



## ARTIGOS

**Lei n. 10.639/2003 e a educação matemática antirracista***Law no. 10.639/2003 and anti-racist mathematics education***Joseilda Aparecida da  
Silva Santos<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0001-8839-5219](https://orcid.org/0000-0001-8839-5219)  
[joseilda.santos@ufpe.br](mailto:joseilda.santos@ufpe.br)**José Ivanildo Felisberto  
de Carvalho<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0003-3981-4805](https://orcid.org/0000-0003-3981-4805)  
[ivanildo.carvalho@ufpe.br](mailto:ivanildo.carvalho@ufpe.br)**Recebido em:** 20 fev. 2024.**Aprovado em:** 27 out. 2025.**Publicado em:** 19 dez. 2025.

**Resumo:** O presente artigo objetiva analisar as políticas de ações afirmativas, com foco na Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), e discutir o lugar do ensino da matemática numa perspectiva antirracista. A lei, que neste ano completou 22 anos de existência, torna obrigatório o ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira na educação pública e privada do país. Movimentos que possuem a finalidade de combater a discriminação racial como obstáculo à aprendizagem e ao progresso na escola não se revelam apenas como atuações de integridade humanitária, mas também instituem uma questão estratégica para o desenvolvimento do Brasil. Logo, nosso propósito é trazer à discussão uma disciplina do campo das exatas, mas que pode ser incorporada a processos inclusivos e, portanto, democráticos no sistema educacional brasileiro com foco no antirracismo.

**Palavras-chave:** Lei n. 10.639/2003. Educação Matemática. Luta Antirracista.

**Abstract:** This article aims to analyze affirmative action policies, based on Law No. 10.639 (Brazil, 2003) and the teaching of mathematics – a law that, this year, completed 20 years of existence –, responsible for making the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture compulsory in public and private education in the country. Movements aimed at combating racial discrimination as an obstacle to learning and progress at school are not just actions of egalitarian integrity, but are also a strategic issue for Brazil's development. Therefore, our aim is to bring into discussion a discipline that is seen as exact, but which can be incorporated into inclusive and, therefore, democratic processes in the Brazilian education system.

**Keywords:** Law No. 10.639/2003. Mathematics Education. Anti-racist struggle.

### Introdução

Considerando-se que mais da metade da população brasileira é formada por pessoas não brancas — ou seja, negras, pardas e indígenas — e que o Brasil é um dos países com racismo mais expressivo, onde o mito da democracia racial se faz presente (Munanga, 2005), é mister movimentos e projetos que visem ao combate à discriminação racial nas escolas públicas e particulares brasileiras. Neste ano, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) completou 22 anos de existência, e o presente artigo objetiva analisá-la com vistas à sua aplicabilidade por meio do ensino e da aprendizagem da matemática. Esse instrumento legal é responsável por tornar obrigatório o ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira na educação pública e privada do país. Dessa maneira, coloca em pauta possibilidades para a democratização não apenas do ensino, mas também para a valorização dos povos africanos e afro-brasileiros.



<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, PE, Brasil.

No contexto atual da educação, é notória a necessidade de abordar o ensino de matemática de forma ampla, indo além das quatro operações e considerando as questões sociais inerentes aos estudantes, principalmente os aspectos étnico-raciais que circundam a vida de todos. É evidente que a escola é o espaço onde a conscientização a respeito das relações raciais carece de ser primordialmente trabalhada e debatida para que, possivelmente, a justiça e a igualdade não sejam apenas alegorias e passem a ser realidade. Por conseguinte, a tarefa do professor tem grande importância na concretização de diferentes metas pautadas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação nas Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2013) e para o ensino das histórias e culturas afro-brasileira e africana, conforme estabelece a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003).

### Política educativa e a Lei n. 10.639/2003

No Brasil, as políticas públicas têm designio de promover igualdade de perspectivas na área educacional, alterar os conteúdos curriculares, livros didáticos e demais materiais, assim como atuar na formação dos docentes. A estes é incumbida a tarefa de respeitar a diferença sociocultural em todos os âmbitos.

Ao considerar o cotidiano da escola e a forma como os professores lidam com (pre)conceitos discriminatórios, é possível assegurar a importância dessas políticas no ambiente educacional. Acredita-se que a escola pode contribuir sobremaneira para uma educação que seja geradora de cidadania, respeitando as diversidades e particularidades de toda a população brasileira, inclusive as diferentes manifestações científicas, artísticas e culturais do povo negro. Rocha (2005, p. 214) afirma que,

Ao pensarmos em escola pública que atende majoritariamente alunos das classes populares, devemos pensar uma concepção de educação que fortaleça a identidade cultural dos alunos e reforce a autoestima, ao invés de complexos de inferioridade.

Ainda sobre o mesmo assunto, Santos (2013, p. 78) assegura que “A história dos negros os relaciona unicamente com escravidão em consequência servil aos brancos”. Por isso, diante das práticas e vivências dos estudantes nas escolas, deve-se pensar num projeto que possibilite tanto o reconhecimento das origens quanto a construção de uma elevada autoestima para aqueles que se sentem discriminados por sua ascendência. Um trabalho nesse sentido deveria compreender uma equipe multidisciplinar, com inclusão da própria matemática, disciplina considerada complexa por muitos estudantes.

