoria, está sendo como o objeto de luta e resistência, ainda existe alguns focos, por mais que ainda pequenos, os quais as pessoas ainda utilizam essas características fenópticas para diminuir os outros, sabe!” (Estudante E1, 2019), compreendemos o quanto o conceito de raça é utilizado para denominar quem são os ‘melhores’ ou os ‘piores’, inferiorizando aqueles que não se encaixam nos padrões do homem europeu.

Quando o estudante E3 relata o posicionamento do dono do bar em relação às integrantes do movimento negro afirmando que “[...] ele só deu as opções de cerveja mais barata pra elas, nem entregaram o cardápio e perdeu a paciência, depois falaram para elas saírem de lá que não eram lugar pra elas” (Estudante E3, 2019), é possível identificar a manifestação da colonialidade do ser sobre os estudantes negros, lembrando que, segundo Maldonado-Torres (2009), os efeitos da colonialidade podem ser sentidos na experiência vivida pelos subalternos no sistema moderno/colonial onde a cultura branca é exaltada como superior, projetando graus de humanidade segundo a raça.

Na contramão, temos o relato daquele que se declara não sofrer preconceito pela cor de pele: “[...] eu não sou negro então é difícil à gente

(pausa) devido a nossa formação, dessa construção social, de muitas vezes pegar isso [...]” (Estudante E3, 2019). Aqui percebemos certo conforto em não ser negro e ao mesmo tempo alienação, própria de uma sociedade colonizada, que não percebe as consequências da violência sofrida pelos colonizados, reflexo do mito da democracia racial que ainda persiste no imaginário do povo brasileiro. Nesse cenário de percepções, o estudante E3 afirma não ter identificado discriminação em seu curso, mas reforça a possibilidade de haver casos em cursos tidos como de elite. O que nos provoca a inferir a existência de relações de poder/saber entre as áreas de conhecimento.

Após observar atentamente a fala dos colegas, o estudante E4 se posiciona em relação à primeira pergunta do bloco de conversa:

Se você me fizesse essa pergunta há uns três anos atrás, dois anos, talvez eu falaria, “não eu nunca presenciei caso de racismo”. Mas atualmente com a vivência que eu tenho com movimentos sociais, movimentos políticos, debates e tudo mais. É diariamente assim, eu percebo racismo, homofobia, piadinhas, e aí a gente acaba ficando crítico, com o que as pessoas falam. Por exemplo: o (estudante E1) falou das meninas do Clube do Atlético [...] na época quando o rapaz lá foi acusado, a atlética medicina, uma organização da universidade, acabou não se posicionando, isso se reverberou no INTER que tem as baterias, as atléticas da medicina foram vaiadas, chamadas de racistas pelo público e o pessoal acaba não entendendo. “E a gente é culpado nesta história?” (referindo-se a uma integrante da bateria) Estudante E4: “Claro que é!” Você não se posicionar em um caso de racismo, é você colaborar com aquilo, claro que as pessoas que tocam bateria não são culpadas, mas a entidade como um todo, ela carrega seu fardo de culpa. (Estudante E4, 2019).

O relato do estudante E4 nos coloca frente a várias reflexões em relação à formação do indivíduo como um todo. Em um primeiro momento, nas entrelinhas, ele se reconhece como sujeito contra-hegemônico devido ao processo de formação experienciado por meio dos movimentos sociais e políticos. Nesse contexto, reconhecemos a luta dos movimentos sociais pela educação, pela democracia, como uma configuração crucial para a formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012b).

Segundo Mignolo (2008), os movimentos que questionam o sistema da modernidade são tidos como exemplo da decolonialidade em marcha. A sociedade tem, de fato, acolhido atores coletivos que dão vozes a agendas políticas que abordam o tema do racismo, da discriminação étnico-racial, pedindo por justiça e pelo respeito à diferença. De acordo com Gomes (2012a, p.

735), “[...] o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social.” O que nos leva a entender o posicionamento do estudante E4 sobre o racismo: “[...] *você não se posicionar em um caso de racismo, é você colaborar com aquilo [...]*”.

O estudante E4 descreve inúmeros casos de racismo ocorridos dentro da Universidade em relação a professores, alunos, entre outros. Destaca especificamente o fato ocorrido com os indígenas do curso de licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás - UFG, vejamos:

[...] quando os indígenas vêm pra cá para a aula intercultural, aí “a o que eles estão fazendo aqui?” (referente a uma colega) Como se eles não fossem pessoas civilizadas, é muito pejorativo. Na época fiquei chateado. Esses relatos a gente vai percebendo, na forma em que vou envolvendo a gente vai aquecendo o ouvido para escutar essas coisas. (Estudante E4, 2019).

Observamos no relato acima a existência da discriminação étnico-racial dentro da universidade em relação à presença dos indígenas. Para Pereira, Araújo e Nazareno (2018, p. 13) “Ontologicamente, ser indígena inclui a inseparabilidade entre cultura e natureza, corpo e mente, seres visíveis e invisíveis, algo que extrapola o conhecimento disciplinar típico da racionalidade ocidental [...]”. Devido à formação para a valorização e reconhecimento da diversidade cultural recebida pelo estudante E4, ele se tornou capaz de identificar falas e atitudes que expressam racismo e que por muitas vezes são veladas nos espaços acadêmicos.

Notamos que as memórias, reflexões e posicionamentos do estudante E4 estão diretamente pautados pelo seu envolvimento com os movimentos sociais dentro da Universidade, o que atualmente representa um grande desafio frente à conjuntura que o nosso país está vivendo, com ataque à educação e aos universitários – identificados como grandes protagonistas na luta pela democracia e atuantes na denúncia contra a estrutura de poder imposta pelo Estado-nação.

Enquanto o estudante E4 argumentava sobre suas perspectivas e experiências com a tematização proposta, os demais estudantes observavam atentamente os relatos. Logo após, o estudante E3 retoma a fala:

[...] Com a fala do (estudante E4) aqui, entrei na mente que existe o racismo, mas a gente não percebe na fala, nas atitudes, e apesar de ter muita informação, acho que falta na Universidade principalmente estes institutos mais conservadores, promover estes debates. “O que é racismo?” Porque eu posso falar alguma coisa aqui e ser racista sem perceber. Então falta essa questão da educação social no caso, né! (Estudante E3, 2019).

O estudante E2 participa do diálogo:

Se me perguntar: Você é racista? Eu falo: tento não ser, mas devido à formação da gente acaba correndo o risco. Se perguntar você é homofóbico? Você é machista? [...] Pra gente que não é! Pra gente que não está (pausa) talvez seja algo natural, quantas vezes eu já fiz piada, realmente, tem que pegar uma pessoa igual a mim assim e falar “ó isso aí não foi legal”. (Estudante E2, 2019).

Percebemos que as narrativas do estudante E4 provocaram reflexões nos estudantes E3 e E2 a ponto de reavaliarem seus conceitos sobre o racismo no ambiente acadêmico. Ambos enfatizam o fato de o racismo ser manifestado em atitudes silenciosas e/ou inconscientes devido à falta de esclarecimento sobre o assunto. No entanto, é válido salientar que aquele que sofre o preconceito através das “piadinhas”, das frases pejorativas, não sente sua dor amenizada pelo fato de saber se esse ato foi inconsciente ou não.

O estudante E4 retoma a fala para relatar uma experiência de estágio supervisionado:

*Na experiência do Estágio eu conversava sobre bullying na escola [...] meu tema de TCC foi trabalhado em cima dos movimentos sociais, um dos temas que a gente trabalhou foi sobre o bullying na escola. [...] lembro de conversar com um negro, a gente percebe a relação dos negros dentro da sala, que eles eram até excluídos, a própria maneira como a sala se dá, as pessoas mais legais, meninas e meninos brancos, o padrão de beleza [...] **O negro é sempre aquele colocado de lado, muitos tentavam ser mais engraçados do que os outros, para tentar se relacionar com a turma e ainda nunca conseguiria estar à altura dos outros.** (Estudante E4, 2019, grifo nosso).*

A situação exposta é uma realidade que circunda principalmente os alunos da Educação Básica onde o racismo é mais acentuado devido à falta de informação, a ausência do debate sobre questões raciais, o mito da democracia racial e o próprio preconceito velado nas entrelinhas cotidianas do ambiente escolar. Nesse cenário, a luta pela educação tornou-se uma forte bandeira para o Movimento Negro, o que não significa que a educação seja a solução para todos os males, mas, como afirma Gomes (2011), ela ocupa um lugar primordial na

produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribuindo tanto para a exclusão quanto para a inclusão de outros.

4.3 A Lei 10.639/03 e as DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais, como potenciais decolonizadoras na formação acadêmica: impasses e tessituras

Nesta seção analisaremos as percepções dos alunos acerca da lei em estudo, bem como a relação da cultura com a formação acadêmica e a proposta curricular do curso. Assim, lançamos as seguintes questões: vocês já ouviram falar da Lei n.º 10.639/2003 que insere a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na rede de ensino? No ponto de vista de vocês, qual o grau de relevância dado às culturas afro-brasileira e africana na proposta curricular do curso de Licenciatura em Matemática e a que os Srs.(Sras.) atribuem esse fato?

Após as perguntas, os participantes ficaram em silêncio parecendo não saber do que se tratava a lei. Tempo depois o estudante E3 inicia o diálogo: “[...] *Essa lei ela estabelece o ensino de (pausa) o ensino de maneira a abranger a cultura no Ensino Básico?*” De forma breve comentamos sobre o objetivo da lei com o intuito de estimular a roda de conversa. Em seguida, o estudante E3 fez o seguinte relato:

Se eu não tivesse contato com o Zé Pedro e Ana no curso, eu sairia do curso sem bagagem nenhuma. Apesar de ter essa lei que diz que deve haver um ensino trabalhando a cultura, Afro e indígena, os cursos de formação não trabalham com aspecto cultural. A própria escola, você vai lá. Eu participei do PIBID, e quando vai falar do índio, tem o dia do índio, fantasia e isso. Quando vai falar da cultura afro, tem a semana da consciência negra e é aquilo. Os professores que estão lá não estão sabendo lidar com esta proposta, e a gente aqui no curso, (pausa) se eu não tivesse contato com a Ana e o Zé Pedro, eu não ia ter noção que podia trabalhar paralelo a matemática. (Estudante E3, 2019, grifo nosso).

