

FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Elivaldo Serrão Custódio¹

¹Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá-Amapá-Brasil. Email: elivaldo.pa@hotmail.com

Resumo

A formação inicial de professores de Matemática constitui um espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com o enfrentamento do racismo no contexto escolar. Nesse cenário, a pesquisa desenvolvida por licenciandos assume papel central ao possibilitar a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica sobre o currículo. Diante deste contexto, o presente artigo tem por objetivo discutir sobre a formação inicial de professores de Matemática sob uma perspectiva antirracista, destacando suas contribuições para a produção de conhecimento e para práticas pedagógicas que valorizem a identidade cultural dos estudantes da Educação Básica. Trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa e analítico-reflexiva, fundamentado em produções acadêmicas sobre Relações Étnico-raciais, Educação Matemática Crítica, Etnomatemática e da Educação Antirracista. Os resultados evidenciam que a inserção da temática das relações étnico-raciais na pesquisa acadêmica inicial contribui para a formação de docentes críticos, capazes de problematizar o currículo tradicional e desenvolver propostas pedagógicas inclusivas e equitativas. Conclui-se que a consolidação de uma Educação Matemática Antirracista depende do fortalecimento das pesquisas na licenciatura e da articulação entre universidade e escola básica.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação de Professores. Educação Matemática Antirracista. Pesquisa científica.

Introdução

A formação inicial de professores tem sido compreendida como um processo complexo que envolve a construção de saberes pedagógicos, científicos e éticos. No caso da licenciatura em Matemática, essa formação tradicionalmente privilegiou aspectos técnicos e conteudistas, em detrimento das dimensões socioculturais do ensino. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de um currículo marcado pela neutralidade aparente da matemática, ocultando seu caráter histórico, político e cultural (Calado, 2024, Mbembe, 2018).

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contudo, sua

implementação no ensino da matemática ainda se apresenta como desafio, especialmente no que se refere à formação de professores capazes de articular conteúdos matemáticos com discussões sobre identidade, cultura e racismo.

Nesse contexto, emerge a Educação Matemática Antirracista como campo teórico-prático que busca romper com a visão eurocêntrica da matemática escolar e promover práticas pedagógicas que valorizem os saberes de matrizes africanas e afro-brasileiras. A pesquisa desenvolvida na formação inicial assume papel central nesse processo, ao possibilitar que os licenciandos investiguem, reflitam e produzam materiais pedagógicos comprometidos com a equidade racial (Candau, 2012; Furtado, Ferreira, Carvalho, 2025).

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa e analítico-reflexiva, fundamentado em produções acadêmicas sobre Relações Étnico-raciais, Educação Matemática Crítica, Etnomatemática e da Educação Antirracista (Lakatos, Marconi, 2017).

O objetivo deste artigo é discutir sobre a formação inicial de professores de Matemática sob uma perspectiva antirracista, destacando suas contribuições para a produção de conhecimento e para práticas pedagógicas que valorizem a identidade cultural dos estudantes da Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO

Educação matemática crítica, etnomatemática, cultura e pluralidade epistemológica

A Educação Matemática Crítica compreende o ensino da matemática como prática social historicamente situada e politicamente implicada. Conforme Skovsmose (2007), a matemática participa ativamente da organização da sociedade, seja por meio de tecnologias, estatísticas, modelos econômicos ou processos decisórios, influenciando diretamente formas de inclusão e exclusão social. Dessa maneira, ensinar matemática implica também discutir seus usos sociais, seus limites e suas consequências éticas.

Essa abordagem rompe com a concepção tecnicista e neutralizante da matemática escolar, ao evidenciar que o conhecimento matemático é produzido em contextos específicos e legitimado por determinadas estruturas de poder. Questionar quem produz esse conhecimento, a serviço de quais interesses e em quais contextos ele se torna hegemônico constitui tarefa fundamental da Educação Matemática Crítica.

Sob essa perspectiva, a Educação Matemática Antirracista emerge como um desdobramento ético e político da educação crítica, ao reconhecer que o currículo tradicional foi historicamente estruturado a partir de matrizes eurocêntricas que invisibilizaram as

contribuições de povos africanos e afrodescendentes. Assim, o ensino da matemática deixa de ser entendido apenas como transmissão de conteúdos abstratos e passa a ser compreendido como espaço de disputa simbólica, no qual se constroem identidades, valores e representações sociais.