Certamente, a história impõe-nos o desafio da resignificação, sem a ocultação do que foi, de fato, a escravidão brasileira: um processo vexatório e humilhante de dominação produzido por homens brancos, cujas consequências são notáveis ainda na contemporaneidade. Deve-se abordar a escravidão como um sistema nefasto que sustentou a economia brasileira à época, por meio da exploração e da exclusão da liberdade do corpo negro. Logo, não se trata de um estado natural das coisas; muito pelo contrário, a violência colonizadora europeia — portuguesa no caso brasileiro — criou uma imensa ignorância acerca da diversidade cultural dos africanos. A multiplicidade de origens, línguas, valores, crenças, hábitos e culturas deve reverberar nas salas de aula para que os alunos se sintam integrados e valorizados em suas particularidades. Nesse espaço, pois, os educadores devem se qualificar e conhecer as tradições de matriz africana e afro-brasileira, a fim de que possam incorporar à prática docente a experiência da diversidade e do respeito ao outro.

As propostas curriculares de muitas escolas necessitam promover tempos educativos, nos quais os professores possam planejar ações pedagógicas que abordem a temática de forma natural e frequente, não esporadicamente, como ocorre de fato. Assim, cria-se espaço e dá-se maior visibilidade para ações afirmativas, que são projetos e práticas públicos e privados em prol da superação de desigualdades historicamente vinculadas a determinados grupos sociais, a

saber, negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação etc. (Gomes, 2011).

A educação básica de qualidade é um direito social e um processo de desenvolvimento humano, conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013). A instituição escolar corresponde a um espaço sociocultural, incumbido do compromisso pedagógico com a cultura e a sapiência.

Segundo Munanga (2005, p. 150), é preciso abrir o debate sobre o tema em questão e focar, com determinação, seus aspectos delicados. "Caso contrário, continuaremos a acreditar que a implantação de práticas antirracistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes".

A promulgação das Leis n. 10.639 (Brasil, 2003) e n. 11.645 (Brasil, 2008) — que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), para incluir a obrigatoriedade das temáticas sobre história e cultura afro-brasileira e histórias e culturas afro-brasileira e indígena, respectivamente, nos ensinos fundamental e médio — foi fruto de um grande processo de lutas políticas e sociais (Gomes, 2011). Isso representou o reconhecimento da importância de valorizar a história e a cultura do povo negro como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos, desde a escravatura até os dias atuais (Santos, 2007).

As referidas leis, que determinam a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas afro-brasileira e indígena nas escolas, podem ser entendidas como ferramentas de combate ao racismo no campo educacional. Grande parte da população do Brasil é constituída por negros e pardos, como já assinalado. O país tem a segunda maior população de ascendência africana no mundo, perdendo a liderança exclusivamente para a Nigéria. Os africanos em território brasileiro

conceberam um contexto histórico e cultural de grande importância:

[...] a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Todavia, deve-se, com vigor, tornar discutível a importância dos costumes que os povos africanos instauraram em terras brasileiras, assim como observar as contribuições inegáveis desses grupos durante muitas décadas, pois, em muitos momentos históricos, tais aspectos não foram reconhecidos ou apreciados, principalmente no âmbito educacional. As referidas leis, portanto, são de grande relevância, já que relacionam a história da população brasileira a aspectos e elementos culturais africanos, a exemplo da música, da dança, da culinária, do artesanato, da tradição oral (na contação das histórias), das festividades brasileiras e das linguagens visuais, representadas por máscaras, pinturas e esculturas. Nessa perspectiva, a Lei n. 11.645 (Brasil, 2008):

Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos diferentes níveis da educação brasileira, que demanda a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil e que essa obrigatoriedade esteja presente nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

O conteúdo programático das disciplinas escolares, alinhado e comprometido com os diferentes aspectos da história e da cultura que conformam a sociedade brasileira, reforça a necessidade de estudar a "história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional" (Brasil, 2008).

Sobre o racismo existente no Brasil, Munanga (2005, p. 1) disserta sobre a dificuldade de admiti-lo por parte dos cidadãos brasileiros, destacando que "o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em

nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira". O autor ainda pontua que, entre muitos brasileiros, existe uma insistência em ver os outros como racistas, tais como americanos e sul-africanos, e isso aponta para o que ele denomina "mito de democracia racial brasileira" (Munanga, 2005, p. 1). Tal mito cria a imagem de que aqui existe uma harmonia entre as diversas tradições e etnias, e essa crença dificulta o reconhecimento do racismo.

Almeida (2019), por sua vez, refere que o processo histórico e político do racismo estrutural desenvolve modos sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente detectados sofram com o preconceito racial de maneira normalizada. Embora os sujeitos que cometam atos racistas sejam considerados culpados perante a lei, o olhar estrutural sobre relações raciais e sociais nos faz crer que a delegação jurídica não é suficiente para a sociedade deixar de ser um alto mecanismo de disparidade racial.

