

## Etnomatemática e o combate ao racismo no ensino: um caminho para a valorização da diversidade cultural

Ethnomathematics and the fight against racism in education: a path towards valuing cultural diversity

Marilda de Liz Brockveld<sup>1</sup>  
Rodrigo Gomes<sup>2</sup>

97

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa sobre as contribuições da Etnomatemática para o combate ao racismo no ensino, com foco na valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. O estudo é motivado pela necessidade de desconstruir estruturas racistas enraizadas na educação brasileira, propondo a Etnomatemática como uma ferramenta pedagógica para promover o respeito e a inclusão das diferentes culturas, especialmente a afro-brasileira. O objetivo da pesquisa é investigar como a Etnomatemática pode contribuir para a problematização das relações étnico-raciais no processo de ensino e aprendizagem, alinhada às diretrizes da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A metodologia adotada é qualitativa e descritiva, com uma revisão bibliográfica de materiais relacionados ao racismo no ambiente escolar e às contribuições da Etnomatemática. Conclui-se que a Etnomatemática tem o potencial de transformar o ensino ao promover a valorização de saberes culturais marginalizados, contribuindo para uma educação mais crítica e inclusiva. Essa abordagem favorece a formação integral dos estudantes, ajudando-os a desenvolver uma postura mais consciente e antirracista.

**Palavras-chave:** Etnomatemática. Racismo Estrutural. Diversidade Cultural. Decolonialidade.

**Abstract:** This article presents research into the contributions of Ethnomathematics to combating racism in education, with a focus on valuing cultural diversity in the school environment. The study is motivated by the need to deconstruct racist structures rooted in Brazilian education, proposing Ethnomathematics as a pedagogical tool to promote respect and inclusion of different cultures, especially Afro-Brazilian. The aim of the research is to

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Graduada em Matemática pela UNIPLAC. Professora na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED-SC, Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4500-3970>. E-mail: [marildabrockveld20@gmail.com](mailto:marildabrockveld20@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Graduado em Matemática pela UNIPLAC. Professor na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED-SC, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7574-9954>. E-mail: [rodrig.gms@gmail.com](mailto:rodrig.gms@gmail.com)

Recebido em 14/09/2024  
Aprovado em: 28/10/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



investigate how Ethnomathematics can contribute to problematizing ethnic-racial relations in the teaching and learning process, in line with the guidelines of Law 10.639/2003, which makes it compulsory to include Afro-Brazilian history and culture in school curricula. The methodology adopted is qualitative and descriptive, with a bibliographical review of materials related to racism in the school environment and the contributions of Ethnomathematics. It is concluded that Ethnomathematics has the potential to transform teaching by promoting the appreciation of marginalized cultural knowledge, contributing to a more critical and inclusive education. This approach favors the integral formation of students, helping them to develop a more conscious and anti-racist attitude.

**Keywords:** Ethnomathematics. Structural racism. Cultural Diversity. Decoloniality.

## 1 Orientações gerais

O problema central deste estudo reside na relevância da Etnomatemática como abordagem pedagógica para tratar questões raciais no processo de ensino e aprendizagem. O Brasil, marcado por uma história de discriminação e desigualdades raciais, enfrenta o desafio de transformar estruturas sociais profundamente enraizadas que perpetuam o racismo em todas as esferas da vida. Nesse contexto, a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução desses padrões e na promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, buscando descolonizar conhecimentos hegemônicos e valorizar diferentes culturas (Brasil et al., 2024).

Considerando que muitos estudantes carregam as marcas do racismo estrutural, busca-se entender como a Etnomatemática pode facilitar a aprendizagem de conceitos relacionados à história e cultura africanas, conforme estabelece a Lei 10.639. A hipótese central deste estudo é que a Etnomatemática pode desempenhar um papel transformador na formação dos estudantes, problematizando atitudes racistas e contribuindo para torná-los mais críticos e conscientes. Isso ocorre ao promover o respeito e a valorização dos indivíduos no ambiente escolar, aproximando os conhecimentos científicos dos populares e criando um espaço propício à formação integral.

O objetivo desta pesquisa é investigar as possíveis contribuições da Etnomatemática no processo de ensino e aprendizagem, a partir da problematização das relações étnico-raciais.

Como metodologia, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, com revisão bibliográfica focada no racismo escolar e na herança racial e cultural. Buscou-se em documentos, revistas e artigos os conceitos necessários para entender o objeto de estudo e responder à seguinte questão: quais as possíveis contribuições da Etnomatemática no combate ao racismo escolar?

A Educação Matemática inclui propostas que visam a uma formação comprometida com a cidadania, ética e cultura. O professor, nesse novo contexto educacional, deve ir além dos conteúdos dos livros didáticos, compreendendo a epistemologia do conhecimento e as diferentes abordagens no processo de ensino, para que os(as) estudantes desenvolvam conectividades.

Brandão (1985) e Freire (1982) afirmam que as mudanças na realidade surgem pela interação com outras esferas do conhecimento e pela convivência com o outro, gerando saberes diversos que atendem não apenas indivíduos, mas grupos inteiros, criando conectividades em vez de meras habilidades.

Acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem, sob a perspectiva da Etnomatemática, se alicerça em pilares como dialogicidade, amorosidade, construção compartilhada do conhecimento, problematização, projeto democrático e popular, convivência não hierarquizada e emancipação.

Portanto, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de repensar as práticas educacionais, promovendo a valorização cultural e contribuindo para o avanço do conhecimento acadêmico na educação matemática. Parte-se do pressuposto de que estudantes carregam as marcas do racismo estrutural e de que a Etnomatemática pode facilitar a aprendizagem sobre história e cultura africanas, conforme a Lei 10.639. Além disso, acredita-se que a matemática pode promover mudanças na formação dos estudantes, problematizando atitudes racistas e favorecendo o respeito e a valorização dos indivíduos no espaço escolar.