Diante do comentário, perguntamos: como se deu o contato com os professores Zé Pedro e Ana Paula?

[...] eu tenho que falar da minha bolsa, eu sou bolsista do IME, trabalho então com eventos, e em 2017 eu trabalhei com a professora Ana Paula na organização do “Encontro de Matemática” que aconteceu em Urutaí, e foi nesse contato que conheci a professora. Fiquei sabendo que ela pesquisa na área de

Etnomatemática e me interessou, eu não conhecia o que era Etnomatemática. [...] até hoje não sei muito bem o que a Etnomatemática trabalha então eu convidei ela (Ana) para ser minha orientadora no estágio III e IV e como ela engravidou ela teria que sair de licença no primeiro semestre. No segundo ela indicou o Zé Pedro e fui incluído no MATEMA, lá as discussões são nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos sobre a cultura. (Estudante E3, 2019).

São notórias as influências dos professores Zé Pedro e Ana Paula na formação acadêmica do referido aluno. Sendo assim, vale destacar que ambos os professores possuem formação no campo da Educação Matemática com atuação no curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena e também na Licenciatura em Matemática, desenvolvendo trabalhos no âmbito da Etnomatemática.

O posicionamento do estudante E3 sobre a lei em estudo, quando ele afirma que “[...] Apesar de ter essa lei que diz que deve haver um ensino trabalhando a cultura, afro e indígena, os cursos de formação não trabalham com aspecto cultural” corrobora as análises do levantamento bibliográfico que apontaram, justamente, para um desconhecimento da “História e Cultura Afro-Brasileira” e para a falta de preparo dos professores para trabalhar com a temática. O que ratifica a necessidade de que, tal como afirma Miranda (2019), a formação docente passe a contemplar outras dimensões epistemológicas de forma a contribuir com as questões da diversidade e da diferença.

As ações propostas pelas DCN’s para a Educação Superior indicam o apoio técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de Educação Básica, de forma a fortalecer a Educação das Relações Étnico-raciais. No entanto, segundo o relato do estudante E3, e considerando a realidade da escola a qual ele teve contato, os professores da educação básica não estão sabendo lidar com as atribuições da lei.

Outro fato relevante é a esporadicidade com que são inseridos os conteúdos propostos pela Lei 10.639/03 no ambiente escolar, tal como afirma o estudante E3: “[...] a própria escola, você vai lá. Eu participei do PIBID, e quando vai falar do índio, tem o dia do índio, fantasia e isso. Quando vai falar da cultura afro, tem a semana da consciência negra e é aquilo [...]”. A ocorrência desse fato nos remete a várias reflexões e indagações sobre o sistema educacional, entre elas, destacamos: a necessidade de formação crítica dos

professores frente às relações étnico-raciais e à diversidade do nosso país, a necessidade de reflexão sobre o inchaço da estrutura curricular, a relação entre a reestruturação neoliberal do Estado e da economia e sua repercussão no âmbito educacional, entre outras questões.

Na conjuntura de um Estado neoliberal Ribeiro (2019, p. 309) reflete que “[...] o campo da educação se volta para a formação do capital humano, de cidadãos aptos para atuarem na sociedade do conhecimento [...]”, de forma que sejam capazes de se adaptarem e de serem flexíveis às mudanças que ocorrem no mercado de trabalho. Essa estrutura limita a atuação dos professores, principalmente na Educação Básica, pois numa relação de poder/saber são instruídos e obrigados a seguir uma lógica cada vez mais competitiva, impossibilitando espaços para outras práticas metodológicas e para a inserção do discurso da diversidade em sala de aula.

Mesmo que a Lei n.º 10.639/2003, com suas obrigatoriedades, esteja inclusa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a aplicação torna-se escamoteada em comemorações das ‘datas especiais’ como o ‘dia do índio’ e o ‘dia da consciência negra’. Dessa forma, essa política pública conquistada pela luta do movimento negro pode ser associada ao discurso dos organismos multilaterais, como a ONU e UNESCO, sob o viés da fraternidade e convivência entre os povos, o que aproxima da interculturalidade funcional mencionada por Candau (2009, p. 04). Para a autora “ [...] o interculturalismo funcional visa diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio-identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.”

Segundo Walsh (2009b, p. 78), a perspectiva da interculturalidade funcional consiste na “[...] nueva lógica multicultural del capitalismo global [...]”, a qual reconhece a diferença e corrobora com a expansão do neoliberalismo. É válido retomar o estudo de Siss (2005), discutido no capítulo 3, no qual ele diz que boa parte dos educadores entende a educação numa perspectiva multicultural, como forma de reconstrução social e promoção da igualdade, chegando a propor conteúdos multiculturais sem mesmo possuir a propriedade dos conceitos.

Nessa perspectiva de entendimento, não há o questionamento da estrutura de poder, fazendo com que a colonialidade seja perpetuada em suas dimensões

de poder, saber e ser, ratificando a inferioridade e superioridade nos diferentes grupos sociais.

Sobre a Lei 10.639/03, o estudante E2 comenta:

*Já ouvi falar sobre ela, [...] eu acho interessante, eu acho imensamente importante, e mais ainda que ela seja cumprida, na minha formação, por exemplo, **na minha licenciatura eu não recordo de nenhuma das matérias ter abordado, eu realmente eu não lembro disso.** (Estudante E2, 2019, grifo nosso).*

Após, indagamos: Estudante E1, já ouviu falar sobre a lei? Ao que ele responde:

*[...] eu já conhecia a lei algum tempo, **mas hoje eu digo que não tenho capacidade de fazer ligação entre uma aula de matemática e cultura afro, porque não tive essa formação, eu realmente não tenho bagagem o suficiente para entrelaçar esses dois assuntos.** Eu realmente sinto necessidade de que as aulas tanto de qualquer outro curso, elas consigam ter muito mais que as aulas, sabe! Acho que tem que entender que nós fazemos parte de um mundo e esse mundo, ele é muito diverso. [...] **realmente eu não tive nenhuma formação sobre cultura afro, nem na Educação Básica, nem na Educação Superior, e olha que já passei por três universidades e nenhuma delas se preocupa com isso.** Talvez as faculdades de humanas se preocupem mais. Mas como eu vejo o IME um pouco mais tecnicista, mais técnico um instituto que foca mais no conteúdo do que no humano, eu acredito que nem nos próximos anos conseguiremos fazer isso. (Estudante E1, 2019, grifo nosso).*

O Estudante E4 também participa do diálogo:

Eu também tive conhecimento dessa lei, com o contato com a Ana e o Zé Pedro, comecei com o Zé Pedro no PET, ele era tutor, acabei conhecendo mais esse lado da graduação pelo congresso que teve aqui, o congresso Brasileiro da Etnomatemática. Onde pude ter mais proximidade com a etno. Primeiro eu tentei aproximar do Zé e depois aproximei da Ana, ela me chamou para participar de um evento em Catalão, a gente ia dar aula sobre o jogo da onça e da mariposa, toda vez que a gente dava oficina, a gente sempre falava que era para formação de professores. (Estudante E4, 2019, grifo nosso).

Diante das falas acima, percebemos que os estudantes já possuem conhecimentos sobre a lei, no entanto reclamam a necessidade de uma formação voltada para a diversidade, de forma a contribuir efetivamente com o desenvolvimento da capacidade de articulação entre o conhecimento matemático e as questões étnico-raciais. Nesse sentido, destacamos o comentário do estudante E1: “[...] eu já conhecia a lei algum tempo, mas hoje eu digo que não tenho capacidade de fazer ligação entre uma aula de matemática e cultura afro,

porque não tive essa formação [...]”. Admitindo uma suposta ausência da implementação das DCN’s no curso, o estudante E2 expõe: “[...] *na minha licenciatura eu não recorro de nenhuma das matérias ter abordado, eu realmente eu não lembro disso [...]”*”.

Quando a Lei n.º 10.639 foi sancionada em 2003 a primeira impressão era a de que a obrigatoriedade incidiria exclusivamente sobre o trabalho dos professores da Educação Básica, certamente pela própria redação do art. 26-A que propõe que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” A partir dessa determinação os professores teriam que articular seus conhecimentos teóricos e práticos para incluir em suas aulas a história da África e dos negros no Brasil e trabalhar as relações raciais na escola.

No entanto, com a aprovação, em 2004, das DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi estabelecido que as demandas apresentadas se estendessem também aos docentes e gestores do ensino universitário, indicando várias possibilidades para a formação de professores na perspectiva da diversidade étnico-racial (ver quadro 2). Ao analisar o posicionamento dos estudantes em relação à lei, percebemos a carência de uma formação voltada para essa temática e ao mesmo tempo os desafios que as instituições enfrentam para pensar a partir das epistemologias do Sul, uma vez que o parâmetro da modernidade tem como ponto de partida uma epistemologia neutra, com base na lógica eurocentrada (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Nesse sentido, é relevante analisarmos as percepções dos estudantes acerca da questão racial nos currículos, pois, segundo Gomes (2012b, p. 102), “[...] a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos.” Assim, é imprescindível que vejamos através do olhar daqueles que estão inseridos diretamente nas relações de saber, identidade e poder, por meio dos currículos, como a formação do professor de matemática se encontra em relação à capacidade de contribuir para a formação de cidadãos que pensem no contexto da diversidade do nosso país.

Desse modo, faremos uma breve análise do PPC do curso de Licenciatura em Matemática da UFG, do ano de 2012, referente ao documento que regeu a formação acadêmica dos envolvidos nessa pesquisa. O PPC encontra-se adequado ao

Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (UFG/RGCG, Resolução 006/Consuni de 2002)³⁹ e às normativas do Conselho Nacional de Educação (CNE) que entraram em vigor no ano de 2005. No quadro abaixo estão os dados que indicam a distribuição da Carga Horária (CH) do curso de graduação em Matemática - Grau Licenciatura.

Quadro 9- Distribuição da Carga Horária do curso de graduação em Matemática - Grau Licenciatura

COMPONENTES CURRICULARES	CH	PERCENTUAL
NÚCLEO COMUM (NC)	1376	45,4 %
NÚCLEO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO (NEOB)	1136	37,5 %
NÚCLEO ESPECÍFICO OPTATIVO (NEOP)	192	6,3 %
NÚCLEO LIVRE (NL)	128	4,2 %
ATIVIDADES COMPLEMENTARES (AC)	200	6,6 %
CARGA HORÁRIA TOTAL (CHT)	3032	100 %

Fonte: UFG (2012a).