Para Hall (2003), as identidades não são núcleos comuns que originam sujeitos iguais. É a partir da relação, das diferenças, do dentro e do fora, da produção de novos sujeitos que as personalidades se criam e dão espaço a formas de saber e de conhecimento modulados pela experiência de cada indivíduo nos espaços por onde circula.

Consciente de que a sociedade é formada por diferentes etnias — o termo raça, na realidade, era empregado no século XIX com a finalidade de difundir o racismo e o preconceito contra os povos negros —, a escola pode contribuir para uma educação que seja geradora de cidadania, ao respeitar as diversidades e particularidades da população brasileira, bem como valorizar as diferentes manifestações artísticas e culturais das pessoas negras. A Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) afirma o seguinte:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Diante disso, percebe-se que o povo negro buscou no contexto escolar mecanismos capazes de superar a condição de submissão e de exclusão social.

No entanto, o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação, fazer conhecer a riqueza embutida na diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro e enaltecer a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade. Nesse sentido, "a escola deve ser um local de diálogo, de aprendizagem à convivência a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural" (Brasil, 2000, p. 32).

Segundo Oliveira e Ribeiro (2019, p. 5), "A matemática é também uma manifestação cultural, uma expressão de um povo ou grupo cultural, exibindo seu modo de pensar e construir o conhecimento a partir da realidade daquele grupo". Portanto, tal disciplina é orientada pela cultura, a partir de análises de ações ou práticas sociais dos sujeitos inclusos em um meio culturalmente específico. Assim, seu ensino não deve se distanciar das histórias, religiões, políticas e relações com os outros e com a natureza.

### O ensino de matemática conjugado à Lei n. 10.639/2003

O matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, em meados dos anos de 1970, apresenta possibilidades de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática por meio do programa Etnomatemática, cuja visão filosófica e sociológica permite a edificação dos conhecimentos em diversas culturas, sob distintos ângulos. Essa forma, construída por várias culturas,

de visualização e organização da matemática encadeia, de modo intrínseco, diretrizes pedagógicas que procuram oferecer um ensino solícito da disciplina, arquitetando e operando saberes.

Assim, visa-se a uma reorganização da cultura e aceita-se a fragilidade dos interesses influentes, os quais tradicionalmente elencam os conhecimentos que precisam ser aludidos no campo educacional. Logo, uma educação multicultural, na visão etnomatemática, propõe-se um

Instrumento que evidencia os diversos modos de pensar a Matemática, de compreendê-la numa perspectiva prática a partir de uma reflexão cultural que restabelece o caráter histórico e social nas vertentes da Matemática formal, provocando, a partir de uma abordagem multicultural, o empoderamento dos sujeitos excluídos, a descolonização da Matemática (Pacheco, 2019, p. 23).

Uma abordagem de muitas culturas no ensino de matemática se concretiza quando se torna possível proporcionar à ciência expectativas culturais históricas e práticas, permitindo aos educadores uma reestruturação pedagógica. Nesse viés, mensura-se o potencial da Etnomatemática no sentido pedagógico de redefinir metodologias, colaborando para os métodos voltados a uma educação pluricultural. Ainda sobre o assunto, é válido lembrar que educar para a heterogeneidade não é recusar, mas mostrar as particularidades da sociedade brasileira, com apreciação dos subsídios étnicos e culturais que a compõem. Para Silva (2001, p. 15-16), devem ser considerados importantes nas pesquisas sobre desempenho escolar "os estereótipos sobre o negro que podem se constituir em uma variável importante para explicar o fracasso escolar das crianças negras na escola".

Nesse contexto, pode-se pensar em uma educação etnomatemática, antirracista, em favor da valorização da cultura e das ciências de matriz africana, atuante contra a discriminação e a exclusão sociorracial, como forma de estabelecer o pleno exercício da cidadania. Os conhecimentos matemáticos, *a priori* relacionados à etnia, aproximam a sabedoria escolar da cultura afro-brasileira, mudando o cenário em que o estudante está

inserido. Tal processo é de suma relevância para a aprendizagem em torno da não discriminação. Desse modo, a escola contribuirá efetivamente para uma sociedade que supera preconceitos, entre eles o racismo em torno da matemática, que é tida como uma ciência produzida, exclusivamente, por e para um pensamento eurocentrado.

D'Ambrósio (2001, p. 6) define a matemática como

[...] habilidades e práticas utilizadas por distintos grupos culturais na sua busca de explicar, de conhecer, de entender o mundo que os cerca, a realidade a eles sensível e de manejar essa realidade em seu benefício e no benefício de seu grupo.

Recomenda-se ponderar os saberes matemáticos, reconhecendo a pluralidade de formas culturais agregadas a suas aptidões e práticas. De acordo com Martin (2006), a aprendizagem escolar desses conhecimentos constitui um processo de racialização em que hierarquias de habilidade matemática são construídas com base nas identidades étnico-raciais dos estudantes.