## 2 Referencial Teórico

O presente referencial teórico compila estudos científicos que exploram a Etnomatemática como uma abordagem importante para a aprendizagem dos estudantes, respeitando a diversidade presente no ambiente educacional. Esta seção abordará temas como colonialidade e decolonialidade, racismo e antirracismo, com foco na formação integral dos estudantes no contexto escolar. Assim, a presente pesquisa será realizada por meio de uma abordagem educacional que prioriza a qualidade e a inclusão, promovendo uma reflexão crítica sobre os temas essenciais que permeiam a educação contemporânea.

### 2.1 Educação e Etnomatemática

Segundo Gadotti (2000), a educação atravessa um cenário de transformações. Novas possibilidades de ensinar e aprender integram a vida de estudantes e profissionais desde o século

XX. Métodos de ensino inovadores ganham espaço, formando novos paradigmas e diretrizes no sistema educacional, que ressaltam a necessidade de uma formação humana plena. Gadotti destaca que a escola deve atuar como uma cidadã exemplar, com determinação e coragem, buscando constantemente a inovação. Isso é essencial para construir um futuro com mais oportunidades e igualdade, já que a simples reprodução de práticas, por mais qualificadas que sejam, não é mais suficiente. Conforme o autor, "a matéria-prima da escola é sua visão do futuro" (Gadotti, 2000, p. 9). Portanto, a valorização de todos os que estão envolvidos nesse processo evolutivo é crucial.

Furtado e Monteiro (2023) reforçam a relevância dos princípios de igualdade e equidade nos espaços escolares. Eles afirmam que as relações étnico-raciais, embora complexas e influenciadas por diversos fatores, muitas vezes desrespeitam as individualidades e os contextos culturais dos sujeitos. A escola, segundo os autores, deve ser mediadora de reflexões e práticas que valorizem as diversidades culturais e étnico-raciais, desconstruindo visões retrógradas e promovendo um olhar ampliado sobre essas questões.

Nesse contexto de emancipação e busca por uma formação humanizadora, a Etnomatemática surge como uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem. Ela integra o conhecimento às condições sociopolíticas e culturais dos indivíduos, conectando a educação à vida em sociedade (Silva, Couto e Cunha Júnior, 2015).

A escola, como espaço de aprendizagem e socialização de valores, deve proporcionar às crianças a oportunidade de conviver com a "diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro [...] reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira" (Brasil, 1997, n.p.).

Nessa perspectiva, é fundamental que o educador priorize constantemente novas formas de ensino e aprendizagem (Brandão, 2020). Nesse sentido, a Etnomatemática se destaca como um meio de assegurar um ensino de qualidade, voltado ao desenvolvimento dos(as) educandos(as), uma vez que estuda as práticas de elaboração matemática dos grupos humanos, compreendendo-as como heterogêneas e conectadas às características culturais e às necessidades tecnológicas de cada grupo. Dessa forma, contribui diretamente para ações que buscam igualdade e valorização de princípios nos ambientes escolares (Santos, 2018). Além disso, Santos (2018, p. 3) ressalta que "o interesse da Etnomatemática é trazer/ apresentar/ demonstrar/ utilizar o conhecimento matemático do grupo excluído a favor de seu desenvolvimento educacional, e não de seu fracasso escolar".

A sociedade brasileira, formada por uma ampla diversidade étnica ao longo de seu

processo histórico, sempre foi marcada por desigualdades sociais, educacionais e econômicas, que se agravaram com o tempo e persistem até hoje. A educação não pode se omitir diante dessa realidade, pois a escola, como principal instituição de socialização da criança, é o espaço onde ela tem seu primeiro contato com diferentes costumes, valores e etnias (Moraes *et al.*, 2005).

Desse modo, é importante destacar que a educação, em sua totalidade, desempenha um papel essencial na formação humana. A escola é um espaço onde os indivíduos se tornam seres sociais e desenvolvem valores e conceitos que os acompanharão ao longo da vida. Por isso, é fundamental que os processos educacionais incorporem aspectos da cultura africana e afro-brasileira, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a essa riqueza cultural, “[...] uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brasil, 2004, p. 17).

O racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio sobre um grupo. Ele é identificado quando se faz uma leitura das desigualdades sociais entre brancos e negros, interiorizando-se uma cultura de poder da classe dominante. Os estereótipos característicos da própria cultura dominante tornam-se fios condutores para a propagação do preconceito racial, impedindo reflexões sobre o mundo atual e, principalmente, estabelecendo condições de desigualdade entre os indivíduos (Cavalleiro, 2014).

De acordo com Cavalleiro (2014), torna-se imprescindível compreender as discriminações raciais ainda existentes na sociedade, principalmente nos espaços escolares, onde devem ser criadas condições para a valorização das diferenças. Os/as professores/as precisam interferir e criar uma ruptura para determinadas atitudes, visto que a omissão pode levar a crer que compactuam com determinadas situações.

Embora o racismo esteja enraizado em nossa sociedade, para reverter esse quadro, é essencial adotar uma postura antirracista. Sendo assim, a escola deve ser um espaço para discutir essas questões, buscar soluções que modifiquem pensamentos e atitudes preconceituosas e valorizar as culturas africana, afro-brasileira e indígena. Essa é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade com mais equidade (Selene, 2022).