Freire (2017, 2019, 2020, 2022) sustenta que toda prática educativa é, inevitavelmente, uma prática política, pois envolve escolhas sobre conteúdos, metodologias e finalidades formativas. No âmbito da formação de professores de Matemática, isso implica reconhecer o ensino como ação transformadora, orientada pela superação das desigualdades sociais e raciais. A matemática, nesse sentido, converte-se em linguagem para a leitura crítica do mundo, possibilitando que os estudantes compreendam e questionem realidades marcadas por injustiças estruturais. A articulação entre Educação Matemática Crítica e antirracismo, portanto, promove uma redefinição do papel social da matemática escolar, deslocando-a de um lugar meramente instrumental para um campo de reflexão ética, cultural e política (Godoy, 2015; Gomes, 2017; Oliveira, Pires, Almeida, 2022).

A Etnomatemática, proposta por D'Ambrosio (2001, 2005, 2012), fundamenta-se na ideia de que diferentes grupos socioculturais desenvolvem formas próprias de raciocínio matemático, vinculadas às suas práticas cotidianas, modos de organização social, atividades produtivas e expressões simbólicas. Tal concepção rompe com a noção de universalidade abstrata da matemática e reconhece sua dimensão cultural e histórica.

A partir dessa abordagem, a Educação Matemática Antirracista busca valorizar os saberes produzidos por povos africanos e afro-brasileiros, tradicionalmente desconsiderados nos currículos escolares. Essa valorização amplia o repertório epistemológico da escola e promove o reconhecimento da diversidade cultural como elemento constitutivo do conhecimento científico.

Santos (2010, 2020), ao propor a noção de “epistemologias do Sul”, critica o monopólio do conhecimento científico eurocêntrico e defende o reconhecimento de outras formas de produção de saber, construídas a partir das experiências de grupos historicamente marginalizados. No ensino da matemática, essa perspectiva possibilita legitimar práticas culturais afrodescendentes como fontes autênticas de conhecimento matemático, rompendo com hierarquias epistemológicas.

A articulação entre Etnomatemática e epistemologias do Sul permite compreender a matemática como campo plural, no qual coexistem diferentes racionalidades. Essa pluralidade desafia a escola a abandonar posturas assimilacionistas e a construir propostas pedagógicas

que dialoguem com os contextos culturais dos estudantes, fortalecendo sua identidade e promovendo inclusão cognitiva e simbólica.

Colonialidade do saber, currículo e questão racial nos cursos de licenciatura em matemática

A crítica à colonialidade do conhecimento, formulada por Quijano (2005), evidencia como a modernidade europeia instituiu um padrão de poder que hierarquiza culturas, saberes e identidades. A colonialidade do saber manifesta-se na imposição de uma única forma legítima de conhecimento, associada à racionalidade ocidental, em detrimento de outras epistemologias.

No campo da Educação Matemática, essa colonialidade se expressa na narrativa histórica que atribui o desenvolvimento da matemática quase exclusivamente à Europa, apagando contribuições africanas, árabes e indígenas. Esse apagamento sustenta a ideia de superioridade cultural e científica de determinados grupos e legitima relações de dominação simbólica no espaço escolar.

A Educação Matemática Antirracista propõe a desconstrução desse paradigma ao reconhecer que o conhecimento matemático resulta de múltiplas trajetórias históricas e culturais. Tal perspectiva exige uma revisão crítica do currículo, dos livros didáticos e das práticas pedagógicas, incorporando referências culturais diversas e problematizando a própria história da ciência.

Walsh (2009) argumenta que a interculturalidade crítica não se limita à valorização superficial da diversidade, mas envolve o questionamento das estruturas de poder que produzem desigualdades. No ensino da matemática, isso implica problematizar os conteúdos, as metodologias e as finalidades da disciplina à luz das relações raciais, sociais e coloniais que marcaram sua constituição histórica.

A formação docente orientada para a diversidade constitui-se como um processo que ultrapassa a mera sensibilização para as diferenças culturais, configurando-se como um campo de construção crítica de saberes pedagógicos articulados às dimensões étnico-raciais, sociais e históricas. Tal formação pressupõe a criação de espaços institucionais que favoreçam o debate teórico, a reflexão epistemológica e a vivência de práticas educativas capazes de explicitar as relações entre subjetividade docente, inserção social e diversidade cultural. Nessa perspectiva, consolida-se uma concepção de formação comprometida com o multiculturalismo crítico e com a superação de desigualdades historicamente produzidas.