A contribuição dos africanos na constituição do Brasil é indiscutível. O ensino da cultura africana sempre fez parte do conteúdo programático das aulas de história, porém o negro era visto, muitas vezes, como o ex-escravizado, sendo desmerecido por esse ponto de vista pejorativo e preconceituoso. Para que isso se modificasse, foi preciso implementar novas diretrizes e bases aderentes ao reconhecimento da cultura oriunda da África (Carvalho, 2014).

Avaliando o comportamento dos educadores, pode-se observar que eles, muitas vezes, não favorecem a formação das crianças negras. Por isso, é importante analisar um modo eficaz de realizar uma educação antirracista, tendo em vista uma maior disposição por parte daqueles que são intermediários do saber, pois devem cultivar uma escuta ativa, que dê atenção ao que o outro (discente) tem a dizer, de forma empática e afetiva. Nessa perspectiva, Santos e Costa (2021, p. 5) afirmam que:

Não se trata de educar todos como iguais, mas sim educar na diferença, ressaltando as espe-

cifidades. Não se trata apenas de respeitar a consciência negra, mas de resgatar as demais etnias de uma educação envenenada pelos preconceitos. Pois as memórias que vieram da África, e que hoje se encontram intimamente entrelaçadas em várias dimensões do simbolismo brasileiro, pertencem a todos, sejam brancos ou negros.

Com efeito, o preconceito pode ser entendido como uma reação contrária a um grupo ou a um indivíduo em função de sua pertença a uma comunidade distinta (Allport; Clark; Pettigrew, 1954; Stangor, 2016), sendo caracterizado por uma atitude com um forte componente afetivo, capaz de impactar negativamente a formação das identidades culturais. O preconceito, portanto, envolve um "não gostar" pelo simples fato de alguém pertencer a determinada coletividade. No caso do racismo, esse "não gostar" está associado à inferiorização do negro diante de outras "raças" e, em muitos casos, a um processo de desumanização (Dantas, 2014).

No Brasil, muitos indivíduos/grupos são excluídos pela sociedade, marginalizados por conta de um conjunto de fatores sociais e econômicos. A população negra é a que mais habita as periferias e os aglomerados, e os jovens são frequentemente mortos pelos agentes da segurança pública. O mito da democracia racial brasileira sustentou por anos, e ainda sustenta, a ideia de que as relações de raça no Brasil são harmônicas e que, por isso, o racismo é inexistente.

Cotidianamente, alguns professores de matemática analisam que, no ensino da disciplina, não lhes incumbe explorar temas de suma importância, como os preconceitos raciais e culturais. Nesse sentido, temos dificuldades em contribuir significativamente com a valorização social das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena.

Por isso que aqui se destaca a necessidade de o ensino da matemática contribuir para a valorização social das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena, pois entendemos que não existe apenas uma única cultura brasileira. Sobre isso, Lopes (2008, p. 159) afirma que

O Brasil é um país múltiplo. Onde descendentes de europeus, de africanos, ameríndios e asiáticos convivem, sim, mantendo cada grupo o seu jeito, o seu modo de ser, a sua identidade étnica e cultural. E onde cada um contribui com o que herdou de seus antepassados, para a formação do todo que é a nação brasileira. País onde convivem várias culturas, no Brasil, os africanos deixaram fortes traços de sua identidade na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas de arte, nas técnicas de trabalho, fabricação e utilização de objetos, no modo de falar, na medicina popular e em muitos outros aspectos. Esses traços, recriados pelos afro-brasileiros de uma forma inconsciente ou não, são o que melhor define a identidade nacional.

Para amenizar as disparidades entre os professores de matemática e potencializar e valorizar aqueles que trabalham com os aspectos pertinentes às tradições supracitadas em suas aulas, deve haver um incentivo frequente. Cursos voltados ao corpo docente e uma abordagem multidisciplinar, que recorra, por exemplo, ao pensamento matemático formulado no Egito e em outros países africanos, são de fundamental relevância. Com isso, o educando participa do processo de edificação do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem embasada nas necessidades atuais.

Destarte, numerosos trabalhos sobre educação matemática indicam probabilidade de explorar e concretizar as Leis n. 10.639 (Brasil, 2003) e n. 11.645 (Brasil, 2008) nas aulas dessa disciplina. Para tanto, devem-se potencializar situações didáticas que contemplem as manifestações culturais africana, afro-brasileira e indígena.

Costa e Silva (2005) sugerem, como abordagem da cultura afro-brasileira nas aulas de matemática, o uso da capoeira e do jogo de búzios. A primeira atividade, segundo os autores, assistiria o ensino de geometria plana e espacial; já a segunda auxiliaria o estudo da probabilidade. Esses recursos didáticos, apesar de pouco revelarem as diferentes formas utilizadas pelos negros para contar, medir e localizar-se, trazem à tona a matemática escolar aplicada a projetos de valorização de símbolos culturais, a partir de alguma alteração sócio-histórica e política.

Santos (2008) também apresenta abordagens das culturas negras nas aulas de matemática.

Sugere o trabalho com os tecidos de Gana, que servem como pretexto para o aprendizado conjunto da matemática geométrica e da cultura africana.