A história da Matemática surge por meio dos números. Na pré-história, o homem vivia da caça e da pesca; com o passar do tempo, eles evoluíram e começaram a plantar. Dessa forma, surgiu a necessidade de contar, uma estratégia que contribuía para a sobrevivência dos povos primitivos. Isso aconteceu há mais de 30.000 anos. A contagem começou com os dedos das mãos; quando isso era insuficiente, formavam-se montes de pedras, agrupados de cinco em cinco (Eves, 2004).

A descoberta do número não foi uma coincidência, mas uma necessidade que os povos primitivos tiveram para que pudessem registrar objetos e coisas. Isso aconteceu há mais de 30.000 anos. Nessa época, os homens primitivos viviam em cavernas e grutas e não tinham necessidade de contar. Quando saíam para caçar ou pescar, eles já registravam em ossos ou pedaços de madeira, com riscos, a quantidade de cada animal ou fruto capturado (Miranda, 2012).

Com o passar do tempo, surgiram símbolos para representar os números. Eles começaram a contar objetos usando outros objetos, e foi assim que a humanidade começou a construir o conceito de número, que, para o homem primitivo, era o número cinco, representado por cinco pedras ou cinco riscos na madeira, ou então por nós em uma corda (Guelli, 2005).

Guelli (2005) diz que, por volta do ano 4000 a.C., algumas comunidades primitivas aprenderam a usar ferramentas e armas de bronze. Aldeias situadas às margens de rios transformaram-se em cidades, novas atividades comerciais começaram a surgir, e os agricultores passaram a produzir alimentos em grande escala para suprir as necessidades.

Em seus estudos, Afonso (2002) evidencia o surgimento de novas perspectivas de comércio, entre eles, artesãos, comerciantes, sacerdotes e administradores. Sendo assim, viu-se a necessidade imediata de representar quantidades de objetos por meio de desenhos ou símbolos, que, no caso dos números naturais, surgiram com a finalidade de contagem. A criação dos símbolos foi marcada como um avanço muito importante para a Matemática.

A Matemática faz parte de um contexto histórico e evolutivo do ser humano. Sendo assim, torna-se cada vez mais notório a importância de aproximar os estudantes desses fatos que compõem a história, incluindo a produção e evolução dos conhecimentos matemáticos, para que se desenvolva uma aprendizagem significativa, compreendendo como surgiu a Matemática e qual sua importância para a formação humana (Valente, 2021).

Contribuindo ainda para o estudo sobre o surgimento da Matemática, Rosa (2006, n.p.) enfatiza que “algumas realizações matemáticas significativas somente puderam ser transmitidas às gerações futuras com o aparecimento da escrita”, o que permitiu aos historiadores a difusão do conhecimento acumulado pelas civilizações.

Por exemplo, Heródoto de Halicarnasso (484-425 a.C.), historiador grego, fez muitas observações antropológicas durante as suas viagens. Em 440 a.C., ele escreveu o livro História, no qual abordou os conceitos de igualdade, de valorização e apreço por culturas diferentes, descrevendo, sem preconceitos, os costumes e os hábitos dos povos da época (Rosa, 2006, n.p.).

Ainda de acordo com Valente (2021), por volta de 1930, surgem as premissas da

Matemática enquanto campo disciplinar. No entanto, os/as professores/as que desenvolvem suas funções no ensino secundário são engenheiros, o que apresenta uma certa dicotomia. No final da década de 1930, surgem as faculdades de filosofia, e passa-se a ter professores formados em Matemática.

Corroborando o estudo, Valente (2021) enfatiza ainda que, no início do século XX, diante de um movimento internacional mediado por Félix Klein, surgem questões pertinentes à formação do profissional da área de Matemática. Sendo assim, os engenheiros deixam de ministrar as aulas oferecidas à população da época, haja vista a necessidade de afinidade com as discussões educativas.

Uma nova forma de ensinar e aprender surge: a Etnomatemática ultrapassa os saberes sistematizados por livros didáticos e contribui para uma formação plena dos sujeitos. Definida como a antropologia cultural da Matemática e da educação Matemática, encontra-se em um campo de pesquisas recentes, situando-se na confluência da Matemática com a antropologia cultural (Gerdes, 2021).

A Etnomatemática surgiu por volta da década de 1970 e apresenta reflexões sobre a educação Matemática, tendo como propulsor o brasileiro Ubiratan D'Ambrósio. Ela traz reflexões sobre a educação Matemática, focando na discussão da política do conhecimento dominante nos espaços escolares, em dimensões distintas (Knijnik, 2019).

Segundo Knijnik (2019), a primeira dimensão do estudo etnomatemático apresenta um ensino sistematizado de forma tradicional, em que os conteúdos não dialogam entre si. O ensino é isolado, e os saberes, engavetados. Já na segunda premissa, refere-se à política dominante: tudo acontece como deve ser e segue como sempre foi, com um ensino mascarado e discriminatório. Saberes e conteúdos são apresentados apenas nos livros didáticos, sem questionamentos ou relações entre o currículo, as histórias e vivências culturais dos educandos, muito menos com suas expectativas de vida.

De acordo com os estudos de Knijnik (2019), D'Ambrósio afirma que o estudo etnomatemático constitui-se da Matemática praticada por grupos culturais, comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de determinada faixa etária, entre outros grupos que se identificam por objetivos e tradições similares. Enfatiza ainda que, além do viés antropológico, apresenta foco político e tem como objetivo principal a recuperação da dignidade do ser humano.

D'Ambrósio (2005, p. 113-114) salienta que criou a palavra Etnomatemática “para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar

e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos)”. Cada grupo cultural tem sua própria maneira de matematizar as coisas e cabe ao professor apoderar-se disso para melhorar as coisas em sala de aula.