A carga horária do curso corresponde a 3032 horas, ofertadas em oito semestres letivos, distribuídas em núcleo comum (NC), núcleo específico obrigatório (NEOB), núcleo específico optativo (NEOP), núcleo livre (NL) e atividades complementares (AC). A grade curricular, segundo o PPC, elenca 43 disciplinas, incluindo os Estágios Supervisionados (400 horas) e as disciplinas de núcleo livre e optativas.

O núcleo comum é composto por disciplinas obrigatórias para os cursos de bacharelado e licenciatura. Para quem opta pelo Grau em Licenciatura o NC representa 45,4% do total da carga horária, o que significa dizer que a maior parte da sua formação é voltada para os conhecimentos de matemática pura.

O NEOP é composto por disciplinas obrigatórias à licenciatura, relacionadas à matemática pura e à formação pedagógica, totalizando 37,5% da carga horária total. O núcleo optativo representa 6,3%. Nele o discente pode optar por disciplinas voltadas para o conhecimento específico da matemática ou

³⁹ Atualmente revogado pela nova Resolução CEPEC N.º 1122/2012, que aprovou o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. (UFG, 2012b).

para o campo pedagógico. O núcleo livre e atividades complementares totalizam 10,8% da carga horária total.

As DCN's para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, instituídas por meio da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, propõem a Prática como Componente Curricular (PCC) obrigatório nos cursos de licenciatura. Segundo a Resolução,

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 22).

Dessa forma, a referida lei estabelece no seu artigo 1º, item I, que os cursos de licenciatura deverão garantir “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Nessa perspectiva, a proposta do projeto pedagógico do curso de licenciatura do IME divide as quatrocentas horas de prática como componente curricular entre diferentes disciplinas. Veja no quadro 10.

Quadro 10- Disciplinas obrigatórias para a Licenciatura em Matemática que possuem carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC)

Disciplina	Carga horária	CH de PCC
Álgebra Linear I	64	16
Cálculo 1A	64	32
Cálculo 2A	64	32
Cálculo Numérico	64	32
Didática da Matemática I	64	32
Didática da Matemática II	64	32
Didática da Matemática III	64	32
Funções de uma Variável Complexa	64	16
Fundamentos de Análise	96	32
Fundamentos de Geometria	96	32
Geometria Euclidiana	96	32
Prática de Ensino Orientada	64	48
Estatística	64	32
Total		400

Fonte: (UFG, 2012a).

As disciplinas *Didática da Matemática I, II, e III, Fundamentos de Análise, Fundamentos de Geometria e Prática de Ensino Orientada* possuem dimensões pedagógicas. A grade curricular também propõe outras disciplinas obrigatórias que permitem reflexões sobre a formação docente, mas que não fazem parte do rol de disciplinas da PCC. São elas: *Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação, Políticas Educacionais no Brasil, Psicologia da Educação I e II e Iniciação à Pesquisa em Educação Matemática*.

Mesmo sabendo que a análise da grade curricular do curso não seja o foco de nossa pesquisa, acreditamos ter sido crucial trazer esse documento para que assim pudéssemos compreender algumas das falas dos estudantes no decorrer da conversa coletiva.

Retomando a descrição da conversa com os estudantes, destacamos que o estudante E4 faz uma alusão ao seu envolvimento com grupos de estudos voltados para as questões étnico-raciais, participação em movimentos, entre outros, e afirma: “[...] *mesmo tendo este conhecimento não sei se eu conseguiria articular a matemática com outros saberes.*” Nessa conjuntura, perguntamos a eles: existe hierarquização de saberes do conhecimento na grade curricular de vocês?

O estudante E3 se posiciona: “[...] *aqui principalmente a parte de cálculos*”. Segundo o referido estudante, a maioria dos alunos do IME opta pela licenciatura, mas mesmo assim a prioridade do instituto é para a matemática pura, afinal, afirma o estudante E3, “[...] *eles colocam a matemática pura lá em cima, a parte pedagógica pouco importa*”. Suas observações corroboram com os dados do quadro 11, nos permitindo indicar uma certa preponderância da matemática pura na formação acadêmica dos licenciandos. Nesse sentido, o estudante E2 complementa:

Aqui no IME é o seguinte, primeiro a parte de matemática e depois uma “materiazinha” tanto é que eu e o (estudante E3) nós passamos uma dificuldade na matéria de história de matemática, não vou falar o nome, mas tivemos que brigar nas primeiras aulas, pra gente discutir a história de matemática. A gente queria ver os embates sociais e econômicos, sobre a sociedade, sobre a economia. Mas para o professor, o importante era saber o algoritmo e não o impacto na sociedade, tanto que eu mais alguns alunos tivemos que discutir com o professor porque queríamos história da matemática. (Estudante E2, 2019).

Nesse contexto, é válido ressaltar que a disciplina *História da Matemática* (64h), que era de natureza optativa, passou a ser obrigatória na grade curricular de 2012, sofrendo algumas adaptações para situar o núcleo comum, atendendo a Licenciatura e o Bacharelado, provocando mudanças significativas na formação acadêmica daqueles que optam pelo grau de licenciatura. Vejamos o posicionamento do estudante E4:

Interessante você falar isso (estudante, E2) porque estava pegando essa matéria agora, e o professor decidiu que a gente ia fazer seminários. Você tem que atender a parte social, histórica, política, da sua geografia e uma parte da matemática, aí eu tô pegando a tarde com uma turma que tem mais do bacharelado e tem uns amigos meus pegando a noite, o meu da tarde está passando uma boa parte discutindo os teoremas, é legal! Sim! Mas cadê as discussões, o impacto sociocultural que teve na sociedade pro desenvolvimento econômico, entender a relação da matemática ocidental, como ela se torna dominante, a noite que é uma turma de licenciatura, acaba fluindo mais essas discussões, porque não tem essa cobrança do seminário. (Estudante E4, 2020).

Embora as falas dos estudantes E4 e E2 revelem muitas inquietações a respeito da disciplina em discussão, destacaremos duas questões: a primeira está relacionada ao professor formador que provavelmente tem sua formação na área da matemática pura, direcionando suas aulas apenas para teoremas matemáticos; outra questão é a relação dos alunos que estudam à noite. Em outro momento da conversa o estudante E4 comenta: “[...] a gente sabe que a maioria do noturno é a licenciatura”. Dessa forma, entendemos que as aulas do noturno possuem mais flexibilidade para discussões que não sejam somente algoritmos, mas obviamente isso depende do professor regente.

Percebemos, ao longo da conversa, que existe uma relação de poder/saber no campo de atuação dos professores do IME. Segundo o estudante E2, os docentes do bacharelado que já tiveram experiências na Educação Básica têm mais facilidade em articular os conhecimentos matemáticos com situações do cotidiano, por outro lado, existe uma grande resistência por parte dos professores da matemática pura, que não se atém ao pedagógico. Outro fato relevante são as ações pedagógicas de alguns professores, nas palavras do estudante E2: “[...] eu fui ter noção um pouco da matemática oriental com o professor Wellington, na matéria de história dos números, [...] eu conheço o Wellington da Educação Matemática”.

É importante destacarmos o quanto a formação do professor influencia na sua prática docente, e mais ainda, como são refletidas na formação dos futuros profissionais. Aqui retomamos a necessidade de termos professores formadores capazes de reconhecer a pluriétnicidade da sociedade brasileira de forma a perpetuar nos discursos dos novos educadores a importância de se valorizar os saberes e identidade dos povos marginalizados e o combate ao racismo.

Porém, no contexto do IME, encontramos alguns empecilhos que vale mencionar. Referindo ao grupo de professores, o estudante E3 comenta que a maioria é pertencente à matemática pura, assim, “[...] trazer a discussão sobre a cultura é um desafio gigantesco porque eles têm poder de votar e vetar tudo.” Nesse sentido, o estudante E4 relata as dificuldades encontradas:

Eu participei por 2 anos do conselho diretor do IME e aí eu vi isso muito claro lá, a gente já tentou numa época lá quando teve assédio sexual e fazer tentar, sei lá, construir uma comissão dentro do instituto para lhe dar para orientar as pessoas, e tudo mais, que sofre com assédio moral e sexual no ambiente universitário, quando a gente levou essa proposta para o conselho diretor, e você vê a reação, quem são as pessoas que se posicionam contra, é muita polêmica, a gente conseguiu aprovar mas os professores “não agora tudo é assédio” os homens debochavam principalmente quando as mulheres falavam. (Estudante E4, 2019).

O ato de falar, de se posicionar em defesa daqueles que sofrem racismo não é uma via de mão única, mas ao contrário, há sempre a expectativa da resposta do “outro”, o que gera confronto de ideias. Na maioria das vezes o “outro” a que nos referimos, nesse contexto de discussão, geralmente é homem branco e hétero que possui o poder “da voz”, se colocando como superior diante da estrutura na qual está inserido.

Mediante as análises feitas inferimos, com base nos estudos decoloniais, que a Lei n.º 10.639/03 e as DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais encontram-se na *diferença colonial*⁴⁰ por entendermos que as reconfigurações das políticas curriculares não são postas em contextos isolados, mas numa relação conflitiva, envolvendo os espaços curriculares, as relações de poder/saber entre os envolvidos no processo educacional, entre outros.

A preponderância da matemática pura em detrimento das disciplinas pedagógicas nos confirma a universalidade, hierarquização e hegemonia da

⁴⁰ Analisar a figura 4- Modelo para compreensão das políticas curriculares com base no referencial teórico- capítulo 1.

matemática em relação a outras áreas do saber, além de estar pautada na referência eurocêntrica, correspondendo a uma manifestação da colonialidade do saber (MARTINS; BENZAQUEN, 2017). O conhecimento matemático com referência eurocêntrica é tido como único e verdadeiro, amparado na noção de civilização moderna que, de certa forma, corrobora o racismo epistêmico, deslegitimando outras formas de saberes e subalternizando os povos que pensam a partir de suas raízes, a partir do sul.