O professor que incorpora as questões raciais como eixo estruturante de sua prática pedagógica desenvolve a capacidade de problematizar as desigualdades sociais, políticas e econômicas, bem como de reconhecer a pluralidade de concepções de mundo presentes na sociedade. Esse posicionamento implica participação ativa na formulação de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade, à valorização da diversidade cultural e à construção de uma educação inclusiva. Assim, a atuação docente passa a assumir caráter equitativo, ao confrontar práticas de dominação simbólica e ideológica associadas ao racismo estrutural.

A realidade educacional brasileira é atravessada pela persistência do mito da democracia racial e por formas veladas de discriminação, que se manifestam no cotidiano escolar por meio de discursos, currículos e práticas pedagógicas. Reconhecer essa condição é fundamental para compreender o racismo como um dispositivo de produção e manutenção de hierarquias sociais, o que insere a escola em um campo permanente de tensões e disputas simbólicas (Fanon, 2008; Gomes, 2017; Ribeiro, 2019). Nesse cenário, a prática pedagógica assume dimensão política, exigindo do professor uma postura crítica e eticamente orientada.

A incorporação de um currículo de orientação antirracista configura-se como estratégia mediadora do processo de ensino e aprendizagem da Matemática articulado às relações étnico-raciais (Apple, 2008). Essa abordagem possibilita integrar conteúdos matemáticos a conhecimentos provenientes da cultura africana e afro-brasileira, promovendo aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas (Machado, Custódio, 2025). Desse modo, o currículo deixa de ser compreendido como mera prescrição de conteúdos e passa a constituir-se como construção cultural e histórica permeada por valores, concepções de mundo e projetos de sociedade.

Os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática têm sido objeto de críticas sistemáticas em virtude da limitada inserção de discussões sobre multiculturalismo e relações étnico-raciais. Tal cenário evidencia a necessidade de processos de reestruturação curricular que incluam, de forma orgânica e consistente, disciplinas e práticas formativas voltadas à educação antirracista, assegurando a preparação de professores capazes de intervir criticamente nos contextos escolares marcados pela diversidade cultural (Barbosa, Silva, 2025).

Desde a promulgação da legislação que tornou obrigatória a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos da Educação Básica, essa temática passou a integrar os documentos normativos da educação nacional. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, tal discussão foi incorporada sob a forma de abordagem

transversal. Todavia, observa-se que o documento se restringe, em grande medida, à referência legal da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, sem explicitar diretrizes pedagógicas suficientemente densas para orientar sua implementação efetiva nos processos de ensino.

Embora a BNCC enfatize competências relacionadas à valorização da diversidade cultural, à empatia, ao diálogo e aos direitos humanos, esses princípios aparecem de maneira genérica e pouco articulada a uma concepção de educação explicitamente antirracista. Nesse sentido, o professor assume papel central como mediador crítico do currículo, responsável por elaborar materiais didáticos e estratégias pedagógicas que integrem saberes matemáticos oriundos de diferentes matrizes culturais, promovendo o reconhecimento da pluralidade epistemológica.

O processo de ensino e aprendizagem demanda, portanto, a construção de competências democráticas por meio da problematização de questões sociais e do fortalecimento de espaços de diálogo no interior da escola. Tal orientação permite conceber a Educação Matemática sob uma perspectiva crítica e emancipatória, na qual o conhecimento matemático se articula às dimensões culturais e históricas da experiência dos sujeitos.

A escola constitui-se como espaço de encontro e confronto de culturas, no qual se produzem tensões, rupturas e ressignificações de sentidos. Nesse contexto, cabe ao professor desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos matemáticos associados ao respeito às diferenças étnico-raciais e à valorização das identidades culturais dos estudantes.

Ao atuar junto a estudantes descendentes de populações africanas, o docente comprometido com o enfrentamento do racismo necessita apropriar-se de conhecimentos relativos às histórias e culturas desses grupos, bem como realizar um exercício permanente de autocrítica acerca dos preconceitos presentes em sua linguagem, atitudes e práticas pedagógicas. Tal movimento implica a ressignificação do trabalho docente à luz de uma concepção multicultural e intercultural de educação.

