

Integração e diversidade: articulações entre a Etnomatemática e as questões étnico-raciais

Adriana Lúcia Brandão Diogenes¹

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida²

Resumo: Objetivamos, aqui, analisar o que dizem as teorias acerca da Etnomatemática, suas práticas, bem como a legislação brasileira sobre as questões étnico-raciais e a Educação Quilombola. A construção do nosso aporte teórico foi subsidiada por autores que discutem a Educação Matemática, como D'Ambrosio (2009, 2019); as questões das relações raciais, como Gomes (1997, 2005) e Munanga (2001); além da legislação brasileira (1988, 1996, 1999, 2003, 2004, 2007, 2012, 2015, 2018). Os resultados apontaram que é complexo abordar as relações étnico-raciais e as diferentes maneiras de construir conhecimento, pois, mesmo em instituições de ensino situadas em Comunidades Quilombolas e havendo determinações legais que as amparem, as temáticas relacionadas aos saberes e fazeres matemáticos afro-brasileiros ainda são pouco tratadas. Nesse sentido, buscamos ressaltar como o Programa Etnomatemática pode favorecer tal discussão, a partir do lugar que reserva aos saberes e fazeres matemáticos das populações tradicionais dessas instituições educacionais.

Palavras-chave: Etnomatemática. Educação Quilombola. Saberes e Fazeres Afro-Brasileiros.


Integration and diversity: links between Ethnomathematics and the ethnic-racial issues


Abstract: We aim here to analyze what theories say about Ethnomathematics, its practices, as well as the Brazilian legislation on ethnic-racial issues and Quilombola Education. The construction of our theoretical contribution was supported by authors who discuss Mathematics Education, such as D'Ambrosio (2009, 2019); issues of race relations, such as Gomes (1997, 2005) and Munanga (2001); in addition to Brazilian legislation (1988, 1996, 1999, 2003, 2004, 2007, 2012, 2015, 2018). The results showed that it is complex to approach ethnic-racial relations and the different ways of building knowledge, because, even in educational institutions located in Quilombola Communities and with legal determinations that support them, the themes related to Afro-Brazilian mathematical knowledge and practices are still under-treated. In this sense, we seek to emphasize how the Ethnomathematics Program can favor such a discussion, from the place it reserves for the mathematical knowledge and practices of the traditional populations of these educational institutions.

Keywords: Ethnomathematics. Quilombola Education. Afro-Brazilian Knowledge and Practices.

Integración y diversidad: articulaciones entre Etnomatemáticas y cuestiones étnico-raciales

Resumen: Nuestro objetivo aquí es analizar lo que dicen las teorías sobre la Etnomatemática, sus prácticas, así como la legislación brasileña sobre cuestiones

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Minas Gerais, Brasil. ✉ adrianaadiogenes2@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4765-539X>.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Minas Gerais, Brasil. ✉ shirley.almeida@unimontes.br  <https://orcid.org/0000-0002-4785-7963>.

étnico-raciales y Educación Quilombola. La construcción de nuestro aporte teórico fue apoyada por autores que discuten la Educación Matemática, como D'Ambrosio (2009, 2019); temas de relaciones raciales, como Gomes (1997, 2005) y Munanga (2001); además de la legislación brasileña (1988, 1996, 1999, 2003, 2004, 2007, 2012, 2015, 2018). Los resultados mostraron que es complejo abordar las relaciones étnico-raciales y las diferentes formas de construcción del conocimiento, ya que, incluso en instituciones educativas ubicadas en comunidades quilombolas y con determinaciones legales que las respaldan, los temas relacionados con el conocimiento y las prácticas matemáticas afrobrasileñas todavía están subtratados. En ese sentido, buscamos enfatizar cómo el Programa de Etnomatemáticas puede favorecer tal discusión, desde el lugar que reserva a los saberes y prácticas matemáticas de las poblaciones tradicionales de estas instituciones educativas.

Palavras clave: Etnomatemáticas. Educación Quilombola. Saberes y Acciones Afrobrasileñas.

1 Introdução

A partir de nossas observações do cotidiano escolar, fundamentais ao exercício da docência, é comum encontrarmos educadores que acreditam não ser tarefa da escola refletir sobre as relações raciais, mesmo existindo amparo legal que torna obrigatório, no currículo oficial da Educação Básica, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse pensamento denuncia o pouco conhecimento sobre a formação social e cultural no país, sobre a legislação educacional e, também, da postura sobre a qual se encaminham as práticas de difusão de saberes historicamente acumulados, dissociados da realidade social brasileira. De acordo com Gomes (2005),

não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (p. 146-147).

Nas primeiras décadas dos anos 2000, as reflexões relacionadas às relações étnico-raciais encaminharam a discussões sobre o papel da escola em garantir espaços pedagógicos que oportunizem identificar e valorizar as múltiplas identidades que abarcam a população brasileira. Espaços esses que levem à construção de uma maneira mais respeitosa de convivência entre todos os envolvidos no processo educativo.

A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/96, incluindo o Art. 26-A, que trata da inserção da obrigatoriedade do estudo da

História e Cultura africana e afro-brasileira. A intenção é retomar as contribuições das populações africanas e afrodescendentes nas áreas social, econômica e política, além de favorecer, por meio do conhecimento, a educação para as relações étnico-raciais e o combate às formas discriminatórias e excludentes daqueles que possuem essa origem étnica.