Nesse cenário, Walsh (2009a) e Gomes (2012b) propõem a decolonização dos currículos como forma de derrubar as estruturas de poder/saber, desenvolvidas pela colonialidade. Como consequência teremos, segundo Mignolo (2008), que aprender a desaprender. Desaprender a universalidade do conhecimento científico, da cultura europeia e reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais. Essa proposta consiste num desafio para a Universidade, para o campo de produção de conhecimento, porém é um caminho necessário para a formação de professores(as) reflexivos(as) acerca das culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Por meio das análises e reflexões constatamos que a Etnomatemática constitui uma referência fundamental para a formação do professor de matemática, pois seus embasamentos vêm permitindo que professores formadores desenvolvam ações capazes de romper, mesmo que parcialmente, com estruturas eurocêntricas. Essa constatação corrobora o levantamento bibliográfico realizado por meio das comunicações científicas do Encontro Nacional de Educação Matemática e com as falas dos estudantes E3 e E4, as quais indicam a aproximação com a temática racial através dos professores Zé Pedro e Ana Paula que, como já referido, são pesquisadores no campo da Etnomatemática.

4.4 A formação inicial dos professores de matemática na perspectiva das Relações Étnico-raciais: o que eles têm a dizer?

Nesta seção analisaremos como os estudantes percebem o papel da Universidade e a formação recebida para atuar na Educação Básica, na perspectiva das Relações Étnico-raciais. Dessa forma, iniciamos a conversa com as seguintes questões: gostaríamos de saber, respeitando a autonomia da

Universidade, quais foram as iniciativas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática para promover a Educação das Relações Étnico-raciais e para contribuir com a efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03? Conhecem alguma ação e/ou projeto? Tem algum professor que se atenta a desenvolver ações voltadas para as Relações Étnico-raciais?

O estudante E3 inicia o diálogo retomando a discussão da seção anterior sobre a grade curricular do curso:

*No IME eu não vi assim (pausa) tem as disciplinas obrigatórias específicas (pausa) não tem no currículo disciplina que discute este tema. **Aí tem as disciplinas optativas que os professores podem propor uma disciplina, uma temática que achar conveniente. Até hoje eu não vi.** (Estudante E3, 2019).*

As disciplinas optativas mencionadas pelo estudante E3 são aquelas de livre escolha do aluno para compor o seu currículo, de forma a atender uma formação mais ampla, abrindo possibilidades para o ingresso em uma área específica do interesse do licenciando. A carga horária a ser cumprida no núcleo optativo é correspondente a 192h, o que equivale a 6,3% das 3032 horas da carga horária total. Nas entrelinhas da fala do estudante acima compreendemos que existe alguma abertura para que a temática sobre as Relações Étnico-raciais seja abordada em alguma disciplina. Dessa maneira, expomos no quadro abaixo as disciplinas específicas do núcleo optativo segundo a matriz curricular de 2012. São elas:

Quadro 11- Disciplinas do Núcleo Optativo (NEOP)

Disciplinas optativas	Disciplinas optativas
1. Álgebra II	12. Laboratório de Física III
2. Álgebra Linear II	13. Processos Estocásticos
3. Análise Real I	14. Programação Linear
4. Análise Real II	15. Projetos Educacionais
5. Equações Diferenciais Ordinárias II	16. Teoria dos Grafos
6. Equações Diferenciais Parciais	17. Tópicos em Educação Matemática
7. Física II	18. Tópicos em Estatística

8. Física III	19. Tópicos em História da Matemática
9. Geometria Diferencial	20. Tópicos em Matemática
10. História da Educação Matemática	21. Topologia
11. Introdução à Criptografia	22. Laboratório de Física II

Fonte: UFG (2012a).

A efetivação das políticas públicas educacionais que visam a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros vem percorrendo um caminho complexo e tenso, pois o sucesso de suas implementações depende de muitos fatores, como: condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens, entre outros. Segundo as DCN's “[...] depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como Relações Étnico-raciais” (BRASIL, 2004b, p. 13).

Quando o estudante E3 diz que o professor pode propor uma “*temática que achar conveniente*” notamos, pela grade curricular, que não há uma proposta efetiva de disciplina optativa, muito menos obrigatória, que envolva a educação para as Relações Étnico-raciais. Nesse contexto, sentimos a necessidade de entender se os alunos de fato enxergam a opção da escolha da licenciatura como um curso de formação de professores para atuar preferencialmente na Educação Básica e como aconteceu o envolvimento com o curso. O estudante E1 inicia relatando:

*[...] desde pequeno que eu tinha a ideia de querer ser professor [...] queria fazer parte da formação de professores de matemática, sempre foi a disciplina que eu me dei melhor, me identificava. Então essa foi a minha escolha! **Eu já sabia que ia fazer licenciatura em matemática.** (Estudante E1, 2019, grifo nosso).*

O estudante E2 continua a conversa:

[...] entrei no curso de licenciatura em matemática sabendo que era uma licenciatura, sabendo que eu queria ser professor, tanto que o bacharelado nunca me passou pela cabeça, quando fiz o ENEM. Contato com o IME fui ter contato mesmo, a partir do Estágio I, então os dois primeiros anos não tive praticamente contato nenhum, além dos professores em sala de aula, não tive contato. A partir do estágio que tive contato com a Universidade, é (pausa) e essa questão de ter noção que o curso é para formar professores, senti isso, como eu já entrei sabendo que queria ser professor, então

não sei em que ponto a universidade me influenciou. (Estudante E2, 2019, grifo nosso).

As falas acima mostram que tanto o estudante E1 quanto o estudante E2 fizeram a opção pela licenciatura cientes de que o curso visa formar professores de matemática. O estudante E3 também conhecia a proposta da licenciatura, mas disse ter entrado no curso pensando em trocar para engenharia civil. Ele assim se pronuncia: “[...] nos *dois primeiros anos fiquei tentando fazer as provas, mas não conseguia, trabalhava muito, chegava aqui só à noite.*” Como já dito pelo estudante, com o passar do tempo ele foi se envolvendo com o curso, com os projetos e discussões pedagógicas, o que fortaleceu sua decisão em continuar na área de formação de professores. Em relação à temática racial no campo de formação acadêmica, ele destaca:

[...] essa questão de discutir questões raciais, no ambiente escolar ou propriamente aqui na Universidade, no curso a gente não teve. Pelo menos a disciplina que eu peguei não teve a discussão. A discussão que a gente tem, são esses aqui, com outras pessoas. Agora do Curso mesmo, dos professores, do instituto, não tem. Ou projeto que discute sobre... (Estudante E3, 2019, grifo nosso).

O estudante E2 então o interrompe dizendo:

Mas tem uma coisa que acho interessante [...] no currículo eu não vejo essa questão da pluralidade, só que eu fiz uma graduação em Universidade particular, num curso diferente desse aqui. E eu estou fazendo licenciatura aqui na UFG, a convivência com o plural na UFG, eu falo que isso aí é bom sim. Aqui a gente percebe isso (...). Agora se há a intenção, não sei. (Estudante E2, 2019, grifo).

O estudante E3 retoma a fala:

Eu não quero ser injusto, existe nas discussões pedagógicas, a importância da diversidade, de ouvir os alunos em sala de aula, mas não especificamente tratando do tema étnico- racial. Mas tem essas discussões para eu olhar as pessoas de uma forma diferente, porque são pessoas diferentes. (Estudante E3, 2019, grifo nosso).

Pelas argumentações dos estudantes E2 e E3 a Universidade é caracterizada como uma instuição que caminha para a valorização da diversidade no espaço acadêmico. A última fala do estudante E3 pressupõe que os professores do campo pedagógico compreendem a relevância de orientar os futuros profissionais da educação sobre a necessidade de refletirem sobre a diversidade que compõe a sala de aula, além de dar voz aos alunos durante o

processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, conduzimos a *Roda de Conversa* para reflexões sobre as disciplinas do curso que abrem possibilidades para trabalhar com temas sobre a diversidade. O estudante E3 destacou: “[...] *nós temos a disciplina de psicologia em Educação, na Faculdade de Educação, seria um ambiente ideal para se falar da diferença. O prof. Wellington nas disciplinas dele tenta fazer essa discussão*”. (Estudante E3, 2019). Para o estudante E4 as disciplinas de didática, com o aporte teórico de Paulo Freire, são favoráveis para abordar o tema em discussão. Ele pontua, no entanto, no que se refere à questão étnico-racial:

Até hoje eu nunca vi no curso algo que se aproxima da discussão. O que eu mais espelhava era da professora Janice, eu sempre vejo ela participando de encontros de mulheres negras, ela participa e eu acabo vendo um pouco. Mas também não era discussão, era só olhar mesmo. (Estudante E4, 2019).

O estudante E1 complementa: “*Eu lembro a Janice uma ou duas vezes que já levou mulheres para oficinas de turbantes. Já vi fotos e tudo mais.*” O estudante E2, por sua vez, se refere à ação pedagógica de outra professora: “[...] *a questão racial, já vi a Maria Bethânia, ela tentou levar uma vez uma professora da UFG que era trans, a Esther.*” Corroborando essa fala, o estudante E4 relata: “[...] *teve uma vez na disciplina de didática que a professora levou a Esther pra falar da população LGBTI*”.

Por meio dos relatos acima, evidenciamos a presença de professores formadores no curso de matemática que possuem um compromisso com uma ação pedagógico-política, fazendo com que os licenciandos despertem um olhar para os seres humanos negados e excluídos do sistema hegemônico vigente. Dessa forma, compreendemos as ações dos referidos professores como *atos decoloniais* por contribuírem para fazer com que as vozes dos subalternizados sejam ecoadas dentro de um espaço marcado pela colonidade do poder, do saber e do ser.

Para aprofundarmos as discussões na perspectiva dos interesses da pesquisa, perguntamos: por que vocês acham que a professora Janice está ligada a questões étnico-raciais?

Eu vi uma entrevista dela, ela publicou até no facebook contando a trajetória dela que foi muito difícil de ser doutora (...) ela conta sobre o preconceito que ela sofria aqui dentro do IME como

mulher e como mulher negra é mais ainda. (...) acho que é uma questão pessoal dela, subjetiva, atrás da experiência dela e quer levar essa discussão para os alunos. (Estudante E3, 2019, grifo nosso).