A valorização das diferenças étnico-raciais no espaço escolar contribui para a consolidação de uma formação coerente com os princípios curriculares e sociais contemporâneos. Para tanto, torna-se imprescindível articular reflexão teórica e ações pedagógicas concretas, possibilitando a vivência de experiências formativas orientadas para a valorização da cultura negra e para a superação de práticas discriminatórias.

Desse modo, os currículos dos cursos de licenciatura devem incorporar as discussões sobre diversidade cultural e sobre a história e cultura africana e afro-brasileira como eixo

estruturante da formação docente, e não apenas como temas transversais periféricos. Trata-se de reconhecer a pluralidade cultural como princípio constitutivo da educação e da própria produção do conhecimento.

Essa perspectiva apresenta implicações diretas para a Educação Matemática, uma vez que diferentes grupos socioculturais produzem distintas formas de conhecimento matemático. Tal compreensão tensiona a ideia de uniformidade do ensino e questiona a concepção de uma Matemática única e universal. Ao valorizar as experiências culturais dos estudantes, o ensino passa a reconhecer a multiplicidade de racionalidades e práticas matemáticas existentes nos diversos contextos sociais.

O currículo escolar deve sustentar práticas pedagógicas comprometidas com o respeito às diferenças étnico-raciais e com as realidades socioculturais dos alunos. O currículo expressa interesses, disputas e valores historicamente configurados, encontrando-se atravessado por dimensões culturais, políticas e sociais que exigem análise crítica e permanente problematização.

Nessa direção, a formação de professores de Matemática requer uma abordagem que articule dimensões sociológicas, filosóficas, políticas e culturais à formação específica no campo do conhecimento matemático (Machado, Custódio, 2025). Questiona-se, assim, a Matemática escolar como única forma legítima de saber, reconhecendo-se a existência de múltiplas matemáticas produzidas por diferentes povos e culturas, todas dotadas de igual relevância epistemológica.

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de considerar, na formação inicial, as especificidades regionais e culturais. No caso do estado do Amapá, por exemplo, a expressiva presença da cultura africana e afro-brasileira demanda que essa diversidade seja incorporada e problematizada nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática.

No âmbito das políticas educacionais recentes, a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, promoveu a reconfiguração dos cursos de licenciatura a partir das competências previstas na BNCC, impactando diretamente a organização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

A BNC-Formação orienta-se pela perspectiva de alinhar a formação docente às demandas da BNCC e às exigências do mundo do trabalho, enfatizando o desenvolvimento de competências e aprendizagens consideradas essenciais. Nesse modelo, as competências deixam de operar apenas como referenciais de conteúdo e passam a configurar prescrições de práticas e ações profissionais a serem desempenhadas pelo futuro professor.

As análises críticas desse modelo indicam a tendência à instrumentalização da docência, na medida em que o professor assume predominantemente o papel de transmissor de conteúdos, enquanto a formação discente se subordina à lógica da produtividade e da adaptação ao mercado. Desse modo, impõe-se a necessidade de problematizar os fundamentos conceituais da BNC-Formação e de refletir sobre seus efeitos na constituição de uma formação docente crítica, comprometida com a diversidade cultural e com a construção de uma educação matemática orientada por princípios antirracistas.

Educação intercultural, formação de professores e as práticas pedagógicas antirracistas

Candau (2012) defende que a educação intercultural deve promover o diálogo entre culturas, reconhecendo as diferenças como valor pedagógico. Para a autora, a escola precisa superar práticas homogeneizadoras e construir propostas educativas que respeitem a pluralidade cultural dos estudantes.

Na formação inicial de professores de Matemática, a educação intercultural possibilita a articulação entre conhecimentos científicos e contextos socioculturais dos alunos, ampliando a compreensão do papel do docente como mediador cultural e agente de transformação social.

Gomes (2017) ressalta que a educação antirracista exige professores capazes de identificar e enfrentar o racismo institucional presente na escola. Isso implica desenvolver uma postura crítica diante do currículo, das relações pedagógicas e das formas de avaliação, reconhecendo a dimensão política da docência.

Nesse cenário, a pesquisa na formação inicial assume papel central ao permitir que os licenciandos investiguem questões relacionadas à diversidade cultural, ao currículo e às práticas pedagógicas. Tal processo favorece a construção de uma identidade profissional comprometida com a equidade racial e com a democratização do conhecimento matemático.