Há necessidade de uma transformação no ensino da Matemática, sendo assim, a Etnomatemática ganha espaço e seguidamente a transformação dialética do conhecimento na sociedade, haja vista que, na medida que o conhecimento matemático se torna dinâmico, vários saberes nas diversas faces do contexto humano começam a emergir resultados positivos (D’Ambrósio, 2008).

Ainda, segundo D’Ambrósio (2005), a perspectiva Etnomatemática é identificada com a história de grupos culturais específicos, sendo assim, o trabalho dos/as professores/as nos espaços escolares terá condições de princípios de igualdades e levará os estudantes a desmistificarem a Matemática, integrando-a no seu contexto diário e respectivamente facilitando a aquisição do saber.

## 2.2 Colonialidade e decolonialidade

Ao adotar uma postura de professores comprometidos com uma abordagem crítica baseada em identidades significativas, este estudo insere-se em um contexto educacional marcado pela interseção entre política e pedagogia, especialmente na região onde foi conduzido. Essa região, caracterizada pelo processo de invasão cultural, conforme destacado por Freire (1987), requer uma abordagem pedagógica que promova abordagens dialógicas no currículo escolar, incentivando experiências coletivas, solidárias, fraternas e democráticas dentro das salas de aula em colaboração com os estudantes (Rocha, Coelho e Araújo, 2021, p. 118).

A defesa desse posicionamento crítico no ambiente escolar público destaca a compreensão de que a realidade social é mutável (Freire, 2011). O compromisso com um posicionamento político-crítico que reconhece a experiência existencial dos estudantes exige uma reflexão mais profunda sobre a escola, o currículo e a prática pedagógica. Isso implica em um olhar que permita revelar as culturas silenciadas e marginalizadas nesse processo de homogeneização cultural, frequentemente perpetuado pela mercantilização da educação (Bossle, 2018).

Nesse contexto, a educação muitas vezes se submete a uma lógica neoliberal, neoconservadora e neocolonialista que favorece grupos empresariais historicamente privilegiados. Isso resulta em uma educação bancária que não reconhece plenamente a diversidade dos sujeitos que frequentam os espaços escolares. A manutenção das culturas

ancestrais polonesas em detrimento das culturas populares, incluindo aquelas de afrodescendentes e indígenas, reflete um cenário em que os estudantes desses grupos são marginalizados e privados de oportunidades intelectuais e sociais. A escola, mesmo reconhecendo a diversidade cultural presente, muitas vezes continua a perpetuar a lógica de superioridade do colonizador (Smith, 2021).

Assim, a pesquisa se alinha com o desafio de reconhecer e superar essas dinâmicas opressivas no ambiente educacional, com o objetivo de contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a valorização de todas as culturas e identidades. Nesse contexto específico, é evidente que a abordagem educacional adotada, que se assemelha a uma "educação bancária" conforme destacada por Freire (1987), não apenas deixa de reconhecer a cultura dos estudantes populares, mas também limita significativamente suas oportunidades de emancipação e libertação. A escola, até hoje, continua a perpetuar as narrativas do colonizador, negligenciando completamente as narrativas daqueles que foram oprimidos e silenciados ao longo da história. Essa persistência da "educação bancária", como observada por Freire, está intrinsecamente ligada ao processo contínuo de colonização, no qual os saberes e as perspectivas dos grupos colonizados são sistematicamente negados. Isso se traduz em uma recusa em reconhecer a riqueza cultural dos colonizados.

Portanto, em contraposição a esse modelo, propomos a construção de uma pedagogia alternativa na qual os estudantes populares ocupem uma posição central. Essa abordagem contrasta com a realidade cotidiana das escolas, onde os estudantes populares têm sua cultura marginalizada e seu potencial subestimado. A pesquisa visa contribuir para uma mudança nessa dinâmica, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e ofereça oportunidades reais de emancipação e libertação para todos os estudantes.

Um projeto de educação decolonial implica em adotar abordagens, métodos e currículos que se diferenciem do padrão eurocêntrico colonialista que historicamente tem sido a base da educação formal em países que passaram por processos de colonização. Essa abordagem educacional busca estabelecer um diálogo entre diferentes formas de conhecimento, ressignificando e problematizando saberes a partir das realidades sociais dos grupos historicamente subalternizados (Smith, 2021).

Em essência, a educação decolonial visa desenvolver nos estudantes uma consciência crítica em relação às condições de vida, bem como aos elementos que contribuem para as assimetrias entre esses estudantes e os grupos sociais dominantes. A implementação bem-sucedida de uma educação decolonial envolve a adoção de práticas educacionais que se

distanciam do modelo ocidental predominante, em vez disso, buscando abordagens mais colaborativas com o objetivo de promover a libertação dos grupos sociais historicamente oprimidos pelo colonialismo. Esta perspectiva se alinha com o enfoque do projeto de pesquisa, que busca explorar como a Etnomatemática pode ser uma ferramenta eficaz na promoção de uma educação que valoriza a diversidade cultural e contribui para a formação crítica dos estudantes (Smith, 2021; Silva, 2023).

Seguindo essa abordagem, Walsh (2009) argumenta que a pedagogia decolonial representa uma insurgência educativa propositiva. Ela é forjada a partir da consciência dos processos de subjugação que se estenderam por séculos e da necessidade premente de lutar por mudanças. Sob essa perspectiva, os sujeitos historicamente subalternizados se levantam contra a diluição de suas culturas pela influência da cultura ocidental dominante e se empenham na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e intelectuais.