Presenciamos aqui, por meio da voz do estudante E3, a colonialidade de ser marcada na vida de uma professora que teve a experiência de ser tomada como inferior (MALDONADO-TORRES, 2007). Relatos como esse não são raros no ambiente acadêmico, principalmente referente às mulheres e de forma mais contundente, quando são negras. Vejamos o posicionamento do estudante E2:

Por isso que eu vejo essa questão de cotas raciais. Quando eu fazia direito, a não! [...] eu não tinha nenhuma professora do direito que era negra. Então assim, hoje eu sou totalmente a favor das cotas, porque a gente só tenta enxergar quando tiver mais pessoas. [...] porque se vê não convive, não tem contato, você não vai começar a pensar de forma diferente. É impossível, impossível não! Mas se você não tiver o contato, [...] como é que eu vou enxergar este outro lado? (Estudante E2, 2019).

A narrativa acima abre margens para várias análises, porém, no primeiro momento, queremos destacar a relevância de o estudante reconhecer a validade das cotas raciais para a inserção de negros na Universidade. Podemos olhar esse posicionamento sobre duas vertentes: de um lado, o reconhecimento da necessidade de grupos subalternizados, como negros e indígenas, terem acesso a esse direito como reflexo da manifestação de resistência e da presença da diversidade no ambiente acadêmico. Por outro lado, *o racismo epistêmico* sofrido por negros, através da ideia de *raça* (QUIJANO, 2005), que atribui ao negro a condição de cotista para ingressar em um espaço construído no imaginário do colonizado como sendo destinado ao homem branco.

Em um segundo momento, corroboramos com o estudante quando nas entrelinhas de sua fala ele chama a atenção para que tenham mais pessoas nos diferentes espaços para que haja convivência, como forma de superação do racismo, não que seja regra, mas entendemos que as lutas antirracistas são provindas principalmente daqueles que sofrem racismo, dessa forma, quanto mais pessoas, em distintos contextos, mais teremos vozes que clamam pelos povos marginalizados. Como exemplo temos a lei e as resoluções discutidas nessa pesquisa, que foram conquistas dos militantes negros. Sobre a questão étnico-racial, o estudante E4 explica:

É, acho que o mais próximo que a gente chega ao curso, é através das oficinas, congressos, atividades paralelas que às vezes trazem das oficinas, tendo atividades sobre o mancala. O próprio MATEMA. (Estudante E4, 2019).

O estudante E3 complementa:

[...] projetos como o PIBID⁴¹ e o PET⁴² tem maneiras de trabalhar essa temática, apesar de não ter escrito no projeto, se nós quisermos traçar essa discussão podemos propor nestes projetos. Agora nas disciplinas são bem fechadas. (Estudante E3, 2019).

São interessantes as reflexões e os posicionamentos dos estudantes E3 e E4, pois percebemos o envolvimento e conhecimento que possuem sobre o curso de licenciatura, desde a estrutura física, curricular, até os recursos humanos, o que interfere positivamente na formação acadêmica dos sujeitos, pois passam por um processo de maturidade na construção da identidade profissional através do contato com as mazelas e possibilidades de se pensar a educação para além do óbvio.

As referências das atividades sobre o mancala e o acesso ao grupo de pesquisa MATEMA, articuladas com as questões raciais, tem um amparo na construção teórica dessa pesquisa. No levantamento bibliográfico feito no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) situamos os trabalhos de Campelo, Sousa e Ribeiro (2019) e Tamayo e Silva (2019) como sendo pesquisas que utilizam o jogo mancala como objeto de estudo, como exercício de reflexão a respeito de decolonizar o olhar sobre o ensino de cultura Afro-brasileira e Africana na escola, como forma, enfim, de questionar a monocultura da ciência a partir do reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos.

Em referência ao MATEMA, esse é um grupo de pesquisa que atua no espaço físico do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ele tem como principal linha de pesquisa os estudos

⁴¹ O Subprojeto Pibid Matemática Goiânia tem por objetivo central desenvolver ações coletivas, de cunho teórico e prático, que fomentem experiências formativas significativas para os licenciandos e os demais envolvidos, a partir do diálogo e intercâmbio permanente entre alunos do curso de Licenciatura em Matemática, os professores das escolas parceiras e professores de Matemática da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://pibid.ime.ufg.br/p/20485-pibid-matematica-goiania>. Acesso em: 08 mar. 2020.

⁴² Iniciado em 1979, o Programa de Educação Tutorial (PET) é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, sendo um grupo por curso, orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nos moldes da Educação Tutorial. Disponível em: <https://petmat.ime.ufg.br/p/434-o-que-e-pet>. Acesso em: 08 mar. 2020.

sobre *Etnomatemática*, que entre tantas contribuições à formação do professor de matemática, proporciona um olhar para as culturas dos povos considerados subalternos pelo sistema moderno colonial, convergindo para os estudos decoloniais por procurar romper com as estruturas de poder impostas pelo mito da modernidade (NAZARENO, 2017).

Considerando a importância do Movimento Negro para a Educação das as Relações Étnico-raciais no contexto de formação de professores, levantamos a seguinte questão: sobre o movimento social negro, vocês conheceram algum movimento negro dentro do instituto?

Segundo o estudante E4, [...] *tem gente com o perfil do movimento negro, tanto que na oficina que a gente fez, apareceu frases de personalidades negras. [...] você vê que tem pessoas com necessidades de se expressarem*". No entanto, o estudante E2 faz uma importante consideração:

*Mas eu falo uma coisa, se você chega no IME tira os professores da Educação Matemática, se você chega e fala a gente tem que fazer essa movimentação, eles vão falar **“vocês têm que aprender a matemática”**. Tá aqui pra matemática! O professor tem que saber o conteúdo. **Essa temática não tem acordo!** (Estudante E2, 2019).*

A fala do estudante demonstra que ele considera importante a atuação dos professores da Educação Matemática para o campo da diversidade. Aponta também para as relações de poder entre os saberes da matemática pura em detrimento da parte pedagógica, o que reforça o caráter universalizante da matemática que ocorre, segundo D'AMBROSIO (2005), devido às referências eurocêntricas e predomínio da ciência e tecnologias modernas que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa, estando a matemática situada no *punto cero* (CASTRO -GÓMEZ, 2005).

Sobre o Movimento Negro e discussões étnico-raciais, o estudante E1 relata a dificuldade de ter participado dos movimentos estudantis da Universidade, alertando a carência de informações que os licenciandos possuem por estudarem no noturno. Apesar de reconhecer a importância da participação nesse movimento, ele assim se expressa:

*Só que ao mesmo tempo é difícil, no noturno as aulas já são reduzidas, alguns estão cansados, então eles vêm realmente com o pensamento “vou ter essa aula e vou embora”. **Talvez se propuser algo diferente eles não vão aceitar tão bem.** É uma dificuldade! Discussões sobre minorias foram nas disciplinas do professor*

Wellington. Eu lembro com as discussões que nós fazíamos dava atenção às particularidades dos alunos. [...] só que no noturno os alunos carecem muito de informação. (Estudante E1, 2019, grifo nosso).

O estudante E4 complementa:

É o turno que forma mais pessoas! A gente sabe que a maioria do noturno é a licenciatura. E a manutenção do IME para acolher esses alunos é muito pouca, porque entra o pessoal para licenciatura e fica um ano só vendo materiais do bacharelado da matemática pura. Se é a licenciatura qual a dificuldade de colocar materiais da licenciatura já no primeiro, segundo semestre? (Estudante E4, 2019, grifo nosso).

A conjuntura apresentada corrobora o estudo de Gatti (2010) denominado *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Nele Gatti (2010) expõe o perfil dos licenciandos, em boa parte oriundos da classe média baixa, tendo eles que conciliar os estudos com o trabalho, de certa forma comprometendo a formação acadêmica.

Em relação à estrutura curricular Gatti (2010), ao fazer uma pequena digressão histórica no que tange à formação de professores no Brasil, nos lembra que essa se iniciou ao final do século XIX com a criação das chamadas Escolas Normais, as quais eram incumbidas da formação docente para as “primeiras letras”. No entanto, a mesma autora pontua que somente no final da década de 1930 foram instituídos cursos destinados à formação de docentes para o “ensino secundário”, conhecido de modo recorrente como ‘3 + 1’, pelo fato de se constituírem a partir da formação de bacharéis, acrescentando-se apenas um ano com disciplinas do âmbito educacional para a obtenção da licenciatura. Como vemos, o questionamento do estudante E4 advém de um processo histórico da estrutura dos cursos de licenciatura do nosso país, muito discutido no âmbito das pesquisas acadêmicas. Nessa perspectiva conduzimos a *Roda de Conversa* para a relação da teoria com a prática na formação docente.

O estudante E3 relata: “[...] pra mim que participei do PIBID, essa relação foi menos impactante quando fui para o estágio, mas para outras pessoas que ficam apenas no campo teórico, tem um choque grande!” Nesse mesmo sentido o estudante E2 complementa:

Eu vivenciei a escola, tirando o estágio III e IV que foi dentro do CEPAE, a vivência que tenho não é fornecida pela faculdade. Porque como minha esposa é professora, vira e mexe eu estava em

palestra, em evento (...) não senti falta dessa convivência porque tinha mediante a minha esposa. Agora tem colegas que não tem vivência nada da escola. (Estudante E2, 2019).

Reforçando, o estudante E4 continua:

*Quem não tem contato com o PET, PIBID, o aluno só vai ter contato com a prática no final do curso. E o choque é muito grande. Tem gente que começa a dar aula antes, mas se só pegou disciplina, e chegar no final é um impacto. **Impacto nas questões da escola.** Eu chego lá com a ideia de passar o conteúdo com uma discussão legal. Eu não tenho preparo na faculdade para lidar com os alunos mesmo. O dia a dia da escola, do bullying, aplicar as metodologias boas que a gente vê aqui (risos). (Estudante E3, 2019, grifo nosso).*

Notamos as tensões entre teoria x prática, um dos temas centrais nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Pelas falas dos estudantes E1 e E4 percebemos que o PET e o PIBID constituem espaços onde o futuro professor adquire uma experiência nas salas de aula da rede pública, antes mesmo do Estágio Supervisionado. Em outro momento o estudante E3 citou sobre as possibilidades de o PIBID e o PET trabalharem com a temática para as Relações Étnico-raciais, no entanto, pelas análises feitas até o momento, inferimos que, por não haver um projeto e/ou disciplina institucionalizada no curso, as ações partem da iniciativa pessoal do professor, o que depende do seu posicionamento político-pedagógico.