O interesse em tratar da relação da Etnomatemática, no contexto das relações étnico-raciais, como ação pedagógica possível de proporcionar a efetivação da Lei 10.639/2003, nasceu de nossas experiências pessoais, profissionais e da preocupação em tornar pública a necessidade de olhares e ações efetivas para o trato das relações étnico-raciais nas escolas, em especial nas escolas quilombolas. Na busca por um procedimento que fosse motivador e facilitador de aprendizagem, focalizamos as escolas quilombolas pelo fato de que essas instituições são *locus* de formação e difusão de conhecimentos relacionados à cultura afro-brasileira.

Durante a década de 1970, começaram a emergir reflexões relacionadas à Etnomatemática, incorporando-a à temática da Educação Matemática como uma alternativa de confrontar com o ensino tradicional da Matemática. O idealizador desse termo, Ubiratan D'Ambrosio, abria precedente para se pensar nas “matemáticas” oriundas de grupos culturais diversos. Essa tendência busca compreender não somente o saber científico, mas também os saberes e fazeres matemáticos pertencentes a grupos sociais variados, e dessa forma se tornar uma alternativa viável para promover o ensino da Matemática (D'AMBROSIO, 2009).

Para a Educação Matemática, a abordagem Etnomatemática aponta um olhar de valorização das experiências trazidas pelos alunos ao espaço escolar, das especificidades e peculiaridades de cada grupo, das características exclusivas de cada povo, aliando aos conhecimentos acadêmicos e socialmente aceitos. Assim, Knijnik (1996) salienta que

a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume do capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica, estabeleça comparações entre seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes (p. 110).

Concebemos as comunidades quilombolas como espaços de resistência e

julgamos necessária a participação dos negros na construção e reconstrução dos conhecimentos formais e científicos, encaminhando reflexões que os fortaleçam, tornando-os reais e transformadores.

De acordo com o decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, definem-se como Povos e Comunidades Tradicionais os grupos

culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, n. p.).

Configuram-se nessa definição as comunidades quilombolas, que simbolizam resistência a diversas formas de opressão historicamente sofridas. Tais comunidades fundamentam-se em forte ligação com sua história, conservando os costumes e tradições dos seus antepassados, possuindo uma identidade cultural própria, dotada de relações territoriais específicas. Além dessas características, de acordo com o inciso I do Decreto nº 4.887/2003, considera-se comunidade quilombola aquela que se autodeclara pertencente a determinado grupo. Segundo *Ciro (2019)*, a autodeclaração da identidade quilombola nasce de reflexões a respeito da constituição histórica em relação àqueles que construíram as comunidades de quilombos no passado.

A diversidade cultural e social brasileira foi balizada pelo processo histórico de ocupação do país. No contexto brasileiro, é importante lembrar que, originalmente, o país foi formado pelo contato entre culturas: a indígena, dos nativos; a africana, dos povos escravizados e trazidos para o Brasil; e a europeia dos colonizadores portugueses. A junção desses povos ensejou distintas configurações na ocupação do território, sendo ampliada pelas imigrações.

Ao dispor a reflexão das particularidades de cada região brasileira e de cada grupo, consideraremos, neste trabalho, a realidade mineira, composta por grupos sociais característicos, entre eles os povos quilombolas. Nesse contexto, o estudo da Etnomatemática pode subsidiar o reconhecimento de aspectos da Matemática inseridos na cultura e evidenciar que todas as manifestações socioculturais são importantes, não sobrepondo uma à outra.

Na história de Minas Gerais são encontrados traços fortes da cultura africana e

da escravidão sofrida por esse povo ao chegar ao território brasileiro. A presença negra no Estado mineiro se deu em fins do século XVII, com a descoberta do ouro e, mais tarde, do diamante. Entre essas características, os atos de luta se fazem presentes como forma de “resistência negra”, o que possibilitou o nascimento dos quilombos como tática de organização e oposição ao sistema escravocrata vigente na época. Quilombos eram comunidades formadas pelos negros fugidos de seus senhores, nesses locais encontravam uma estrutura social e procuravam preservar seus costumes e tradições (MARQUESE, 2006).

O estado mineiro apresenta um número significativo de comunidades que se autorreconhecem quilombolas. Segundo dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2022), há 1.041 comunidades que se declaram remanescentes de quilombos. Essas populações são, em sua maioria, provenientes do povo Bantu, conforme atestam os registros contidos no Cedefes. Atualmente, 331 comunidades quilombolas são certificadas pela Fundação Cultural Palmares, e outras várias se encontram com processos em andamento.

De modo geral, para o ensino da Matemática no seio das escolas mineiras, as orientações estão contidas no Currículo Referência de Minas Gerais. Nele encontramos a afirmação de que “o Currículo Referência do Componente de Matemática traz a concepção de que a matemática é para todos”. Desse modo, as práticas de ensino exercerão papel de extrema relevância no encorajamento de todos os estudantes (MINAS GERAIS, 2018, p. 654).

Dessa forma, percebemos que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, independentemente da instituição em que ocorrem, deverão ser pautadas numa perspectiva inclusiva, com a finalidade de estimular o desenvolvimento do conhecimento matemático em todos os estudantes.