A pedagogia decolonial vai além da mera transmissão de conhecimentos ocidentalizados. Ela se caracteriza como uma pedagogia de natureza política e cultural, intrinsecamente conectada ao conceito de interculturalidade crítica. Dentro dessa abordagem, a escola é concebida como um espaço fundamental para despertar a consciência em relação a questões de raça, identidade e resistência. Essa perspectiva pedagógica dialoga diretamente com a pedagogia da libertação, que, por sua vez, examina questões como opressão e subalternização, propondo um modelo de educação libertadora. Essa abordagem educacional começa com a reflexão do sujeito historicamente oprimido, imerso em sua realidade social, e busca promover o desenvolvimento de uma consciência crítica, estimulando a participação ativa na vida social e o ativismo político em defesa de seus direitos. Esse enfoque pedagógico estabelece um diálogo crítico e consciente com o objetivo de desafiar a hegemonia do capitalismo (SILVA, 2023).

É relevante destacar que essa pedagogia está alinhada com a política de libertação defendida por Paulo Freire a partir da década de 1960 no Brasil. O método desenvolvido por Paulo Freire se baseava em propostas didáticas direcionadas aos grupos sociais oprimidos, envolvendo ativamente as lideranças comunitárias. Esse processo engajava as demandas educacionais desses grupos, fomentando uma nova consciência política que surgia como resposta à opressão e à exclusão social. Essas considerações relacionam-se diretamente ao contexto e aos objetivos da pesquisa em andamento, que busca explorar a contribuição da Etnomatemática na promoção de uma educação crítica e intercultural, alinhada com esses princípios pedagógicos.

As correntes epistemológicas que emergiram na segunda metade do século XX refletem um movimento significativo na ciência, especialmente nos países periféricos. Esse movimento se caracteriza pelo desejo de romper com os padrões eurocêntricos que dominaram o cenário acadêmico e que perpetuaram diversas formas de segregação. Conforme observado por Boaventura dos Santos (2009), ele descreve essa separação entre o mundo ocidental e o mundo colonizado como "linhas abissais", marcando uma divisão profunda. Sob essa perspectiva, o conhecimento considerado válido estava predominantemente situado do lado ocidental, enquanto os saberes provenientes dos países colonizados, localizados do lado "de cá", foram frequentemente marginalizados e silenciados.

Essa hegemonia epistemológica resultou na repressão de outras formas de conhecimento e culturas ao longo da história, sendo esse fenômeno denominado pelo autor como "epistemicídio". Por meio do conceito das "linhas abissais", Boaventura dos Santos (2010) destaca a importância de valorizar e preservar os saberes que emergem do lado "de cá".

A base para a educação libertadora, conforme proposta por Paulo Freire, está centrada na premissa de que a educação possibilita que o indivíduo desenvolva uma consciência crítica sobre o mundo em que vive. Essa consciência envolve a compreensão dos mecanismos de dominação, as relações de desigualdade e injustiça que permeiam a sociedade colonialista. O objetivo dessa educação é capacitar os sujeitos para enfrentar as injustiças e lutar pelos direitos de sua classe social. Para efetivar esse tipo de educação, é essencial que haja um ativismo e engajamento por parte dos agentes educacionais comprometidos com a emancipação. Esses agentes devem abordar questões sociais relevantes, possuir uma consciência de classe e identidade, e estar dispostos a transformar uma realidade social opressora.

Por outro lado, observa-se um crescimento dos movimentos que buscam valorizar os conhecimentos que não pertencem ao eixo euro-americano. Na academia, tem havido um estímulo à produção de saberes que contribuam para a desconstrução da política colonialista. Nesse contexto, Boaventura de Souza Santos (2010) destaca o início do século XXI como um período que promove a diversidade e a pluralidade para além do sistema capitalista, buscando uma globalização que vá além do neoliberalismo. O autor argumenta que esse momento demanda uma reconfiguração da ciência moderna, incorporando uma constelação mais ampla de saberes não científicos que sobreviveram ao epistemicídio.

Diante das reflexões apresentadas sobre colonialidade e decolonialidade, torna-se claro que a educação desempenha um papel importante na conscientização e transformação das estruturas sociais e culturais marcadas pela colonização. As perspectivas discutidas enfatizam

a importância de uma educação libertadora, inspirada em Paulo Freire, que capacite os indivíduos a compreenderem as dinâmicas de dominação e a se engajarem na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, a discussão sobre a valorização de saberes não eurocêntricos e a promoção da diversidade está alinhada com as ideias de Boaventura de Souza Santos, que ressaltam a necessidade de ampliar o escopo da ciência moderna e reconhecer a existência de saberes marginalizados.

Nesse contexto, se busca compreender como a educação pode contribuir para a superação das estruturas coloniais e para a promoção de uma abordagem mais crítica e intercultural. Essas reflexões fundamentam as análises realizadas no decorrer deste estudo, visando contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e emancipatórias.

### 2.3 Racismo e antirracismo

A inclusão da abordagem da questão racial no âmbito da educação básica transcende o mero cumprimento de uma tarefa educacional. Implica também o reconhecimento de que o Brasil é uma sociedade marcada por profundas questões raciais. Nesse contexto, é essencial não apenas enfrentar essa realidade, mas também compreender a complexidade do racismo que se manifesta de maneira ambígua no país, muitas vezes se dissolvendo em questões sociais e econômicas.

A legislação brasileira abrange uma série de dispositivos que tratam do tema racismo e antirracismo, tanto no âmbito civil quanto no educacional, refletindo o compromisso do país em promover a igualdade racial e combater a discriminação racial em todas as esferas da sociedade. Essas leis são fundamentais para garantir a proteção dos direitos individuais e coletivos das pessoas racialmente discriminadas e promover uma educação inclusiva e antirracista.