Exaltamos as contribuições que a Etnomatemática tem trazido sobre as questões étnico-raciais. Por exemplo, Costa (2007) discute a difusão de conhecimentos capazes de levar professores e estudantes a perceberem que existem diversas concepções de número, diferentes modos de contagem, de organização espacial e temporal. Outro aporte que merece ser mencionado é a proposição do olhar para múltiplas culturas, tendo como foco os díspares modos de matematizar, a fim de estabelecer relações entre a matemática escolar e as culturas africana e afro-brasileira. Enfatizamos que, a partir desse tipo de *performance*, a Etnomatemática tem contribuído significativamente para a construção de uma contranarrativa, que admite o Brasil como um país plural, e o ensino de matemática incorporado à luta dos negros em prol do respeito às suas histórias e culturas.

Vale reforçar que, com essa abordagem, não se cria uma disciplina a mais no currículo escolar, mas sim uma orientação, um projeto multidisciplinar, para que todas as disciplinas que compõem a grade curricular, inclusive a matemática, possam trazer elementos para a discussão acerca da cultura afro-brasileira. Portanto, hoje, a lei atribui aos(as) educadores(as) matemáticos(as) uma missão desafiadora, estimulando-os(as) a pesquisar os conhecimentos matemáticos de origens negras, de modo a possibilitar um enfoque escolar eficiente e antirracista.

Ressalta-se, mais uma vez, que os subsídios aos professores de matemática ainda são insuficientes para a efetiva abordagem das culturas negras. Por isso, caminhos viabilizadores de práticas pedagógicas que acatem, valorizem e disseminem a diversidade das culturas negras são tão relevantes. Além das disciplinas basilares voltadas ao tema (história, sociologia, filosofia e literatura), a matemática pode contribuir para o antirracismo através de pesquisas qualitativas e de práticas pedagógicas compreendidas desde a

educação básica até a superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterou a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) em seus artigos 26-A e 79-B e passou a incluir, como já pontuado, as histórias e culturas afro-brasileira e indígena.

Ao refletir sobre as práticas curriculares no ensino de matemática, o professor Viriato afirma que essa disciplina dá margem para trabalharmos aspectos da cidadania, da economia e, assim, contribuir para que possamos ver o mundo de outra maneira. No entanto, isso não está ocorrendo: o que vemos é o ensino da matemática pela matemática, apesar de vários livros didáticos estarem trazendo reflexões mais contextualizadas sobre essa ciência, lida tradicionalmente como exata.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) defendiam a importância de se ater à matemática para a construção da cidadania, salientando seu laço com a constituição do trabalho e com as múltiplas relações na sociedade brasileira. Conforme os PCN:

A pluralidade de etnias existentes no Brasil, que dá origem a diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, apresenta-se para a educação matemática como um desafio interessante (Brasil, 1998, p. 21).

Seguindo essa política, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2009, aprovou o plano para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial. Já no ano de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho de Educação Brasileira (CEB) emitiram pareceres em junho e uma resolução em agosto, que regulamentaram a educação quilombola em todo o território nacional.

Nesse sentido, os professores exercem importante papel no processo de luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. O objetivo dessa atuação é implementar nas escolas uma militância que vise ao combate do racismo edificado há anos na sociedade brasileira. A Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) reforça a necessidade de ideais democráticos, aquilatando os grupos étnicos dentro do ambiente escolar. Para o Ministério da Educação,

Na educação brasileira, a ausência de reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais, nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros como de alunos brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos livres "para ser o que for e ser tudo" – livres de preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, dentre outros males (Brasil, 2005, p. 11).

Os professores devem desenvolver em sala de aula a cultura afro-brasileira como formante da sociedade brasileira, na qual os negros são parte fundamental como sujeitos históricos. Nessa via, a disciplina de matemática pode contemplar outros assuntos que, à primeira vista, não são possíveis. Os educandos se sentem atraídos a estudar outras culturas, porém, como já pontuado algumas vezes, esse tema é desenvolvido apenas em outras disciplinas, mas não no ensino matemático.

De acordo com o artigo 2º da Deliberação n. 04/2006 do Conselho Estadual de Educação, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino deve garantir que a organização do conteúdo de todas as disciplinas contemple obrigatoriamente, durante todo o ano letivo, as histórias e culturas afro-brasileira e africana. Assim, é preciso um estudo mais delicado que verifique os descritores da disciplina nas turmas, fazendo um apanhado para análise, a fim de que se possa trabalhá-los de forma interdisciplinar (CEEP, 2006), em linha com a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que enfatiza a necessidade de uma política em prol das relações étnico-raciais. Sobre esse aspecto, Fernandes (2005, p. 383-384) afirma o seguinte:

Por se tratar de uma temática interdisciplinar e não uma disciplina específica, a lei determina que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileiras sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especial-

mente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Além das disciplinas supramencionadas por Fernandes (2005), a matemática também pode tributar na temática do antirracismo. É importante que os discentes consigam analisar a cultura dos afro-brasileiros e a situação de desigualdade vivenciada por essas pessoas no Brasil durante muito tempo. Mesmo sendo incontestes a importância e a contribuição desse povo, foi preciso criar uma lei que obrigasse o seu ensino no cenário brasileiro.