A quebra de paradigmas relacionados ao ensino da Matemática, que, historicamente, foram construídos num contexto tradicional, é uma tarefa complexa e constitui-se num grande desafio para a Educação Matemática. A Etnomatemática está inserida no campo da Educação Matemática, valorizando as estratégias matemáticas utilizadas pelos distintos grupos socioculturais, contemplando aspectos multidisciplinares em relação à Sociologia, História, cognição e outras ciências, buscando meios de conectar a Matemática escolar com o cotidiano, a cultura, a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

D'Ambrosio (2009) afirma que a interdisciplinaridade e a contextualização são visíveis na inter-relação da Etnomatemática. Também explicita que é importante fazer uso da matemática gerada e difundida por grupos socioculturais diversos, pois

as distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teoria], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado. Assim como o comportamento e conhecimento, as maneiras de saber e fazer estão em permanente interação (D'AMBROSIO, 2009, p. 19).

É por meio da interação entre as pessoas que os conhecimentos, saberes/fazeres próprios de cada cultura, ganham significado. Desse modo, se torna relevante a sua valorização e reconhecimento nas práticas cotidianas da educação escolar, sendo este um dos grandes desafios da Educação Matemática.

Neste trabalho, procuramos analisar o que dizem as teorias acerca da Etnomatemática, suas práticas e, também, a legislação brasileira sobre as questões étnico-raciais e a Educação Quilombola. Esta investigação foi realizada sob a óptica da abordagem qualitativa, portanto não tivemos a intenção de quantificar as informações. Ao contrário, buscamos favorecer a reflexão a respeito do percurso histórico relacionado às questões legais da educação quilombola, e da utilização da Etnomatemática como uma proposta metodológica para essas instituições, de forma a valorizar os saberes e fazeres quilombolas. Conforme Gonsalves (2005), a abordagem qualitativa preocupa-se “com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (GONSALVES, 2005, p. 68).

A construção do aporte teórico foi subsidiada por alguns autores que trabalham as questões das relações raciais e a Educação Matemática, escolhidos a partir das demandas apresentadas nas pesquisas sobre a Etnomatemática e a Educação Quilombola. Para este diálogo convidamos Gomes (1997, 2005), Munanga (2001) e D'Ambrosio (2009, 2019) como aporte teórico e documental, além da Legislação Brasileira (1988, 1996, 1999, 2003, 2004, 2007, 2012, 2015, 2018).

Este trabalho está organizado, além da Introdução, em três seções nas quais apresentamos discussões sobre as questões étnico-raciais e a Educação Quilombola e sobre a Etnomatemática, no intuito de analisar o que dizem as teorias a esse respeito. Na segunda seção, Integração e diversidade, trazemos uma breve conceituação a respeito dessas palavras. Na terceira seção, Percurso à Educação

Quilombola, traçamos o percurso que compreende os marcos legais até a implantação da Educação Quilombola. Posteriormente, na quarta seção, Etnomatemática e Escola Quilombola, apresentamos a Etnomatemática como um programa que pode ser inserido tanto no currículo das escolas quilombolas quanto de outras escolas, para a valorização dos saberes e fazeres da comunidade. E, por fim, nas Considerações finais, apresentamos nossas compreensões acerca das reflexões feitas no decorrer dos estudos.

2 Integração e diversidade

Nesta seção, iremos tratar sobre o conceito básico de diversidade cultural e integração, importantes para a compreensão do nosso trabalho e que está exposto no título do nosso artigo.

É de conhecimento geral que a Constituição é a lei suprema de uma nação; ela dita a forma de organização e os princípios basilares que a regem. Assim, os Direitos Culturais, previstos na Declaração dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), encontram-se devidamente normatizados na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1990), pela sua importância para a condição de valorização da pessoa humana. Nela há uma gama de artigos que explicitam o que o Estado deve assegurar quanto à diversidade cultural (BRASIL, 1988).

É conveniente salientar que a carta magna enaltece o dever estatal de proteger, bem como fomentar a diversidade cultural. Sobre isso lemos que

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Sendo assim, torna-se perceptível que o poder estatal deve apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais, bem como proteger, fomentar e regular os âmbitos da União, Estados e Municípios, de forma a garantir o acesso às fontes da cultura nacional e ao pleno exercício de seus direitos.

Os fatores que contribuem para determinar a identidade de um grupo, como os diferentes costumes e tradições de um povo, diferenciam os elementos simbólicos presentes numa distinta cultura, e são eles que caracterizam e reforçam as diferenças

culturais que existem entre os seres humanos.

A diversidade cultural é vinculada ao sentimento de aceitação da identidade e pertencimento de cada indivíduo que constitui um determinado grupo. Dessa forma, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), que em português significa Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, aprovou em 2001 a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”, documento assinado por 185 Estados-Membros, destinado a preservar e promover a diversidade cultural dos povos e o diálogo intercultural. Em seu artigo 4º, ficou estabelecido que

[a] defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones [...] (UNESCO, 2001, p. 3).

Posteriormente, em 2006, no Brasil, foi aprovado o Decreto Legislativo nº 485/2006 (BRASIL, 2006), em concordância com a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005.