Para finalizar a *Roda de conversa* retomamos a questão da formação docente para as Relações Étnico-raciais, perguntando: vocês se encontram preparados e/ou conscientes para atuar na Educação Básica, mediando o conhecimento de forma a respeitar a diversidade cultural, além de fortalecer a identidade negra como um meio de superação do racismo?

Os estudantes são contundentes ao afirmarem que não adquiriram uma base teórica nem prática que favoreça uma formação para os enfrentamentos da diversidade em sala de aula. O estudante E3 assevera: “[...] vai ser difícil porque a formação que eu tenho não me dá base, e quando eu vou para a prática lá é mais podado ainda. Tenho que cumprir metas de aprovação, passar conteúdos.” No entanto, pontua a relevância da participação no grupo de pesquisa MATEMA e outros existentes na Universidade, pois essas experiências o fazem refletir sobre as relações raciais no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Já o

estudante E1 assim se pronuncia: “[...] o curso me mostrou que existem particularidades, só que não me ensinou como tratá-las”. O estudante E2, por sua vez, assevera:

[...] se você me perguntar assim “você sente preparado para qualquer diversidade relacionada a étnico?” De maneira alguma, e nem daqui 30 anos, eu me debruçando nos livros de prática, eu vou me sentir preparado pra isso. Agora eu acho assim, que uma coisa importante que eu tive no curso, não vou dizer em relação ao currículo, falo das experiências do curso. Eu me vejo aberto na escola de olhar para aquela situação e pensar assim “eu tenho que ver o que vou fazer aqui”, isso aí eu vejo. [...] Eu sei que hoje eu tenho essa abertura de entender que uma sala de aula é plural e diversas dificuldades irão surgir, mas assim, domínio e conhecimento teórico sobre o curso, a questão étnico-racial eu não tenho, agora eu tenho a boa vontade. Apareceu, vamos ver o que fazer! (Estudante E2, 2019).

Nessa perspectiva, o estudante E4 finaliza:

[...] por eu participar de movimentos estudantis, movimentos sociais, tá por dentro de muitos debates, olha eu não tenho medo de chegar na sala de aula e enfrentar um debate sobre isso, não tenho medo de pesquisar, mas não me sinto preparado pelo curso. Eu me sinto preparado em não fugir do debate, mas não pelo curso, o curso tem me preparado em ser um bom teórico em “Educação Matemática” (Estudante E4, 2019).

Sob a cosmovisão dos estudantes, inferimos que o Curso de Licenciatura em Matemática da UFG tem como referência a lógica do *punto cero* por trazer uma marca do eurocentrismo presente na matriz curricular e por corroborar a ausência de disciplinas e/ou projetos que abordem as relações raciais, o que aponta para a necessidade de uma reestruturação do curso, de modo a contemplar as ações propostas pelas DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Percebemos que boa parte dos professores da Educação Matemática possui compromisso político-pedagógico diante da pluriétnicidade do nosso país, proporcionando momentos e espaços para que os futuros profissionais se atentem para a diversidade no ambiente escolar. No entanto, marcadores da colonialidade do saber e do ser foram identificados através do preconceito de cor e da hierarquização do conhecimento matemático em detrimento do pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos momentos finais propomos retomar o problema da pesquisa para evidenciarmos os caminhos trilhados e as respostas encontradas durante o trajeto da investigação. Construimos nossas considerações olhando inicialmente para a relevância das lentes teóricas dos *Estudos Decoloniais* para percebermos a luta dos Movimentos Negros pela educação como forma de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, além de chamar a atenção para os currículos eurocentrados que subjagam os povos marginalizados, como os afrodescendentes e indígenas.

Em seguida, mostramos as contribuições desta pesquisa em relação àquelas analisadas no levantamento bibliográfico feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Refletimos sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa em relação à formação docente do professor de matemática para a Educação das Relações Étnico-raciais como mola propulsora para o combate ao racismo e as discriminações étnico-raciais no ambiente escolar. Logo após, apresentamos os desafios que permeiam a formação docente para a concretização de uma educação antirracista e intercultural.

Pelos estudos de Quijano (2002, 2009a) aprendemos a reconhecer que o fator racial é crucial para compreendermos a classificação social em relação ao que é moderno ou não, do que é visto e entendido como relevante, de tal maneira que o eurocentrismo se constituiu como uma manifestação de *racismo epistêmico*.

Nesse sentido, a atuação dos Movimentos sociais Negros foi categórica para a revelação de que a construção do conceito de *raça* regula(va) as relações sociais brasileiras. Constatamos que em um determinado período os movimentos sociais se resignaram aos valores da modernidade como estratégia de conciliação entre os conflitos que os apreendiam, porém, vários movimentos passaram a reivindicar não somente seu reconhecimento e valorização, mas, sobretudo a inclusão e transformação da configuração moderna-colonial do Estado.

Dessa forma, percebemos que os envolvidos nos Movimentos Negros encontram-se posicionados nas fronteiras da modernidade/colonialidade, pois

através de suas ações e reivindicações por políticas públicas educacionais passam por um processo de construção da sua condição epistêmica e pertencimento étnico-racial, gerando uma nova consciência, atitudes e posturas frente às relações de poder.

Entre as conquistas dos Movimentos Negros, sinalizamos para a promulgação da Lei n.º 10.639/03 e das DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais, frutos de mais de dois séculos de lutas por aqueles que resisitiram à colonização e continuam lutando por um modo de vida, por uma sociedade *outra*, através da inclusão dos conteúdos da “História e Cultura Afro- Brasileira” nos currículos escolares, inclusive nos espaços de formação de professores.

Com base nos estudos apresentados, compreendemos a interculturalidade crítica como sinônimo da decolonialidade, que pode ser compreendida, no contexto dessa pesquisa, como um projeto que representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclua os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, nos currículos de formação de professores, como forma de refletir e formar cidadãos para a valorização e reconhecimento da pluriethnicidade brasileira.

Assim, percebemos um avanço dessa pesquisa em relação ao levantamento bibliográfico realizado na plataforma BDTD, pois apresentou ausência da discussão da formação inicial do professor de matemática numa perspectiva das Relações Étnico-raciais, tampouco da discussão sobre o olhar decolonial e as estruturas das relações de poder/saber que envolvem uma formação docente.

Dessa forma, ancorados nos Estudos Decoloniais, conseguimos direcionar nosso olhar para as DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais como possibilidades abertas para se pensar a formação do professor de matemática. O processo de reflexão feito por nós explicitou a necessidade de reestruturação da grade curricular para que o curso de formação de professores em matemática da UFG inclua na discussão as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, e seja capaz de formar novos atores sociais aptos a desenvolverem ações pedagógicas não permeadas apenas por paradigmas eurocentrados, mas capazes de articular com outras perspectivas educacionais, criando espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes das que são hegemônicas na educação.

Pelas análises dos relatos da *Roda de Conversa* percebemos que a pesquisa converge para algumas questões apresentadas no levantamento bibliográfico do ENEM, no qual constatamos que a formação do professor de matemática pelo viés da Etnomatemática pode ser um dos grandes desafios para o presente e para o futuro, ao refletir a formação docente, como forma de olhar para o *outro* em suas diferentes dimensões, de forma a respeitar, valorizar e reforçar suas raízes, como manifestação e procura de um caminho para o entendimento entre diferentes culturas, além do desprendimento da lógica totalizadora eurocêntrica.

Notamos que a vida e as memórias dos sujeitos da pesquisa são marcadas pela *Diferença Colonial* por serem advindos dos espaços e de uma formação cultural e familiar onde emergem a colonialidade do poder, reverberando no posicionamento político-pedagógico e acadêmico do futuro professor. Por meio das falas identificamos a existência de um racismo velado no ambiente acadêmico, perpetuando distintas *colonialidades* através da construção da ideia de raça.

Compreendemos que a constituição política adquirida por movimentos sociais reverbera nas atitudes e argumentações e, sobretudo, na formação de atores que se envolvem com causas das minorias, do coletivo, interrogando as estruturas hegemônicas nos espaços acadêmicos. Assim, ficou evidente o quanto as ações coletivas são primordiais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois é no bojo da luta e resistência à estrutura dominadora do Estado que as políticas públicas emergem em favor dos povos marginalizados.

Pelas experiências teóricas e práticas dos estudantes, evidenciamos que a implementação da Lei n.º 10.639/03 na Educação Básica é de fato escamoteada pela esporadicidade com que os temas referentes aos povos afrodescendentes e indígenas são trabalhados nas escolas, sendo que, às vezes, se resumem à comemoração do dia da consciência negra e do dia do índio. Tal situação revela a *interculturalidade funcional* mencionada por Walsh (2009b) e Candau (2009), a qual propõe a diminuição das áreas de tensão e conflito entre diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões das relações raciais sem, contudo, afetar nem questionar as estruturas e as relações de poder.

Inferimos, no entanto, com base nos Estudos Decoloniais, que a Lei n.º 10.639/03 e as DCN's possuem potencial decolonizador e encontram-se na

diferença colonial por entendermos que as reconfigurações das políticas curriculares não são postas em contextos isolados, mas numa relação conflitiva, envolvendo os espaços curriculares, as relações de poder/saber entre os envolvidos no processo educacional, entre outros.

De certa forma, esse novo cenário de políticas públicas vem provocando mudanças, mesmo que lentas, no campo da formação de professores, reverberadas em práticas individualizadas de profissionais que já possuem uma trajetória de compreensão e valorização das culturas negadas e silenciadas no ambiente acadêmico, ou que já vivenciaram situações de racismo e discriminação, iniciando um processo que implica desaprender a universalidade do conhecimento científico eurocêntrico para reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais dos povos do sul.

As percepções dos estudantes sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no curso a qual pertencem apontam para a necessidade de uma reestruturação do curso de licenciatura em matemática que contemple não necessariamente os conhecimentos de matriz africana, mas questões sobre as relações raciais, para que assim consigam refletir e atuar segundo a diversidade encontrada na Educação Básica. Nesse sentido, apontam uma preponderância do conhecimento da matemática pura em detrimento do pedagógico, esse último evidenciado como possibilidade para tratar da temática das relações raciais.