Isso posto, cabe à escola oferecer tal formação, levando o indivíduo com conhecimento mais amplo a refletir a respeito da importância do tema para a vida em sociedade. A matemática é um instrumento transformador quando emprega ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003). A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas educativas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso — aqui representado pelo segmento negro da população.

Segundo Valoyes-Chávez e Parra (2016), o engajamento em conversas, no contexto latino-americano, sobre questões relativas à discriminação racial no campo da educação matemática representa um desafio complexo, na medida em que muitos países têm sido dominados por ideologias geralmente propensas a minimizar o impacto das identidades étnico-raciais dos sujeitos em seu posicionamento social e na sua participação na vida democrática. A centralidade dos negros é apoiada por um sistema de ideias raciais que tendem a naturalizar e a regularizar a condição de raça.

A negativa das composições étnico-raciais minoritárias é evidenciada por dados, o que nos consente finalizar que elas, nesta parte do mundo, são sistematicamente eliminadas do conhecimento histórico, tanto no âmbito econômico quanto no político. Assim, são afastadas dos serviços basilares essenciais, como também dos educacionais. Para Martin (2006), o aprendizado da matemática escolar constitui um processo

de radicalização, no qual as hierarquias de capacidade matemática são construídas com base nas identidades raciais e étnicas dos estudantes.

Com o aprimoramento da aprendizagem de matemática, é possível colaborar para o incremento da democracia de uma sociedade. Porém, essa potencialidade não é inerente à natureza e à instrução da disciplina; emerge de uma combinação de fatores envolvidos nas práticas da educação matemática: quais são os desígnios a servir, que objetivos são almejados, bem como onde e por que elas acontecem. Portanto, mesmo que a educação matemática tenha servido a interesses democráticos, também continuou presente nos momentos em que a soberania popular esteve em risco ou foi suprida por intolâncias e regimes autoritários.

Valero (2007) discute que a educação matemática, como campo da prática, gera discursos sobre o seu significado, sobre o seu ensino e a sua aprendizagem, bem como sobre o seu papel na sociedade. A pesquisadora ainda afirma que:

A matemática não é um conhecimento neutro, mas é um conhecimento/poder que os seres humanos usam em várias situações da vida social para promover uma certa visão do mundo. A matemática não é um conhecimento único, mas existe uma diversidade de conhecimentos matemáticos associados a várias práticas sociais e culturais (Valero, 2007, p. 2, tradução nossa).

Sendo assim, pode-se perceber a educação matemática como expectativa que procede de raciocínio. À vista disso, interessa-nos saber: "que tipo de matemática (objetos e ações, formas de raciocínio, valores, etc.) pode ser construída por intermédio do uso desse recurso e que tipo de participação pode um estudante construir para si próprio?" (Morgan, 2018, p. 213).

Espera-se, então, que a disciplina seja observada como instrumento de modificação e evolução do processo de ensino-aprendizagem. D'Ambrosio (2005, p. 46) também discorre sobre esse assunto:

A Matemática impôs com forte presença em todas as áreas do conhecimento e em todas as ações do mundo moderno. Sua presença no futuro será certamente intensificada, mas não da forma praticada hoje. Será, sem dúvida, parte

integrante dos instrumentos comunicativos, analíticos e materiais. A aquisição dinâmica da Matemática integrada nos saberes e fazeres do futuro depende de oferecer aos alunos experiências enriquecedoras. Cabe ao professor do futuro idealizar, organizar e facilitar essas experiências. Mas, para isso, o professor deverá ser preparado com outra dinâmica.

A descolonização do currículo requer a superação de confrontos e do eurocentrismo de conhecimento atribuído, durante muitos anos nas escolas, aos professores e educandos. Mesmo que os documentos sejam claros quanto à urgência de uma abordagem de ensino antirracista, notam-se práticas discriminatórias no ambiente escolar, sinalizando a ausência dessas questões no que se refere ao currículo e aos métodos educativos na educação básica e nos cursos de formação de professores.

Diante disso, devem-se buscar saberes que já estão movimentando o currículo de matemática na educação básica referente às relações étnico-raciais. Quais são as práticas adotadas e quais são seus resultados? Para que haja progressos analisáveis, a interrupção do currículo carece ser feita com pesquisadores(as), professores(as), movimentos sociais e entidades governamentais.

Verifica-se a necessidade de construir um currículo crítico que permita ao professor o resgate cultural de que o estudante precisa, não se limitando a preceituar o conteúdo a ser ensinado. Silva (1990, p. 229) frisa que:

[...] um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas perpassado por compromissos e imbuído de intencionalidade.

Souza (2018) corrobora a necessidade urgente de uma reformulação curricular que atenda à Lei n. 10.639 (Brasil, 2003). Isso requer a ampliação, no plano prático, conceitual e epistemológico, do que significa construir um currículo sob a perspectiva racial, considerando, para as áreas de conhecimento, as epistemologias africanas que descolonizam os currículos.