Diante do exposto, é imperativo assegurar o respeito à cultura, por ser esse um valor intrínseco a cada pessoa/grupo e um princípio da dignidade da pessoa humana. Portanto, pesquisas relacionadas a essa temática são de fundamental importância para favorecer a integração, respeitosa, de todos os grupos que contribuíram para a formação social brasileira.

Atualmente, há uma discussão na Educação sobre integração e inclusão. No dicionário UNESP do português contemporâneo, os vocábulos “integrar” e “inclusão” são assim definidos:

integrar: v.1 fazer compor um todo, juntar, englobar. 2. Ser parte constitutiva de, pertencer. 3. Fazer participar de; fazer entrar como membro ou parte, incorporar. 4. Tornar-se parte constitutiva, incorporar-se. 5. interagir, 6. torna-se inteiro, compor um todo.

inclusão: 1. colocação como incluso, anexação, 2. colocação como incurso, enquadramento, 3. inserção, adição (BORBA, 2005, p. 751).

Nesse sentido, acreditamos que as Comunidades Quilombolas devem ser compreendidas como pertencentes e integradas à sociedade brasileira por terem constituído a população do país, e não apenas incluídas no sistema como parte de

um enquadramento social.

3 Percurso à Educação Quilombola

Esta seção trata de como se deu o conjunto de ações que definiram o percurso para a efetivação da Educação Quilombola, a fim de se pensar numa educação para relações étnico-raciais que contribuam para o fortalecimento das práticas culturais (saberes/fazer) e afirmação da identidade nesses e desses espaços.

Ao se tratar sobre os avanços na legislação educacional em relação à valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo, é importante salientar a persistência e resistência do Movimento Negro nesse processo de busca pela dignidade e pelo direito à cidadania. Na segunda metade do século XX, o Movimento Negro Brasileiro expandiu suas reivindicações e expectativas com relação à educação para a população negra, chamando atenção para o fato de que não era suficiente pensar apenas em termos de relações sociais se estivessem atentos à formação de cidadãos críticos e participantes (SILVA, 2009). Os grupos que faziam parte do referido Movimento tinham como demanda, disposição e propensão a considerar as especificidades das relações étnico-raciais. Abriram espaço para discussões, fizeram emergir proposições de projetos de lei de caráter antirracista e passaram a pressionar órgãos governamentais para a implementação de políticas públicas que valorizassem a população negra. Rodrigues (2005) ressalta que eles lutaram com firmeza, buscando a inclusão social e reconhecimento de sua cultura por meio de canais diversificados.

Em meio às lutas travadas, o Movimento Negro reivindicava e pressionava o sistema educacional para que a educação fosse percebida como um instrumento para a construção de uma identidade negra positiva. Nesse contexto, começaram a fazer repercutir a demanda de tratamento conveniente de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar. A partir dessa premissa, as comunidades quilombolas começaram a ser percebidas e se tornaram uma questão social, justificado pelo acentuado atraso em que tais populações se encontravam (BRASIL, 2003a).

Para Gomes (1997), o Movimento Negro trouxe problematizações teóricas, deu ênfase à Educação Brasileira e requalificou os direitos sociais. A autora enfatiza que “professores e alunos de diferentes segmentos étnico-raciais e nível socioeconômico

são sujeitos de direitos e, enquanto tal, devem ter acesso a uma educação mais democrática e menos excludente” (GOMES, 1997, p. 29). Dessa forma, entendemos que o movimento buscou atuar como sujeito ativo, procurando estabelecer propostas para garantir igualdade e evidenciar a cultura afro-brasileira. Assim é inegável as contribuições desse Movimento para toda a sociedade, frente às demandas impostas pelos diversos contextos educacionais.

Com a Constituição Federal de 1988, iniciou-se um novo processo para a sociedade brasileira quanto à consolidação de questões relacionadas à cidadania; abriram-se precedentes para discussões geradas pelas demandas da população e entendimentos relacionados aos direitos democráticos da sociedade; e novas leis foram determinadas em virtude das especificidades do país. Na Carta Constitucional, o processo da Educação é considerado uma prática social abrangente, e é legalmente considerado um “direito de todos” (BRASIL, 2005, n. p), direito este que tem a perspectiva de contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa, a formação cidadã, e de promover a transformação do meio social para o bem comum.

O referido documento define as finalidades efetivas da educação escolar. No título VII, da Ordem Social, no Capítulo III, Seção I – Da Educação, artigo 205, fica explicitada o escopo da educação pública:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2005, p. 160).

O art. 205 discorre veementemente sobre o direito de todos e o dever do Estado para com a formalização das finalidades fundamentais da educação escolar: o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. Fica demarcada a obrigatoriedade do Estado em assegurar um sistema de educação equânime com a coparticipação da sociedade. Sendo direito de todos, se torna um projeto político universalista, no qual os indivíduos, na condição de cidadãos e indistintamente, devem ter o direito à educação escolar, garantido pelo Estado, não sendo possível haver exceções de forma alguma.

Fundamentada na Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 reafirma a Educação como direito, por meio dos seus artigos 2º e 3º. A lei traz a preocupação em contribuir com um ensino

de qualidade e evidencia o princípio balizador do ensino constituído por igualdade de condições, salvaguardando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e de pensamento, além dos ideais de solidariedade humana. A LDBEN nº 9394/1996 é um importante marco para a organização do sistema educacional, pois apresenta as diretrizes gerais da Educação brasileira, seja pública ou privada. Posteriormente, ela possibilitou desdobramentos e a concretização de políticas educacionais que priorizavam o indivíduo.