Em síntese, os estudantes dizem não se sentirem preparados pelo curso ao qual pertencem para atuar numa perspectiva das Relações Étnico-raciais, no entanto, evidenciam que através da participação em congressos, do grupo de pesquisa MATEMA, entre outros, de certa forma despertam um olhar para o trato da diversidade, para as culturas silenciadas no sistema educacional. Todavia, é válido pontuarmos que são poucos os estudantes que tem acesso a esses grupos, em boa parte por trabalharem o dia inteiro e estudarem a noite, impossibilitando a participação efetiva em atividades extracurriculares.

Diante da conjuntura apresentada, enfatizamos a necessidade de formar e educar para as Relações Étnico-raciais, pois assim estabeleceremos aprendizagens entre brancos e negros, partilha de conhecimentos e quebra de desconfianças. Entendemos que a educação não é o único caminho, mas é uma das principais ferramentas para o combate à discriminação racial, portanto, os atores nela envolvidos devem estar preparados para um projeto conjunto rumo à

construção de uma sociedade racialmente democrática e criticamente intercultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim. **Interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/CAA - curso de Licenciatura Intercultural**. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

ARAÚJO, Alexandre Martins; NAZARENO, Elias. Processos de etnogenese na formação de identidades de comunidades afrodescendentes. **Revista Brasileira do Caribe**, v. 13, n. 26, p. 587-614, jan/jun. 2013.

ANDRADE, Ana Luíza Mello Santiago de. **Díaspóra Africana**. Infoescola, 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/diaspora-africana/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. **Os javaé e o protestantismo: Salvação e resistência (1896-1937)**. 365 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-111 mai/ago. 2013.

BALESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BICHO, José Sávio; MATTOS, José Roberto Linhares. Decolonialidade: reflexões sobre a prática pedagógica na educação escolar indígena. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- ENEM*, 13., 2019, Cuiabá. **Anais** [...] Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-14. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/desktop/pasta%20enem/bicho%20e%20matOS%202019.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BDTD, **Sobre a BDTD**. 2019. Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 3, de 10 de Março de 2004a. Regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 17 de Março de 2004b. Institui as 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 União**, Brasília, 22 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRUNO, Jéssica Santana. **(Inter) ações afirmativas: políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, 2018.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza; GUEDES Ana Lucia Malheiros. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul. *In*: Congresso Internacional de Administração e Marketing da ESPM, 9., e Simpósio Internacional de Administração, 11, 2016. **Anais** [...]. São Paulo, 2016. p. 1-15. Disponível em: [file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/168-411-2-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/168-411-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 09 set. 2019.

CAMPELO, Adriana Ferreira Rebouças; SOUSA, Devaneide Barbosa de Sousa; RIBEIRO, José Pedro Machado. O jogo africano mancala como semeador de uma educação antirracista, decolonial e intercultural na escola pluricultural odé kayodê. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática- ENEM, 13, 2019, Cuiabá. **Anais** [...] Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/2299/1130>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. *In*: Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina, 9, 2009, Rio de Janeiro: CIHELA, 2009. p. 1-7. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/eventos/4717-ix-cihela-congresso->

iberoamericano-de-historia-da-educacao-latinoamericana. Acesso em: 03 mar. 2020.

CARDOSO, Ludimila Stival. **De Caliban a próspero**: a sociedade brasileira e a política externa da república (1889-1945). 276 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Lugares de la ilustración. Discurso colonial y geopolíticas del conocimiento em el siglo de las luces. *In: La hybris del punto cero*: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). 1ª ed. Bogotá: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana, p. 11-64, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

COELHO, Fares Frades; COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. A etnomatemática como alternativa para a abordagem da cultura e da história africana e afro-brasileira nas aulas de matemática das escolas básicas - Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática- ENEM*, 10, 2010, Salvador. **Anais [...]** Salvador: ENEM, 2010. p. 1-11. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/2209-6018-1-PB.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 151 f. Tese (Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60, Jan/abr. 2006.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado**. v. 31 n. 1, jan./abr. 2016.

CRUZ, Denise Gonçalves. **Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior**: o caso de uma universidade colombiana. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou Técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 4a edição, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: 2ª ed., 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, Cultura, Matemática e seu Ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, Canoas-RS, v. 10, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. 2005. Disponível em: <http://diversidadeducainfantil.org.br/%20Lucimar%20Dias.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, vol. 12, n. 23, p. 100-122, jan/abr. 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- SBEM. **VIII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2004. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/arquivos/index_1.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- SBEM. **IX Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2007. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix_enem/. Acesso em: 18 dez. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- SBEM. **X Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2010. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/x/arquivos/index_1.htm. Acesso em: 18 dez. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- SBEM. **XI Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=52>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- SBEM. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA- SBEM. **XIII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2019. Disponível em: <https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86. 2003.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia: Lugares, movimientos, vida, redes**. Bogotá: Envión Editores, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. 1º. Ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1ª. Edição 1961. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FERREIRA, Edilson Pimenta. **Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso no Triângulo Mineiro**. 223 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FERREIRA, Rogério. **Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna**. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2005.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore (a)s de escolas localizadas no meio rural**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Grupo Folha, [1921]-. Diário. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 03 set. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Grupo Folha, [1921]-. Diário. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/11/pretos-e-pardos-sao-maioria-nas-universidades-publicas-no-brasil-diz-ibge.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Coleção Questões de Nossa Época, São Paulo, v. 23, ed. 5, p. 1-57, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 418-440.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012b.

GROSGUÉL, Ramón. 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.

GROSGUÉL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 383- 417.

HARBER, Alejandro. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. **Revista Chilena de Antropología**, n. 23, 2011. p. 9-49.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Formação e Universidade: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular**. Cruz das Almas, BA: EDUFBR, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, p. 965-977, set/dez, 2008.

LIMA, Aline da Silva; PERES Elida de Sousa; SOUZA FILHO, Erasmo Borges de. Licenciatura intercultural indígena: aproximando saberes. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática-ENEM, 13, 2019, Cuiabá. **Anais [...] Cuiabá: ENEM, 2019**. p. 1-15. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/2205/2025>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LIMA, Elma Daniela Bezerra; MATTOS, José Roberto Linhares de. A lei 10.639/03 e a Etnomatemática. *In*: Encontro Nacional de educação Matemática - ENEM, 11, 2013, Curitiba.

Anais [...] Curitiba: ENEM, 2013. p. 1-13. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/2205/2025>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LIMA, Luna Nunes Martins de; NAZARENO, Elias. Manifestações culturais em território Kalunga: A festa de nossa senhora de aparecida como elemento de (re)afirmação identitária e reaproximação étnica. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 2 n. 1, 2012. p. 105-127.

LORENZONI, Cláudia Alessandra Costa de Araújo; MARCILINO, Ozirlei Teresa. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática- ENEM, 10, 2010, Salvador. Anais* [...] Salvador: ENEM, 2010. p. 1-11. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/2205/2025> Acesso em: 15 jan. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação**. Espaço do Currículo, v. 5, n. 1, p. 176-183, Junho a dezembro de 2012. ISSN 1983-1579.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo: Uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo Sem Fronteiras. Rio Grande do Sul, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACHADO, Antonio. **Andei muitos caminhos**. [on-line]. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/antonio_machado_poeta_espanhol/. Acesso em: 14 dez. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, julio/diciembre. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENEZES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 337-382.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, V. II, n. 11, Ago/Dez, 2017.

MATTOS, Jose Roberto Linhares de; MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; SOUZA, Douglas Junior Alves. Ação pedagógica intercultural na educação (escolar) indígena zoró: preservação da floresta. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 13, 2019, Cuiabá. Anais* [...] Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/527/1220>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOREIRA, Eryson de Souza. **O livro didático e a posituação do ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas classe e parque em Salvador-BA**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2017.

MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, 2002. p. 57-95.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Trocas de peles no Atiba-Geo: proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente**. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. **Protagonismo indígena na capitania de Goiás e suas estratégias e atuações frente às políticas indigenistas no século XVIII**. 268 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

NAZARENO, Elias. Revisitando o debate acerca da modernidade a partir da colonialidade do poder e da decolonialidade. **Revista Nós**, v. 03, p. 27-45, 2017.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. História e diversidade cultural indígena na base nacional comum curricular (2015 - 2017). Revista **Temporis** [ação], v. 18, n. 1, p. 35-60, jan/jun. 2018.

NAZARENO, Elias; CARDOSO, Ludimila Stival. Crítica do Dualismo Ontológico Racionalista Ocidental a partir da Decolonialidade e da Enación. **Fragmentos de Cultura**, v. 23, n. 3, p. 245-254, jul./set. 2013.

NAZARENO, Elias; LIMA, Roberto. Breve histórico dos cursos de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG). **Sociedade e Cultura**, v. 17, n.2, p. 197-207, jul./dez. 2014.

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na formação de professores indígenas do povo berô biawa mahadu/javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de educação intercultural indígena. **Fronteiras: journal of social, technological and environmental science**, v. 8, p. 490-508, 2019.

NEVES, Eder Pereira. Etnomatemática em foco: as peculiaridades da matemática dos remanescentes da comunidade quilombola tia Eva. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 11, 2013, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: ENEM, 2013. p. 1-10. Disponível em: <https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017. Edição Especial.

NUNES, Vitor Hugo Basílio. **Ilê Oju Odé**: políticas de resistência e territorialidades no candomblé de Goiás. 176 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, [online], v.26, n.1, p. 15-40, 2010.

PEREIRA, Tamiris Maia Gonçalves; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; NAZARENO, Elias. Transdisciplinaridade e interculturalidade: experiências vividas e compartilhadas no curso de educação intercultural indígena - UFG (2018). **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 1-22, 16 abr. 2019.