No contexto civil, o Código Civil Brasileiro contém dispositivos que protegem os indivíduos contra discriminação racial e estabelecem a igualdade como um princípio fundamental. Embora o Código Civil não aborde diretamente o racismo, ele inclui preceitos gerais de não discriminação, igualdade e respeito aos direitos humanos. Esses princípios servem como base legal para combater o racismo em diversos aspectos da vida cotidiana, como no mercado de trabalho, no acesso a serviços públicos e na proteção dos direitos civis.

No âmbito educacional, a legislação brasileira também é relevante no combate ao racismo e na promoção do antirracismo. A Lei nº 10.639/2003, por exemplo, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino

fundamental e médio, contribuindo para o reconhecimento e valorização das contribuições desses grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira. Além disso, essa lei promove a conscientização sobre a importância da diversidade racial e o combate ao racismo desde a educação básica (Silva Junior, 2002).

Se as próprias instâncias governamentais se preocupam atualmente em trabalhar, no interior dos currículos, temas voltados para a superação da discriminação e da exclusão social étnico-raciais, deve-se considerar que estas mesmas instâncias reconhecem a existência da discriminação. Portanto, a resposta para a problemática das relações raciais no espaço escolar poderia ser buscada, especialmente, no interior mesmo das escolas. Porém, poucos foram os estudos que se propuseram a observar as interações e relações entre professor-aluno e aluno-aluno, no interior da escola. Menos ainda, a relação alunos-agentes educativo (diretores, coordenadores, inspetores de aluno, equipe operacional), que muitas vezes é marcada por autoritarismos e visões estereotipadas, que poderiam ser exemplificadas nas falas: “O pessoal da favela só vem na escola para comer”; ou “Não adianta chamar o pai, porque ele só sabe beber!”; ou ainda, “Os alunos negros são os que mais dão trabalho no recreio. Adoram uma bagunça!” (Silva Junior, 2002, p. 31-32).

Os primeiros quinze anos do século XXI testemunharam importantes avanços na busca pela garantia dos direitos de negros e negras, com destaque para iniciativas no campo da Educação (Brasil, 2004). Entre essas medidas, destacam-se três leis promulgadas no Brasil. A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) estabelece a obrigatoriedade de incluir conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras no currículo das escolas públicas e privadas do país. Essa medida visa a promover o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, contribuindo para a superação do racismo estrutural e para a promoção da igualdade racial.

A Lei 12.288/2010 (Brasil, 2010) institui o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil. O Estatuto tem como objetivo principal combater a discriminação racial e promover a igualdade de direitos para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou cor. Ele estabelece diretrizes para a formulação de políticas públicas que visam à promoção da igualdade racial em diversas áreas, incluindo a educação (Santos, Pinto; Chirinéa, 2018).

A Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012) trata da reserva de vagas em instituições de ensino superior para estudantes negros, pardos e indígenas. Conhecida como Lei de Cotas, essa medida busca corrigir as desigualdades históricas no acesso ao ensino superior, proporcionando oportunidades mais equitativas para grupos que historicamente foram sub-representações nesse nível de ensino.

Todas essas leis desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade étnico-racial no Brasil. Elas refletem o compromisso do país em combater o racismo e suas

consequências, bem como em reconhecer a importância da inclusão e valorização das contribuições da população afro-brasileira para a construção da identidade nacional.

A legislação brasileira, representada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, desempenha um papel relevante na promoção da educação antirracista e na valorização da diversidade cultural. Embora os PCNs tenham um caráter de "parâmetro" e não sejam de cumprimento obrigatório, eles complementam as orientações curriculares e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao proporem a abordagem da "Pluralidade Cultural" como um tema transversal. Os objetivos dos PCNs relacionados à Pluralidade Cultural incluem possibilitar o conhecimento do patrimônio étnico-cultural brasileiro, reconhecer as qualidades da cultura própria, valorizá-la criticamente e enriquecer a vivência da cidadania. Além disso, os PCNs têm o propósito de repudiar e denunciar qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais (Silveira, 2000).

Entretanto, é importante destacar que, apesar das boas intenções e das diretrizes estabelecidas nos PCNs, há desafios significativos na implementação efetiva dessas propostas no contexto educacional brasileiro. Um desses desafios está relacionado ao despreparo e à falta de orientação dos educadores para abordar a questão racial de forma adequada. Muitos/as professores/as alegam não ter recebido orientação pedagógica sobre a questão racial durante sua formação profissional, o que resulta em uma abordagem superficial e efêmera desse tema em sala de aula.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de ir além das diretrizes curriculares estabelecidas pelos PCNs. Embora esses parâmetros forneçam orientações importantes para os projetos pedagógicos e os planos de aula, eles não são suficientes por si só. É fundamental que haja esforços adicionais, como sensibilização, informação, formação de professores, acesso a pesquisas atualizadas e propostas concretas para o tratamento das relações raciais em sala de aula. No contexto escolar, os PCNs podem oferecer diretrizes político-educacionais valiosas para as propostas curriculares formuladas pelas Secretarias de Educação e Unidades Escolares. No entanto, é essencial que os educadores e dirigentes educacionais evitem uma leitura superficial e enviesada desses parâmetros. É preciso compreender que, no modelo socioeconômico brasileiro, a diferença é frequentemente sinônimo de desigualdade. Portanto, a abordagem das questões raciais não pode se limitar à celebração da diversidade, mas deve

também analisar e enfrentar as desigualdades raciais presentes na sociedade e no sistema educacional (Silveira, 2000).

Percebe-se, assim, que a legislação brasileira, tanto no campo civil quanto no educacional, desempenha seu papel no combate ao racismo e na promoção do antirracismo. Ela estabelece princípios fundamentais de não discriminação e igualdade, além de diretrizes específicas para garantir o reconhecimento, a valorização e a inclusão das diferentes identidades étnicas e raciais que compõem a sociedade brasileira. Essas leis refletem o compromisso do país em construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o racismo seja superado e a diversidade racial seja celebrada.