A lacuna na formação dos professores de matemática os faz acreditar que a África não possui relação com essa disciplina (Forde, 2017), ou seja, eles desconhecem a história que deveria ser abordada desde o início do processo formativo. No entanto, é necessário salientar que as tradições africanas estão diretamente associadas ao povo brasileiro em muitos aspectos. Com o desenvolvimento de atividades e situações por meio de um estudo matemático de base africana, será possível solidificar conhecimentos mais autênticos, além de possibilitar uma postura estudantil mais crítica.

As aulas de matemática, por exemplo, devem transcender as quatro operações básicas e regras, dando espaço à realidade e aos divergentes contextos em que estudantes e professores estão inseridos. É imprescindível repensar e reformular as práticas pedagógico-metodológicas, uma vez que as salas de aula apresentam, a cada dia, novas realidades, interações e interesses, pois os sujeitos envolvidos no processo são inteiramente heterogêneos em praticamente todos os aspectos. Nesse sentido, a modificação das demandas é constante, obrigando os professores a buscar, através de pesquisa e planejamento, novos rumos para as aulas que ministram.

No corpo docente da matemática, especificamente no ensino fundamental II, muitos educadores sopesam essa disciplina como pertencente a uma ciência exata, que tem como único objetivo ensinar os números, as expressões numéricas e algébricas, a resolução de problemas. Como se sabe, a formação acadêmica inicial não provoca o interesse por temas transversais nem mesmo sugestões curriculares e discussões direcionadas para as teorias do currículo pós-crítico.

Essas teorias podem auxiliar e contextualizar a matemática com temas inerentes aos estudantes no ensino fundamental, bem como promover debates sobre tópicos baseados em dados matemáticos. Dessa forma, estimulam-se a consciência crítica do estudante e uma formação cidadã pautada nos princípios éticos, uma vez que a referida corrente teórica tem como foco o sujeito.

Segundo Silva (2007), as teorias pós-críticas do currículo valorizam os elementos que diferenciam os sujeitos mais do que o seu contexto social. Assim sendo, vimos uma possibilidade de as aulas de matemática dialogarem mais com as diferenças individuais dos estudantes dentro de sua realidade ou no contexto nacional.

As teorias citadas consideram que todos os participantes das atividades educativas influenciam, direta ou indiretamente, na composição curricular, a qual se estrutura a partir de fatos históricos e ideologias filosóficas e políticas. O currículo vem assumindo, cada vez mais, um papel de destaque no contexto educacional. As teorias pós-críticas enfatizam que preocupações com a diferença, o multiculturalismo e as diferentes culturas de raça e etnias devem acarretar discussões para construir propostas curriculares escolares.

Ainda de acordo com Silva (2007), o desenvolvimento das teorias pós-críticas do currículo fundamenta-se no multiculturalismo. Este fomenta a valorização das diferentes culturas que emergem dentro de uma sociedade, em um contexto relacionado à reivindicação de grupos culturais dominantes para ter suas manifestações "culturais reconhecidas representadas na cultura nacional" (Silva, 2007, p. 85).

O autor argumenta que os problemas na implementação do amplo acesso à educação e do currículo diversificado oportunizam o fracasso escolar de crianças de um determinado grupo étnico e racial. Por isso, o currículo precisa levar em consideração as diferenças étnicas e raciais, relacionando-as com as questões históricas e políticas. Assim, abre-se espaço para questionar a razão pela qual os valores étnicos e raciais de um determinado grupo foram abonados e tidos como dominantes enquanto outros foram desprestigiados e suprimidos durante o processo de desenvolvimento cultural e histórico de um povo.

A descolonização do currículo requer uma postura de confronto, no bom sentido do termo, em relação à visão eurocêntrica de conhecimento atribuída, durante muitos anos, às escolas, aos professores e aos alunos. No processo de

formação docente, cabe abordar a temática de inclusão das culturas afro-brasileira e africana sob o prisma interdisciplinar, tendo em vista um currículo integrador da diversidade étnico-racial.

Outro problema identificado diz respeito à carência na formação dos educadores para a aplicação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), tanto no ensino médio como também na graduação. Pudemos perceber, na nossa entrevista, que os professores entrevistados não tiveram contato com a temática durante a vida estudantil. É imprescindível, nesse contexto, que os movimentos educacionais contemplem uma melhor formação de professores das disciplinas de matemática e de ciências exatas, a fim de que estes possam contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento da educação.

### Considerações finais

A Lei Federal n. 10.639 (Brasil, 2003) é um marco na educação brasileira, pois, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu no artigo 26 a obrigatoriedade e urgência do ensino de história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar, inclusive na disciplina de matemática. Depois de 20 anos de vigência, completos em 9 de janeiro de 2023, é possível notar alguns avanços educacionais, sobretudo nas áreas de linguagens e de outras humanidades.

Decorrente de reivindicações de grupos e movimentos, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) procura atender às demandas da população afro-brasileira ao dar valor a um dos aspectos que compõem a cultura nacional. Trata-se, portanto, de uma política de ação afirmativa, com fins de reparação histórica, de modo a garantir aos negros o direito à sua cultura e visão de mundo. Sendo assim, ressalta-se que a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), quando trabalhada dentro da expectativa da superação da ideologia de dominação racial, pode ser uma ferramenta necessária no campo do currículo escolar.