Almeida (2019) compreende o racismo como fenômeno estrutural, presente nas instituições e nas relações sociais. No âmbito educacional, manifesta-se na organização do currículo, na ausência de representatividade e na desvalorização dos saberes de determinados grupos culturais.

No ensino da matemática, essa estrutura revela-se na invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras e na reprodução de estereótipos sobre a capacidade intelectual dos estudantes negros. Tais práticas produzem efeitos simbólicos profundos, afetando a autoestima, a permanência escolar e o desempenho acadêmico.

A Educação Matemática Antirracista propõe enfrentar essas práticas por meio da produção de materiais didáticos que valorizem a identidade cultural dos alunos. A pesquisa

desenvolvida por licenciandos contribui para esse enfrentamento ao possibilitar a elaboração de sequências didáticas, jogos matemáticos e projetos interdisciplinares fundamentados em contextos culturais afrodescendentes. Essas propostas favorecem a aprendizagem significativa, fortalecem a autoestima dos estudantes e ampliam o sentido social da matemática escolar.

A inserção da Educação Matemática Antirracista na formação inicial implica reconhecer o professor como intelectual crítico, conforme propõe Freire (2017, 2019, 2020, 2022). Esse professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua como mediador cultural e agente de transformação social.

A pesquisa acadêmica inicial favorece o desenvolvimento dessa postura ao possibilitar que o licenciando compreenda o ensino como prática investigativa. Ao produzir conhecimento sobre sua própria atuação, o futuro professor constrói saberes pedagógicos contextualizados e socialmente comprometidos.

Candau (2012) enfatiza que a formação intercultural exige mudanças curriculares e metodológicas nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, a Educação Matemática Antirracista deve ser incorporada como eixo estruturante da formação docente, e não como temática periférica, garantindo continuidade e profundidade às discussões sobre diversidade, identidade e justiça social.

CONCLUSÕES

Este ensaio evidenciou que a formação inicial de professores de Matemática, orientada por uma perspectiva antirracista, constitui-se como um processo político-pedagógico voltado à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento das desigualdades raciais no currículo escolar. A articulação entre Educação Matemática Crítica, Etnomatemática e educação intercultural reafirma que a matemática é um conhecimento historicamente situado e atravessado por relações de poder.

Constatou-se que os currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática ainda apresentam fragilidades na inserção sistemática das relações étnico-raciais, o que demanda sua incorporação como eixo estruturante da formação docente, e não como temática periférica. A pesquisa na formação inicial destaca-se como estratégia fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas e para o desenvolvimento de uma identidade profissional crítica.

Conclui-se que a Educação Matemática Antirracista contribui para a ampliação do sentido social do ensino da matemática, ao reconhecer a pluralidade epistemológica e valorizar

saberes historicamente invisibilizados. Por fim, aponta-se a necessidade de aprofundar estudos empíricos e de fortalecer políticas curriculares que consolidem uma formação docente comprometida com a justiça social e a equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008

BARBOSA, Eizabete Ferreira; SILVA, Américo Junior Nunes da. Entre Números e Memórias: por uma Educação Matemática Antirracista e Decolonial. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, [S. l.], v. 17, n. 10, p. e9752, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9752>. Acesso em: 02 fev. 2026.

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.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CALADO, Thaís Santana Araújo. **Construindo pontes para uma educação antirracista: formação continuada de professores de matemática na perspectiva das relações étnico-raciais**, 2024, 170 f., Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1701>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 12. ed. Campinas, SP: papirus, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FURTADO, Maria Gabriela de Figueiredo; FERREIRA, Thatiany Rodrigues; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de. As Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Matemática: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e45359, 2025. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/45359>. Acesso em: 20 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GODOY, Elenilton Vieira. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?** Campinas, SP: Papirus, 2015.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe; PIRES, Rogério Fernandes; ALMEIDA, Viviane de Andrade Vieira de. **Caderno de propostas de ensino para uma matemática antirracista**. Juiz de Fora, MG: Editora Siano 2022. Disponível em: <https://www.siano.com.br/sona/caderno.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2018.

MACHADO, Elton Pompilho; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Questão racial e o ensino de matemática nos cursos de licenciatura em matemática no estado do Amapá. **Identidade!**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 70–91, 2025. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/Identidade/article/view/3479>. Acesso em: 12 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Quito: Abya-Yala, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.