Vale ressaltar o registro explícito na LDBEN nº 9394/96 da liberdade de ensinar e aprender, medida capaz de ampliar os processos de ensino e aprendizagem, visto que possibilita expandir a autonomia das escolas, abrindo espaço para que elas possam se adequar às realidades locais, permitindo maior integração entre o processo educacional e a localidade. Mesmo assim, há um distanciamento entre a proposição e a realidade que gera, segundo Fagundes e Sampaio (2019), uma intensificação das manifestações sociais salientadas pela caminhada de lutas das populações excluídas ao direito à educação de qualidade para todos, durante a década de 1990.

Ao nos debruçarmos sobre a Lei mencionada, constatamos que os conceitos teóricos que a fundamentam estão relacionados aos ideais de igualdade, liberdade, pluralismo, tolerância, gratuidade, valorização do profissional e gestão democrática. Com esses ideais, ela se tornou um conjunto de diretrizes que amparam as ações pedagógicas; entretanto, em decorrência das demandas da população, o panorama de exigências sociais e políticas, tendo em vista medidas de reparação e combate às desigualdades, levou à determinação de ajustes em anos posteriores.

Outro importante marco para a Educação brasileira foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, pois apresentavam uma seleção de conteúdos e, também, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). O referido documento objetivava garantir que os professores planejassem e executassem ações que ensejariam às crianças e jovens, usufruir de um conjunto de conhecimentos entendidos como necessários para exercerem a cidadania. Entretanto, em meio a discussões para construção dessa disposição, surgiram críticas no que se refere à falta de participação e atuação das instituições escolares para definição dos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem (CÂNDIDO e GENTILINI, 2017), tendo em vista a diversidade cultural e social do nosso país.

Conforme lemos no PCN (BRASIL, 1998), a estruturação disciplinar do currículo impossibilitava a educação escolar de formar cidadãos, assim era necessário introduzir os Temas Transversais. Acreditava-se que o trabalho com um rol de temas transversais pudesse trazer respostas à fragmentação disciplinar. Entre os assuntos que poderiam possibilitar a discussão articulada às características locais, o material contemplava o tema transversal Pluralidade Cultural, por meio do qual os estudos deveriam encaminhar o estudante a

conhecer a diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998 p. 29).

Essa foi a primeira iniciativa de formalizar o reconhecimento do estudo das relações étnico-raciais em âmbito nacional. Não nos cabe, nesse momento, debater e investigar sobre os textos que compõem o documento de 1998 para verificar as contradições e equívocos contidos nele. Todavia, fica evidente no texto dos PCN que não é mais possível pensar o Brasil sem refletir e argumentar a respeito da questão racial, mesmo que nele não estejam explícitas discussões relacionadas ao combate à discriminação racial e ao ensino da História da África. Segundo Candau (2002), esse documento desencadeou significativas controvérsias no que se refere a sua concepção e processo de construção e estruturação. A inclusão, nos PCN, da “Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1998), como componente dos temas transversais não foi pacífica, sendo exercidas pressões por parte de movimentos preocupados com a valorização da diversidade cultural na tentativa de visibilizar os grupos, até o momento, relegados (CANDAU, 2002).

No entanto, mesmo encontrando nos PCN a preocupação com a autonomia, a cooperação, a diversidade, a disponibilidade para aprendizagem e a avaliação como conceitos que os fundamentam teoricamente, os assuntos que se referem à superação das configurações de exclusão e discriminação são tratados de forma genérica, não buscando a emancipação dos afrodescendentes.

Ainda que existisse dispositivo legal alusivo à Educação Étnico-Racial, a proposta do Movimento Negro relacionada à inclusão de conteúdo que valorizasse a criança/adolescente negro no currículo escolar só veio a ser atendida com a assinatura da Lei 10.639/03. A referida Lei objetivava reparar as desigualdades

educacionais e garantir no currículo da Educação Básica o reconhecimento da história e da cultura dos diferentes povos que constituem a nação brasileira, de forma a abandonar o ocultamento da diversidade brasileira, ocasionado pelas distorções das relações étnico-raciais (MORAIS; OLIVEIRA; SILVA, 2008).

Para Santos (2009), incluir a cultura afro-brasileira no âmbito escolar por meio da Lei 10.639/03 é estar consciente dos desafios da inserção da educação para as relações étnico-raciais no cotidiano dos afrodescendentes, principalmente ao pressupor a permanência e conclusão de sua escolarização como aspecto evidente de sua realidade. Visto isso, concebemos que as instituições escolares precisam constituir-se como espaços verdadeiramente responsáveis por adotar práticas antirracistas e disseminar o reconhecimento cultural, a fim de promover a necessária valorização das matrizes africanas na constituição da história do Brasil.

Nos primeiros quinze anos do século XXI, vimos emergir indicadores educativos na tentativa de se buscar garantia de direitos para os negros. Nesse sentido, a Lei 10.639/03, como ação afirmativa, nasceu com o propósito de dar visibilidade à cultura e história da população negra no currículo escolar. Ela trouxe disposições essenciais para se desenvolverem medidas de restauração e combate às desigualdades étnico-raciais, determinando mudanças no que se referia ao currículo escolar e a novas práticas que deveriam ser adotadas no sistema educacional brasileiro. Gomes e Silva (2001) definem ações afirmativas como

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (p. 94).