O racismo brasileiro se caracteriza por sua capacidade de se camuflar e se perpetuar por meio da negação de sua própria existência (Figueira, 1990). Frequentemente, argumentações são apresentadas, tais como "a discriminação contra negros no Brasil ocorre devido à sua condição econômica desfavorável" ou "a questão relacionada aos negros é principalmente de natureza socioeconômica e não racial" (Gomes, 2021, p. 443).

Para a esquerda ocidentalizada, primeiro vem a economia e segundo o racismo, como epifenômeno da primeira. Ao contrário, na perspectiva decolonial o racismo é um princípio organizador, o que não significa que seja um fator determinante em última instância, que substituiria a determinação da classe pela racial. Na perspectiva decolonial, o racismo organiza as relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação sem reduzir uma às outras, porém, ao mesmo tempo sem poder entender uma sem as outras. O princípio de complexidade é o seguinte: não se pode reduzir como epifenômeno hierarquia de dominação à outra que determine em 'última instância', porém tampouco pode entender uma hierarquia de dominação sem as outras. Esse princípio de complexidade é o que Anibal Pinho (1976) chamou de 'heterogeneidade histórico estrutural', Kyriakos Kontopoulos (1993) chamou de 'heterarquia' e as feministas negras chamam de 'interseccionalidade' (Grosfoquel, 2019 apud Gomes, 2021, p. 444).

Com essa compreensão mais abrangente e intrincada do racismo e de suas ramificações, é importante que seja examinado o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e a distinção entre preconceitos e práticas discriminatórias. Esses elementos devem ser reconhecidos como manifestações que permeiam nossa sociedade, escolas, universidades, currículos, materiais didáticos e as interações entre os atores educacionais. Somente ao abordarmos essas questões como práticas sociais arraigadas em nossa realidade social, econômica, cultural, histórica e política se poderá avançar na compreensão do racismo. Dessa forma, fica evidente que a noção de cordialidade, frequentemente associada à sociedade brasileira, não encontra respaldo diante da complexidade do problema racial que a permeia (Freire, 2011).

Quando as instituições de ensino, tanto a escola básica quanto a universidade, deixam de abordar de maneira explícita a complexidade da questão racial em nossa sociedade, incluindo seus conflitos, desafios políticos, tensões, negociações, aspectos positivos e dilemas, elas acabam por perpetuar práticas discriminatórias e o preconceito. Além disso, deixam de promover um sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os indivíduos que fazem parte de diferentes grupos étnicos e raciais. Pior ainda, negam às pessoas negras o direito de expressarem suas identidades de forma plena e de viverem suas vidas com dignidade (Gomes, 2021).

Abordar a questão racial e empreender a luta contra o racismo, tanto na sociedade em geral quanto no ambiente da escola básica, é uma tarefa que envolve desafios significativos. Essa empreitada toca profundamente em nossas subjetividades, valores, trajetórias de vida, crenças e posicionamentos políticos e epistemológicos. Exige que se enfrente as relações e hierarquias de poder existentes, e muitas vezes evoca sentimento de indignação justificada, como expressado por Paulo Freire (Figueira, 1990).

É um processo que se desenrola desde a infância e está intrinsecamente ligado à construção das identidades raciais, moldadas no contexto do racismo. Envolve a complexidade dos processos de formação das identidades sociais e raciais, bem como a análise das hierarquias de poder, do racismo estrutural e epistêmico, e das desigualdades raciais e econômicas. É, portanto, um desafio que requer coragem e determinação para promover a mudança e combater as injustiças (Gomes, 2002).

Descolonizar as mentes, a educação, o conhecimento e os currículos não é olhar somente para nós, negras e negros, mas focar também nas pessoas brancas e a reprodução histórica do confortável lugar da branquitude. É ver essas pessoas sair da inércia racial e abdicar do seu lugar de colonizador. Será que estão realmente dispostas? (Gomes, 2021, p. 447).

A luta e a superação do racismo, tanto na sociedade quanto na educação, são responsabilidades compartilhadas por todos, independentemente de serem negros ou não. Ao se considerar a escola como um direito social, é imperativo avaliar se ela está verdadeiramente sendo eficaz para negros e brancos. Infelizmente, os dados de pesquisas realizadas pelo IBGE, IPEA e pelos Atlas da Violência indicam que ainda há muito a ser feito para reverter esse quadro. No entanto, é importante reconhecer que muitos educadores e pesquisadores, já estão engajados em práticas pedagógicas, pesquisas e projetos significativos relacionados à questão racial (Santana, 2001; Gomes, 2001, 2002, 2021). É fundamental apoiar e dar visibilidade a essas

iniciativas, que contribuem para a transformação da mentalidade escolar, retirando-as do anonimato e da margem da sociedade.

No contexto da presente pesquisa, que busca compreender e abordar as complexas questões raciais no ambiente educacional, torna-se evidente a relevância de inserir o tratamento da questão racial como uma tarefa fundamental da educação escolar básica. Isso não só decorre da necessidade de cumprir com os objetivos gerais deste estudo, mas também reflete um compromisso mais amplo de combater o racismo em todas as suas manifestações.

A pesquisa busca explorar e desvelar os mecanismos que perpetuam a discriminação racial nas instituições de ensino, e, nesse sentido, reconhecer que o Brasil é um país profundamente marcado pelo racismo é um ponto de partida. A compreensão de que o racismo é uma realidade ambígua, muitas vezes mascarada por sua própria negação, é fundamental para abordar eficazmente essa questão. O racismo brasileiro tem a capacidade de se esconder por trás de explicações simplistas, como a associação da discriminação com a pobreza, quando, na verdade, é uma questão intrinsecamente racial (Streva, 2016).