O presente trabalho não se propôs a corrigir e resolver os problemas dos professores quanto ao ensino de matemática e à Lei n. 10.639 (Brasil,

2003), mas objetivou, sim, investigar de que forma a docência dessa disciplina pode se aliar a uma perspectiva antirracista em direção a uma sociedade democraticamente erigida, com inclusão de todas as culturas no ambiente escolar. Se o foco do ensino da matemática é incluir negros, pardos e indígenas, entende-se também que a compreensão dessa ciência exata — mas que se deseja aqui humana, ao mesmo tempo — pode se tornar mais acessível e facilitadora de uma formação tanto racional quanto cultural. Além disso, intentamos mostrar que é imprescindível modificar a postura sobre a matemática e o seu ensino para tornar essa ciência potencializadora das africanidades e afro-brasilidades.

### Referência

ALLPORT, Gordon Willard; CLARK, Kenneth; PETTIGREW, Thomas. *The nature of prejudice*. EUA: Basic Books, 1954.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é o Racismo Estrutural?* Belo Horizonte: Moderna, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: Secretária de Educação Básica, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L-10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L-10.639.htm). Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2005. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf). Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/matematica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana 2014. Brasil Escola, 2014. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. A etnomatemática da alma A'uwe-xavante em suas relações com os mitos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042008-112324/publico/Wanderleya\\_Nara\\_Goncalves\\_Costa.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042008-112324/publico/Wanderleya_Nara_Goncalves_Costa.pdf). Acesso em: 21 nov. 2025.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves; SILVA, V. L. Matemática mítico-religiosa-corporal do negro brasileiro. São Paulo: Scientific American Brasil, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DANTAS, Gilcimar Santos. Efeitos de primings de crime na identificação de armas, no racismo, na desumanização e na atribuição de punição. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n.67, p. 378-388, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sThSK33jrNMh5hQxB7VHWmJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FORDE, Gustavo. O que professores calam e dizem sobre a presença africana no ensino de matemática? Revista da ABPN, [s. l.], v. 9, n. 22, p.251-272, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/407/361/721>. Acesso em: 21 nov. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 21 nov. 2025.

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

LOPES, Nei. Bantos, Males e identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTIN, D. B. Aprendizagem e participação na matemática como formas racializadas de experiência: Os países afro-americanos falam sobre Luta pela literacia matemática. Matemático Pensando e Aprendendo, v. 8, n. 3, p. 197-229, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília, DF: MEC, 2005.

OLIVEIRA, Pereira Fabiana. História e Cultura Afro-Brasileira em aulas de Matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA, 10., 2016. Anais [...] Curitiba: UFPR, 2019, p. 1-12.

ROCHA, Lauro Cornélio. A formação de educadores(as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e Outras histórias. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 201-218.

SANTOS, Marzo Vargas dos. O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12900>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SANTOS, Anderson Oramisio; COSTA, Olga Helena da. Relações étnico-raciais na Educação Infantil: implementação da Lei 10.639/2003. 2021. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/RELA%C3%87%C3%95ES-%C3%89TNICO-RACIAIS-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021

SANTOS, Eliane Costa. Para além dos números.. África e africanidades na formação contínua de professores: enfoque etnomatemático para uma reorientação educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11295/1/Eliane%20Costa%20Santos.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Marisa Santos de. A implementação das leis 10639/2003 e a 11645/2008 na Rede de Ensino de Lapão: uma Proposta de Intervenção Curricular intercultural. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Currículo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25052/1/PROJETO%20DE%20INTERVENÇÃO%20-%20MESTRADO%20%20MARISA%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

VALERO, Paola. Investigación socio-política en educación matemática: Raíces, tendencias y perspectivas. 2007. Disponível em: [http://vbn.aau.dk/files/57368988/Granada\\_notas.pdf](http://vbn.aau.dk/files/57368988/Granada_notas.pdf). Acesso em: 26 out. 2021.

VALOYES-CHÁVEZ, Luz; PARRA, Aldo. Raza, Poder y Educación Matemática. Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 4-8, 2017. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/395/270>. Acesso em: 21 nov. 2025.

---

### Joseilda Aparecida da Silva Santos

Licenciada em Ciências, com habilitação em Matemática, pela Autarquia Educacional de Serra Talhada (AESET). Especializada em Matemática pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada e em Programação de Ensino de Matemática pela Universidade de Pernambuco. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da rede pública de ensino do município de Triunfo/PE desde 2008. Formadora na área de Matemática pelo Projeto Travessia.

---

### José Ivanildo Felisberto de Carvalho

Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. Docente na Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e na Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC), ambas da UFPE. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNI-BAN).

---

### Endereço para correspondência

Universidade Federal de Pernambuco  
Campus do Agreste  
Rodovia BR-104, Km 59  
Nova Caruaru, 55002-970  
Caruaru, PE, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*