A obrigatoriedade de implementação da Lei 10.639/03 vem estabelecer a construção de uma nova concepção para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Essa legislação reconhece a abordagem da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as instituições, públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio. A lei ensejou o acréscimo de dois artigos à LDBEN nº 9394/96, trazendo um conjunto de dispositivos voltados para a concretização da Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas. Por meio dela, procurava-se oferecer uma resposta às questões da população afrodescendente, regulamentando políticas de ações

afirmativas, de reparação, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, além do combate ao racismo e às discriminações que afetam a população negra (BRASIL, 2003a).

Assim, despontava uma política curricular com fundamento na dimensão histórica, social e antropológica, proveniente da realidade brasileira. Com a Lei 10639/03, pretendia-se assegurar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, bem como o direito ao conhecimento da história e cultura do povo que resultou na formação da nação brasileira. Passadas quase duas décadas da sua promulgação, a difusão e efetivação da referida lei ainda se dá a passos lentos, mesmo tendo gerado reflexões que consideram a pertinência das discussões sobre as questões étnico-raciais desde o início do processo educativo escolar.

A fim de estabelecer o cumprimento da referida legislação, bem como da Indicação CNE/CP 02/2002, em que o Conselho Nacional de Educação se propunha a manifestar-se sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, foi aprovado, em 2004, o Parecer CNE/CP 003/04 e sua Resolução 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b).

Enquanto política pública, esse parecer procurava fornecer elementos que orientassem as pedagogias que fundamentavam a educação como uma prática de inclusão social e emancipação política. Em seu texto, ficou registrado que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004a, p. 20).

Uma medida governamental significativa, que favoreceu a consolidação da educação das comunidades negras remanescentes de quilombos, se deu através da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). Essas diretrizes apresentam as competências delegadas à Educação Quilombola na Educação Básica em decorrência, mais uma vez, das incontáveis manifestações do Movimento Negro, de lideranças quilombolas, pesquisadores e educadores (VIEGAS, 2019). Todos buscavam nos saberes e fazeres tradicionais

conhecimentos que pudessem ser reconhecidos e inseridos no currículo da Escola Quilombola, aproximando a escola da realidade cultural dos estudantes. Essa Diretriz considera como Educação Quilombola aquela que é

desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira (BRASIL, 2012, p. 46).

Nesse contexto, é possível inferir que a Educação Quilombola requer uma série de elementos para garantir a implementação de uma Educação que afirme o direito dos povos remanescentes de quilombo, sendo importante a garantia de infraestrutura das escolas, a formação dos professores, materiais específicos, acesso aos direitos fundamentais, incluindo o direito à terra. As DCNEEQ orientam a educação nos territórios remanescentes de quilombo, traçando um percurso de reconhecimento da educação da população negra e indicando o começo de um período que deve ser assegurado por políticas públicas afirmativas. A partir da promulgação das DCNEEQ na Educação Básica, foram estabelecidos requisitos para o trabalho no Ensino Fundamental nessas comunidades, a saber: o direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e a igualdade; a obrigação do estado em promover a universalização nas comunidades quilombolas; a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais e projetos educativos coerentes, articulados e integrados (BRASIL, 2012).

Assim, as escolas que são regidas por essa normativa, requerem uma Educação que contemple mais do que as referências presentes na legislação educacional geral. Faz-se necessário que insiram e assegurem as manifestações socioculturais, os saberes e fazeres da comunidade, reconhecendo seus valores.

As leis mencionadas apontam a importância das relações sociais na formação para a cidadania no contexto escolar. Diante disso, é necessário que as instituições escolares inseridas no contexto quilombola respeitem as particularidades dos alunos oriundos desse grupo cultural e desenvolvam estratégias para que os conhecimentos tradicionais sejam associados aos acadêmicos, de forma a favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Ainda que essas escolas recebam influência de um currículo geral, pois estão incluídas num sistema educacional nacional, devem impulsionar o seu currículo no sentido de determinar

uma pedagogia própria, particular, diferenciada, fortalecendo a sua identidade, as lutas quilombolas e a valorização de sua história.

Também em conformidade com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada como um documento normativo que vem estabelecer com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 5).

Esse documento objetiva ofertar subsídios às propostas curriculares, firmando um compromisso com a igualdade, diversidade e equidade, ansiando reverter a situação de exclusão histórica que marginalizava uma parcela significativa da sociedade.

Frente a essa necessidade, no que se refere à Educação Matemática, nos indagamos: que caminhos podemos conceber para efetivar a legislação no contexto das aulas de matemática das escolas quilombolas?

4 Etnomatemática e Escola Quilombola

Historicamente, a Educação Básica não suscitou espaços de reflexão e discussão sobre as relações étnico-raciais. Tal atitude de silenciamento favoreceu a construção de uma perspectiva homogeneizada, voltada aos padrões eurocêntricos, com relação preconceituosa contra determinados grupos (BARROS *et al.*, 2011).