O compromisso de abordar o racismo na educação vai além de uma simples tomada de consciência. Envolve a coragem de enfrentar os complexos processos que moldam as identidades raciais desde a infância. É um chamado à ação para dismantelar as hierarquias de poder, reconhecer o racismo estrutural e suas interconexões com as desigualdades econômicas e, finalmente, promover práticas antirracistas.

Dessa forma, a presente pesquisa se alinha com a necessidade premente de trazer a questão racial para o centro das discussões educacionais e sociais, enfrentando o racismo de forma corajosa e comprometida em todas as suas dimensões. Ao fazê-lo, contribui para o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação desempenha um papel central na promoção do respeito e valorização de todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica.

### 3 Considerações finais

Este estudo reforça a importância da Etnomatemática como ferramenta para combater o racismo no ambiente escolar. Ao longo do texto, foi possível perceber que a abordagem etnomatemática vai além da simples inserção de conhecimentos matemáticos, pois visa transformar o espaço educacional em um ambiente inclusivo, democrático e humanizado. Com isso, os estudantes são encorajados a reconhecer e valorizar suas próprias histórias e culturas, o que contribui para o fortalecimento da identidade e para a desconstrução de estigmas raciais.

A Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, oferece uma base legal sólida para a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a valorização da diversidade. No entanto, é fundamental que os educadores sejam capacitados e sensibilizados para conduzir essas discussões de forma crítica e engajadora. A Etnomatemática, nesse sentido, pode ser vista como uma abordagem que promove a emancipação dos estudantes, aproximando os saberes acadêmicos dos conhecimentos populares.

Assim, as contribuições deste trabalho mostram-se relevantes ao considerar que a educação tem o poder de transformar a sociedade ao questionar estruturas de poder hegemônicas e ao valorizar culturas historicamente marginalizadas. Acredita-se que a continuidade de estudos nesse campo poderá fornecer ainda mais subsídios para que a educação seja uma verdadeira ferramenta de combate ao racismo e à promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1 Ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

BRASIL, Melca Moura; SANTANA, Elker Neri da Silva; STROPARO, Telma Regina; LACERDA JUNIOR, Orivaldo da Silva; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. Desafios e abordagens da etnomatemática na educação. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S.L.], v. 16, n. 4, p. 1-13, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4080/3198>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. ISBN 978857244570 - 2. 6ª edição. 2014.  
COLETTI, Selene. **Como trabalhar as relações étnico-raciais nas aulas de Matemática.** 2022. Acesso em: 01/08/2023. Disponível em:  
<https://novaescola.org.br/conteudo/21381/como-trabalhar-as-relacoes-etnico-raciais-nas-aulas-de-matematica>.

D'AMBROSIO, U.; ROSA, M. Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: uma conversa brasileira sobre etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 88-110, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática, elo entre as tradições e a modernidade.** 5ª edição. Editora Moderna. ISBN 978855130131-9. 2013.

FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. **Estudos afro-asiáticos**, v. 18, p. 63-72, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários para a prática educativa; 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Maria Gabriela de Figueiredo. MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. Reflexões sobre as relações étnico-raciais e o ensino de matemática. **Revista eletrônica de educação matemática.** REVEMAT. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais na Educação.** Ed. Artes Médicas. 2000.

GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com a questão racial na escola na perspectiva da Lei 10.639/03.** Brasília: SECADI/MEC, 2012.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In:* CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

KNIJNIK, Gelsa. Et. al. **Ethnomatemática em movimento.** (Coleção Tendências Em Educação Matemática). 3ª edição. Editora Autêntica, 2019.

ROCHA, Leandro Oliveira. COELHO, Márcio Cardoso. ARAÚJO, Samuel Nascimento de. Educação Física Escolar e Paulo Freire: um reencontro com a experiência existencial. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**, setembro, 2021. P. 117-129.

ROSA, Milton; OREY, Daniel C. Abordagens Atuais do Programa Etnomatemática: delineando um caminho para a ação pedagógica. **Boletim de Educação Matemática**. 2006;19(26):1-26.[fecha de Consulta 1 de setembro de 2023]. ISSN: 0103-636X. 2023.

SANTANA, P. M. S. Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. *In:* GONÇALVES E SILVA, P. B.; PINTO, R. P. **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro.** São Paulo: Anped/Ação Educativa, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: Para uma nova Cultura política.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (coleção para um novo senso comum; v. 4).

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 949-967, 2018.

SANTOS, Luane Bento dos. **A Etnomatemática e as relações étnico-raciais.** Vol 01. 2018. Santos, Renê Aparecido. **"O congado vive em mim: um estudo sobre a etnomatemática presente nas manifestações culturais afro-brasileiras."** 2019.

SILVA JR, Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre. **Entre a Lei e as Práticas Sociais**, 2002.

SILVA, Aline Almeida da; SOUZA, Kátia Reis de. Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, p. 519-539, 2014.

SILVA, Aline Almeida da; SOUZA, Kátia Reis de. Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, p. 519-539, 2014.

SILVA, Neomar Lacerda da. COUTO, Maria Elizabete Souza. CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **Educação matemática crítica: a crítica no ensino da matemática.** V 04, nº 02. 2015.

SILVA, Solange Maria Pereira. A leitura crítica como instrumento da pedagogia decolonial na educação escolar kanela. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 6, n. 1, p. 01-17, 2023.

SILVEIRA, Marly. Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia racial. **Ação afirmativa e diversidade no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples**. Bloomsbury Publishing, 2021.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente decolonial. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 40, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición. Universidad Andina Simon Bolivar / Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.