PEREIRA, Tamiris Maia Gonçalves. **Saberes e Fazeres Javaé**: estudo das práticas tradicionais alimentares indígenas, da década de 1990 a 2020. Tese (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PERES, Élide de Sousa. SOUSA FILHO, Erasmo Borges de. Abordagens geométrica em estamparias afro-brasileira: um estudo etnomatemático. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 13, 2019, Cuiabá. **Anais** [...] Cuiabá: ENEM, p. 1-15. 2019. Disponível

em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/2132/1195>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PETMAT. **O que é PETMat?** 2020. Disponível em: <https://petmat.ime.ufg.br/p/434-o-que-e-pet>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PADRE, Zezinho. **Águia Pequena**. São Paulo, 1990. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/padre-zezinho/291091/>. Acesso em: 12 set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20. 2019.

PIBID. **PIBID Matemática**. 2020. Disponível em: <https://pibid.ime.ufg.br/p/20485-pibid-matematica-goiania>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala: tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná, v. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**. v. 17 n. 37. 2002.

QUIJANO, Anibal. El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas? **Revista OSAL**, Buenos Aires: CLACSO, v. 5, n. 13, p. 15-29, jan/abr. 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.). **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009a. p.73-118.

QUIJANO, Anibal. El nuevo imaginario anticapitalista. *In*: HOETMER, Raphael (coord.). **Repensar la política desde América Latina** - Cultura, Estado y movimientos sociales. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2009b.

RAMOS, Gabriela Camargo. **Sistema de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar.** 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

RIBEIRO, Débora. A lei 10.639 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.23, n.2, p. 301 - 315, abr/jun. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTINO, Fernando Schindwein; CIRÍACO, Klinger. Interculturalidade e etnomatemática: o que têm a dizer professoras da educação infantil sobre a atuação com a criança indígena. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 13, 2019, Cuiabá. Anais [...] Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/940/1221>. Acesso em: 15 jan. 2020.*

SANTOS, Ana Paula; OLIVEIRA, Cristiane Coppe. Etnomatemática e relações étnico-raciais: elementos para a elaboração de um currículo matemático descolonizador. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 13, 2019, Cuiabá. Anais [...] Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/2204/1197>. Acesso em: 15 jan. 2020.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo.* São Paulo: Cortez, 2006. p.137-165.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** *In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Org.). Epistemologias do sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

SBEM BRASIL. **Sobre a SBEM.** 2019. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem>. Acesso em 15 dez. 2019.

SILVA, Aldelice Nascimento. **A Formação docente para a educação básica nas licenciaturas em letras vernáculas e em desenho e plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais.** 220 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

COSTA e SILVA, Everton Lamare. **Marginalidade e Luta:** por uma descolonização curricular na Educação Física. 174 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Jessica Lucilla Monteiro. **Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano:** uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, Luciana Leite da. **Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria).** 119 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Luiz Claudio da. Etnomatemática, sujeitos periféricos, música percussiva e (no) enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. *In:* Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 13, 2019, Cuiabá. **Anais [...]** Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/1586>. Acesso em: 08 jan. 2020.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no Brasil: colonialismo, conolialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v. 3 n. 3, out/ jan. 2018.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. **Ciências Sociais Unisinos,** São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 18-27, jan./abr. 2010.

SOUSA, Devaneide Barbosa de; CAMPELO, Adriana Ferreira Rebouças; SANTOS, Cleibianne Rodrigues dos. ALMEIDA, Kêite Ferreira de; e SOUZA, Roberto Barcelos. (2019). O movimento social negro e a promulgação da lei 10.639/03: possibilidades para o ensino da matemática de forma a valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana. *In:* Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM, 13, 2019, Cuiabá. **Anais [...]** Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-5. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/1304/1106>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, William Guerra de; PRIETO, Adrielle Araújo; MIOTO, Joice Aparecida. A modelagem matemática como uma perspectiva descolonial na prática dos professores: uma possibilidade interdisciplinar. *In:* Encontro Nacional de Educação Matemática- ENEM, 13, 2019, Cuiabá. **Anais [...]** Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-15. Disponível em: https://sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/_arquivos/XIII_ENEM_Programacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, Roberto Barcelos. **Fatores sócio-político-culturais na formação do professor de Matemática:** análise em dois contextos de formação. 245 f. Tese

(Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Filho”. Rio Claro, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAMAYO, Carolina; SILVA Michela Tuchapesk da. Decolonializando o saber na aula de matemática. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM*, 13, 2019, Cuiabá. **Anais [...]** Cuiabá: ENEM, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/1207/1182>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TUBINO, Fidel. La Praxis de la Interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Scientific Information System. Cuadernos Interculturales**, Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha; México: Sistema de Información Científica Redalyc, n. 5, p. 83-96, Jul./Dez. 2005.

UMA história de amor e fúria. Direção de Luiz Bolognesi. Rio de Janeiro: Editora Atica, 2013. (75 min.).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Regulamentação do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática**. 2017. Disponível em: http://www.posse.ueg.br/cdn/manual_academico_2017.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução CsU n. 923, de 31 de outubro de 2018**. Dispõe sobre a regulamentação do Estágio Supervisionado da UEG. Anápolis: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/pro_reitoria_de_graduacao_26/conteudoN/4649/CsU_2018_923.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Informações gerais do Câmpus**. 2020. Disponível em: <http://www.posse.ueg.br/index.php/a- niversidade/informacoes-gerais>. Acesso em: 9 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. O conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CONSUNI N.º 06/2002**. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação-RGCG da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. Goiânia: UFG, 2002. Disponível em: https://www.ufg.br/consultas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2002_0006.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico de Curso** (Licenciatura em Matemática – Modalidade presencial). Goiânia: UFG, 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. O conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da Universidade Federal de Goiás. **Resolução - CEPEC N.º 1122/2012**. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação-RGCG da Universidade Federal de Goiás e

revoga as disposições em contrário. Goiânia: UFG, 2012b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2012_1122.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

VIZOLLI, Idemar. SANTOS, Rosa Maria Gonçalves. Produção de farinha da mandioca: um estudo na comunidade quilombola lagoa da pedra. *In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM*, 10, 2010, Salvador. **Anais [...]** Salvador: ENEM, 2010. p. 1-11. Disponível em: <http://ciaem-redumate.org/memorias-ciaem/xiv/pdf/Vol5Etnom.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. Las nuevas rebeliones antisistémicas: ¿Un movimiento de movimientos? **Revista Theomai**, n. 1, México, 2003. Disponível em: http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/wallerstein_Rebeliones%20antisist%C3%A9micas.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial***. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidade**: diferencia y nación de otro modo. *In: Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino – 14ª Conferencia Internacional – setembro de 2014*. Textos de Referência. Livro da Academia da Latinidade. Rio de Janeiro: Produção Texto & Formas, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez, 2008.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In: VIAÑA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica***. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra.

Arquivos Analíticos de Políticas educativas, Arizona, v. 26, n. 83, p. 02-16, 26 de junho de 2018.

ANEXOS

ANEXO I

Sugestão de fluxo da matriz curricular 2012

SUGESTÃO DE FLUXO - Matriz 2012					
Primeiro período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisit o (CR e PR)
01	Geometria Analítica	04	64	IME	Não há
02	Matemática Elementar	04	64	IME	Não há
03	Fundamentos de Matemática	04	64	IME	Não há
04	Geometria Euclidiana	06	96	IME	Não há
05	Tutoria/Atividades Complementar				
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 288					
Segundo período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisit o (CR e PR)
06	Cálculo 1ª	06	96	IME	Não há
07	Fundamentos de Geometria	06	96	IME	Não há
08	Álgebra Linear I	04	64	IME	Não há
09	Introdução à Computação	04	64	InF	Não há
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 320					
Terceiro período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisit o (CR e PR)
10	Cálculo 2ª	06	96	IME	Não há
11	Didática da Matemática I	04	64	IME	Não há
12	Psicologia da Educação I	04	64	FE	Não há
13	Introdução a Teoria dos Números	04	64	IME	Não há
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 288					
Quarto período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisit o (CR e PR)
14	Cálculo 3ª	04	64	IME	Não há
15	Didática da Matemática II	04	64	IME	PR (11)
16	Psicologia da Educação II	04	64	FE	Não há
17	Física I	04	64	IF	Não há
18	Laboratório de Física I	02	32	If	Não há
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 288					

SUGESTÃO DE FLUXO - Matriz 2012					
Quinto período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisito (CR e PR)
19	Equações Diferenciais Ordinárias I	04	64	IME	Não há
20	Didática da Matemática III	04	64	IME	PR (15)
21	Estágio Supervisionado I	Variada	100	IME	CR (11)
22	Prática de Ensino Orientada	04	64	IME	PR (15)
23	Fundamentos Fil. e Sócio-hist da Educação	04	64	FE	Não há
24	Núcleo Livre	02 ou 04	64 ou 96	Qualquer	Não há
25	Optativa	02 ou 04	64 ou 96	IME/IF	Não há
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 356					
Sexto período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisito (CR e PR)
26	Probabilidade	04	64	IME	Não há
27	Estágio Supervisionado II	Variada	100	IME	CR (11)
28	Álgebra I	04	64	IME	Não há
29	Iniciação à pesquisa em Ed. Matemática	04	64	IME	Não há
30	Funções de uma Variável Complexa	04	64	IME	Não há
31	Optativa	02 ou 04	64 ou 96	IME/IF	Não há
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 356					
Sétimo período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisito (CR e PR)
32	Estágio Supervisionado III	Variada	100	IME	PR (15;29) CR (20;22)
33	Fundamentos de Análise	06	64	IME	Não há
34	Políticas Educacionais no Brasil	04	64	FE	Não há
35	História da Matemática	04	64	IME	Não há
36	Estatística	04	64	IME	Não há
37	Núcleo Livre	02 ou 04	64 ou 96	Qualquer	Não há
38	Optativa	02 ou 04	64 ou 96	IME/IF	Não há
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 388					
Oitavo período					
	Componente curricular	CH Semanal	CH Semestral	U.R.	Requisito (CR e PR)
39	Estágio Supervisionado IV	Variada	100	IME	PR (32)

40	Libras	04	64	FL	Não há
41	Cálculo Numérico	04	64	IME	Não há
42	Núcleo Livre	02 ou 04	64 ou 96	Qualquer	Não há
43	Optativa	02 ou 04	64 ou 96	IME/IF	Não há
Total de CH em Obrigatórias (horas) -228					
Total de CH em Obrigatórias (horas) – 2512					

Relação das disciplinas obrigatórias do PCC e com dimensão pedagógica