Com o objetivo de construção de uma identidade positiva e de valorização da cultura africana e afro-brasileira, o Movimento Negro Brasileiro, fortalecido na década de 1980 após a democratização do país (DOMINGUES, 2008), desenvolveu ações políticas e educativas, como a participação em fóruns para aprovação da Lei 10.639/03, que contemplava as diferenças de forma a minimizar as desigualdades raciais e sociais acumuladas ao longo dos anos, buscando oferecer igualdade de oportunidades àqueles que se apresentavam à margem da sociedade.

Nesse sentido, entendemos que não se tratava de rejeição a pensamentos arredados das referências africanas, mas da necessidade de uma nova mentalidade que compreendesse e explicasse os processos vivenciados pelos negros. E, desse

modo, como evidencia Silva (2009), rompendo com os significados produzidos pelos pensamentos eurocêntricos antagônicos aos africanos e afrodescendentes, garantindo o direito à educação e o respeito às contribuições de matriz afro-brasileira, de forma a combater discriminações e preconceitos.

Assim, por julgarmos necessária a participação dos negros na construção e identificação dos conhecimentos formais e científicos, assentimos que é imprescindível o encaminhamento de reflexões que fortaleçam e tornem os saberes matemáticos afro-brasileiros reais e transformadores. Por isso, compreendemos Matemática como um dos componentes curriculares capazes de compor o processo de formação cidadã e a efetivação da produção de relações sociais éticas. Nesse sentido, o Programa Etnomatemática pode fomentar discussões que contribuam para o avanço de debates e entendimento dos desafios e potencialidades do ensino da Matemática por meio da valorização de conhecimentos vivenciados no cotidiano sociocultural.

A Etnomatemática, área de estudos e pesquisas da Educação Matemática, vem se fortalecendo desde as duas últimas décadas do século XX, lidando com as relações entre a Matemática e o contexto sociocultural. O precursor desses estudos, o pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, desempenhou um papel expressivo para o alargamento da referida linha de pesquisa (COLL, 2021).

Esse pesquisador vislumbrava a capacidade do estudante produzir saberes sobre a sua realidade. Como contribuição, D'Ambrosio (2009) reconhece a Etnomatemática como a matemática concebida e disseminada por diversos grupos socioculturais, como os indígenas, trabalhadores agrícolas, comunidades quilombolas, entre outros, que se reconhecem por seus saberes e fazeres coletivos e lidam com situações próprias. Knijnik (1996), por sua vez, define a Etnomatemática como

a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado [...] e o trabalho pedagógico que se desenvolve como objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica, estabeleça comparações entre seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois (p. 110).

Assim, entendemos que as interpelações etnomatemáticas caracterizam-se por considerar as relações da Matemática, produzidas e difundidas por um determinado

grupo social. Em virtude disso, no contexto das escolas quilombolas, a Etnomatemática pode se tornar uma possibilidade pedagógica para o ensino dos saberes e fazeres matemáticos utilizados por esse grupo sociocultural, no ambiente escolar, promovendo discussões que encaminham para a produção de relações sociais éticas dentro e fora dessas instituições, se contrapondo ao ensino tradicional.

Para tanto, é importante que os professores que atuam nas comunidades quilombolas reconheçam a relevância de uma abordagem etnomatemática, para a valorização e o empoderamento dos estudantes por meio da cultura afro-brasileira, identificando as manifestações matemáticas que envolvem tais grupos, e que foram silenciadas, esquecidas ao longo da história. É necessário que eles estejam preparados para evidenciar as vivências e experiências que os discentes trazem para o ambiente escolar.

Tardif (2002, p. 230) afirma que “um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros”; é, antes de tudo, “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá”. Dessa forma, não é suficiente que o professor construa apenas o conhecimento acadêmico, mas que seja capaz de atentar aos saberes que fazem parte do contexto sociocultural dos estudantes. Para o autor, os processos de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, devem ater-se à problematização e construção de conhecimentos sistematicamente reconhecidos, sem, contudo, menosprezar outros saberes tão importantes quanto estes e que são necessários à formação docente.

Ao ficarem incomodados com o caminho que o conhecimento acadêmico tradicional propõe para a aprendizagem de conceitos matemáticos, os professores podem se apropriar dos fundamentos do Programa Etnomatemática, de forma a dispô-los para desenvolver uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Passam a considerar outras formas de produzir conhecimento, dando visibilidade a saberes antes ignorados em prol de um conhecimento hegemônico. Nessa perspectiva, a Etnomatemática pode ser utilizada pelos professores como um programa capaz de valorizar os saberes e fazeres dos diversos grupos (D’AMBROSIO, 2009), podendo ser inserida no currículo das escolas quilombolas.

Assim como D’Ambrosio (2019), consideramos que, nas escolas quilombolas,

é necessária uma educação que promova o desenvolvimento de criatividade desinibida, gratuita, sem visar recompensas, e que leve a novas formas de

relações interculturais, propondo uma nova organização da sociedade. Essas relações devem caracterizar a educação de massa e ao mesmo tempo proporcionar espaço adequado para preservar a diversidade, o que terá como consequência a eliminação da desigualdade discriminatória, que é responsável por intolerância e fanatismo (p. 24).

Em vista disso, consideramos que aprofundar os estudos em Etnomatemática, no contexto das instituições educacionais quilombolas, pode favorecer uma melhoria na prática pedagógica, ensejar reflexões, construção e amadurecimento de experiências, além de ampliar os conhecimentos acerca da temática das relações étnico-raciais, uma vez que, de acordo com Munanga (2001),

alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (p. 7-8).

Assim, para que a escola exerça a sua função social, é necessário que o professor seja preparado para desenvolver uma cultura inclusiva, possibilidade que deve ser desenvolvida com uma formação continuada para além dos conhecimentos sobre os conteúdos que concernem os trabalhos em sala de aula, que busque a compreensão dos processos de formação de identidade cultural, de forma a tornar diferentes expressões socioculturais reconhecidas e respeitadas. Dessa forma, o entendimento sobre o Programa Etnomatemática poderá favorecer um suporte para discussão sobre a diversidade, conscientização da riqueza cultural quilombola e sua valorização.

5 Considerações Finais

É sempre complexo abordar sobre as relações étnico-raciais e as diferentes maneiras de construir conhecimento. A necessidade de engajamento dos movimentos negros para uma possível mudança nas perspectivas dos processos de ensino e de aprendizagem, quanto ao negro e sua história, deve se estender a todo o campo educacional.

Mesmo em instituições de ensino situadas em Comunidades Quilombolas, as temáticas relacionadas aos saberes e fazeres afro-brasileiros ainda são pouco tratadas. Essa postura atinge o currículo, aqui evidenciada a Educação Matemática, ainda que faça parte de determinações legais. Está prevista em lei a oferta de disciplinas voltadas para as discussões acerca das relações étnico-raciais em todas

as etapas da educação escolar. Portanto, acreditamos que a valorização dos conhecimentos matemáticos, construídos e desenvolvidos nas Comunidades Quilombolas, pode se valer de estratégias e habilidades pautadas na consideração das ações cotidianas. Nesse sentido, buscamos ressaltar como o Programa Etnomatemática pode favorecer tal discussão, a partir do lugar que reserva aos saberes e fazeres matemáticos das populações tradicionais nas referidas instituições educacionais.

Mediante o exposto, em nosso trabalho, não pretendemos apresentar uma solução final para a Educação Matemática em escolas quilombolas. Objetivamos, sim, produzir uma possibilidade para o reconhecimento da importância em se adotar uma estratégia respeitosa e facilitadora da construção e disseminação de conhecimento, como consideramos ser o Programa Etnomatemática, e assim efetivar o que preconiza a legislação.

Referências

BARROS, Zelinda dos Santos; BARRETO, Paula Cristina da Silva; SANTOS, Marta Alencar dos; OLIVEIRA, Maiara Alves. **Educação e relações étnico-raciais**: módulo 4. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2011.

BORBA, Francisco da Silva (Org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto 485 de 7 de dezembro de 2006**. Brasília: Diário Oficial da União, 7 dez. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 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. Brasília: Diário Oficial da União, 19 maio 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 21 nov. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003b**. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 2003b.

BRASIL. **Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Brasília: Diário Oficial da União, 7 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**: “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Diário Oficial da União, 9 jan. 2003a.

BRASIL. **Resolução nº. 1 de 17 de junho de 2004a**. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Diário Oficial da União, 19 maio 2004b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323–336, 2017.

CEDEFES — Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. **Afro-Brasileiros**. Disponível em: <http://www.cedefes.org.br/new/index.php>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). In: **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

CIRO, Amanda Cristina Santiago Silva. **Memória, identidade e cidadania**: entre reflexões e diálogos com a comunidade remanescente de quilombo Buieié. 2019. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) — Universidade Federal de Viçosa. Viçosa.

COLL, Liana. **Professor Ubiratan D’Ambrosio uniu matemática, educação e busca por justiça social**. Unicamp, 13 maio 2021. Atualidades.

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

D’AMBROSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática e a crise da civilização. **Hipátia**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 16-25, 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Vitória, v. 21, p. 101-124, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As

ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Revista Direito Federal**, Brasília, n. 24, p. 86-153, 2001.

GOMES, Nilma Lino. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

GONSALVES, Elisa. Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

KNIJNIK, Geisa. **Exclusão e Resistência, Educação Matemática e Legitimidade Cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A Dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico, negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 74, p. 107-123, mar. 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2018.

MORAIS, Danilo de Souza; OLIVEIRA, Ernandes Rocha de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. As Leis 10.399/03 e 11.465/08 se fazem necessárias? **Presente! Revista de Educação**, Salvador, v 16, n. 16, p. 32-33, dez. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 ago. 2022.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. São Carlos: UFSCar, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato E. dos. (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009, p. 21-40.

SILVA, C. Processo de Implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, M. A. **Educação e Diversidade**: estudos e Pesquisa. Recife: Vasconcelos, 2009, p. 19-39.

SILVA, Enid Rocha Andrade. A Constituição Cidadã e a Institucionalização dos Espaços de Participação Social: Avanços e Desafios. In: ANFIP. (Org.). **20 anos da Constituição Cidadã**: Avaliação e Desafios da Seguridade Social. Brasília: ANFIP, 2008, p. 131-148.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <http://bit.ly/3AkeyCt>. Acesso em: 8 ago. 2022.

VIEGAS, Nazaré do Socorro Bitencourt. **Olhares sobre a Escola Quilombola Professor Bento Lima de Oliveira, no município de Moju, de 2007 a 2017**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém.