



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12374 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Thaís Santana Araújo dos Santos - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

### 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é pautada por inúmeras discussões de grande relevância para o desenvolvimento da sociedade, a qual deve ser baseada na igualdade de gênero, social, educacional, racial, entre outras. Porém, apesar de, atualmente, existir uma ampliação do debate sobre tais temáticas, tratando aqui da questão das relações étnico-raciais, percebe-se, ainda, certa estagnação ou pouco movimento de determinadas instituições educacionais em relação ao tema, o que foi apontado por Santos e Souza (2018), por exemplo, referente ao curso de Licenciatura em Matemática (LM) de uma universidade baiana.

Diante disso, ressalta-se que, para desenvolver atitudes antirracistas na sociedade visando torná-la equânime, é preciso que a comunidade acadêmica, em especial a escolar, estejam engajadas em prol da luta. Para isso, é essencial a garantia da discussão das relações étnico-raciais na formação de professores, pois, mesmo existindo leis que implementaram o ensino da história e cultura do povo negro e indígena na Educação Básica, essas não serão cumpridas se a formação dos educadores não abordar estas temáticas e/ou os professores não as desenvolverem em sala de aula.

É preciso que haja maior preocupação nas formações de professores das ciências exatas, visto que esses cursos, em especial, ainda se mantêm distantes do aprofundamento nessas temáticas. Tendo isso em vista, aqui, pretende-se focar na formação de professores de matemática, na perspectiva de que o estudo das políticas educacionais busca, efetivamente, analisar, discutir e propor alterações no cenário, ainda atual, de preconceitos raciais e auxilia no entendimento da maneira que está ocorrendo.

Nesse sentido, questiona-se: como as discussões referentes às relações étnico-raciais estão postas na legislação e em outros documentos que regulamentam a formação inicial em LM e na formação continuada que os professores de matemática, de Feira de Santana, participaram?

Para isso, configura-se como objetivo geral: investigar a existência de discussões sobre as relações étnico-raciais na formação inicial de professores de matemática nas instituições de ensino superior (IES) baianas e como essas discussões são postas nos programas de formação continuada que os professores de Matemática de Feira de Santana participam.

A pesquisa qualitativa tem se desenvolvido por meio de análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), matrizes curriculares e ementas dos cursos e programas envolvidos. Além disso, serão analisadas as legislações referentes às temáticas em questão. Também, após a identificação dos participantes, será aplicado um questionário, a fim de compreender como as discussões da temática ocorreram em sua formação continuada.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

É importante que aconteça a abordagem de determinados temas da formação inicial a formação continuada, de modo a garantir que professores em atividade, formados em momento anterior às mudanças da legislação, garantam essa discussão. Dessa forma, se tem como objetivo, por meio da formação continuada, sanar os problemas consequentes de uma formação inicial de professores precária (GATTI, 2008), de forma que possibilite aos docentes elementos necessários para a construção e transformação de conhecimentos e outras diversas necessidades educacionais (RIBEIRO; NUNES, 2021).

Por essa ótica, compreende-se que a formação inicial e continuada de professores precisa ser parte das políticas públicas, que são compreendidas por Höfling (2001) como programas e ações referentes a setores específicos da nação, como a educação, sendo consideradas como responsabilidade do Estado.

Pensando nisso, se pode citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), como exemplos de ações que garantem ou,

pelo menos, indicam mudanças nas políticas públicas educacionais. A LDBEN cita, em vários dos seus artigos, a questão da formação de professores, o que mostra a importância de que seja desenvolvida, desde a graduação, com qualidade. Ainda, o PNE planeja garantir a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do PNE, além de garantir a esses profissionais formação continuada em sua área (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, as relações étnico-raciais configuram-se como uma temática que vem sendo mais discutida nos últimos anos, mas que ainda precisa de muita atenção na formação inicial e continuada de professores, para que se consiga combater o racismo presente na sociedade, a começar no espaço escolar. Por isso, esses educadores precisam também estar preparados para abordar, discutir e se posicionar nesses contextos.

Vale ressaltar que os avanços são resultados de um longo caminho percorrido pelo Movimento Negro Brasileiro, o qual se caracteriza por uma história de muita luta e resistência em prol do combate ao racismo, tendo a educação como elemento essencial. Entre as conquistas, está a Lei nº 10.639/03, a qual obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

Entretanto, a legislação não sanou algumas lacunas presentes em muitos cursos de licenciatura (CROSETTA, 2014; PASSOS, 2014), tendo em vista que a lei supramencionada não tornou obrigatória a inserção dessas discussões nos cursos de formação de professores, algo feito a partir da Resolução nº 2, de 2015.

Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores, deixando claro que esses devem garantir nos seus currículos, conteúdos relacionados às diversidades étnico-raciais (BRASIL, 2015). Além dela, a Resolução nº 1 de 2004 e o Parecer CNE/CP nº 003/2004 tratam diretamente das DCNs voltadas à temática em questão. Porém, em contrapartida, na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, houve um retrocesso em comparação às outras já citadas, pois aborda superficialmente as discussões raciais ao falar apenas sobre discriminações de ordem racial que ocorrem nas escolas.

Considerando os educadores que passaram pela formação antes de tais avanços, percebe-se que estão ainda mais alheios à discussão da temática, portanto, é preciso que a formação de professores desempenhe um papel significativo nessa luta, buscando, além de outras questões, também desmistificar a imagem do negro sempre como escravizado, incivilizado e subordinado, estando as pessoas brancas em um nível hierarquicamente superior (PRADO; FATIMA, 2016).

Pensando nisso, é importante, também, refletir como isso ocorre, especificamente, na formação de professores de determinadas áreas de profissão e localidades. Ademais, é necessário observar os problemas existentes no cumprimento do que está estabelecido, pois, além da falta de conhecimento prévio sobre os assuntos, advindos do ensino básico e superior,

as formações iniciais e continuadas podem estar sendo desenvolvidas de forma precária, não alcançando os objetivos pretendidos.

## 2.1 Resultados e discussões da pesquisa

Diante do exposto, a pesquisa, até o momento, alcançou alguns resultados referentes à formação inicial de professores. Ao buscar quais IES públicas baianas possuíam o curso de LM, sete foram encontradas, sendo que existe o curso em 17 *campi* dessas, então, analisou-se os PPPs desses 17 cursos.

No Quadro 1, especifica-se quais cursos possuem disciplina/s que abordem o tema, sendo ela/s obrigatória/s, optativa/s ou mista/s (aborda/m temáticas que tratam de outros temas, dentre eles as relações étnico-raciais). Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), seis *campi* possuem o curso de LM, mas somente dois foram descritos, pois os outros currículos são iguais, sendo eles dos *campi* de Alagoinhas, Paulo Afonso, Senhor do Bonfim e Barreiras.

Quadro 1 – Levantamento das disciplinas que discutem as relações étnico-raciais nos cursos de LM das IES baianas

IES	CAMPUS	MATRIZ CURRICULAR	MISTA	OBRIGATÓRIA	OPTATIVA		
UEFS	Feira de Santana	Desativação	-	-	x		
		Implantação		x			
UESC	Ilhéus	Vigente		-	-		
UESB	Vitória da Conquista				-		
UNEB	Teixeira de Freitas				x		
	Caetitê				x		
	Outros 4 <i>campi</i>				-		
IFBA	Valença				Obrigatória	-	-
	Eunápolis				Optativa	x	x
	Camaçari				-		x
	Salvador						x
	Barreiras						-
UFBA	Salvador				-		
UFOB	Barreiras				x		
UFRB	EAD				Optativa	-	-

Fonte: elaboração própria (2021).

A partir disso, foi possível observar que apenas três cursos possuem a disciplina como obrigatória, entretanto, no curso do Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Valença, as disciplinas são mistas. Ainda, é importante citar que, na Universidade Estadual de Feira de

Santana (UEFS), há a disciplina como obrigatória apenas no currículo que em implementação. Dessa forma, aqueles que concluíram o curso antes da obrigatoriedade do currículo novo não tiveram as discussões garantidas em sua formação.

Constatou-se, também, que o que está proposto no PPP do IFBA (Barreiras) e da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) não condiz com o que a ementa das disciplinas expõe, ou seja, as disciplinas, na realidade, não discutem as questões étnico-raciais.

No IFBA (Barreiras), o curso de Licenciatura em Matemática descreve em seu PPP que o tratamento das questões e temáticas referentes aos afrodescendentes e indígenas aparecem nas disciplinas Educação Inclusiva, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Filosofia da Educação, História da Matemática e Sociologia da Educação (IFBA, 2017). Entretanto, ao analisar as ementas das disciplinas percebe-se que essas discussões não estão presentes.

Enquanto na disciplina do curso de LM da UFOB trata-se da Etnomatemática, que, apesar de abordar “as diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais” (D’AMBRÓSIO, 1985) e isso se caracterizar como um espaço de valorização da diversidade, a abordagem não discute a temática das relações étnico-raciais na forma de enfrentamento, necessária para a formação de professores.

Como é possível observar no Quadro 1, uma parte dos cursos possuem a disciplina como optativa, o que possibilita a inserção na formação dos licenciados, mas não a garante. Entretanto, o que é ainda mais urgente de se pensar e resolver são os cursos que não trazem as discussões de nenhuma das duas formas, são eles: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); UNEB (Alagoinhas, Paulo Afonso, Barreiras, Senhor do Bonfim); IFBA (Barreiras) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dessa maneira, deixam uma lacuna a ser preenchida nos currículos e na trajetória acadêmica dos egressos.

Assim, formam-se professores com *déficits* na discussão da temática, segundo a perspectiva de uma formação crítica, que considere as questões sociais e políticas que permeiam a comunidade escolar e, no caso do conhecimento matemático, retire a ideia de neutralidade (SKOVSMOSE, 2001).

Diante disso, a próxima etapa desta pesquisa é analisar como a temática está posta nos cursos e programas de formação continuada que os professores de matemática de Feira de Santana participaram. Para isso, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, as escolas municipais e estaduais da cidade serão contatadas e, em seguida, os professores que ensinam matemática, para, assim, entender suas trajetórias acadêmicas e profissionais e como as relações étnico-raciais estavam inseridas. Dessa forma, será possível analisar os documentos basilares dessas formações e analisar se abordam a temática em sua concepção e de que forma isso ocorre.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise já realizada, foi possível perceber a pequena presença da temática em questão nos cursos de LM das IES públicas baianas. Além disso, há aqueles em que existe uma indicação, mas a discussão não ocorre de fato. Percebe-se, assim, que os futuros professores podem ocupar as salas de aula com essa carência em sua formação, visto que muitos, talvez, não ocupem outros espaços que desenvolvam o tema.

Há, também, a possibilidade de que essas discussões sejam realizadas em outras disciplinas do curso, porém, não é algo garantido a todos. Apesar da importância da mediação entre o currículo prescrito e o que é efetivamente produzido em sala pelos professores e alunos, é necessário que determinadas questões não fiquem a critério exclusivo dos educadores, pois isso não garante a discussão de forma integral.

Diante do exposto, compreende-se que os cursos não estão alinhados ao que é prescrito pela legislação vigente. Entretanto, mais importante que isso é desenvolver um sistema educacional que combata o racismo e os prejuízos que ele causa na vida da população negra, inclusive de forma que desfaça o discurso da neutralidade da Matemática.

Pretende-se, dessa forma, reafirmar a necessidade de que essas discussões sejam inseridas, para que, assim, haja reais mudanças na educação brasileira, tendo em vista que os professores de matemática também precisam estar preparados para falar da história, cultura, lutas e vitórias do povo afro-brasileiro, buscando, portanto, desconstruir a educação eurocêntrica imposta nesse país há tantos séculos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CROCETTA, R. R. J. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMICO**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. **For the Learning of Mathematics**, Montreal, v. 5, n. 1, p. 44-48, fev. 1985.

GATTI, B. A. (coord.). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001.

IFBA. Núcleo Docente Estruturante. **Projeto do curso de Licenciatura em Matemática**. Barreiras: IFBA, 2017.

PASSOS, J. C. dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014.

PRADO, E. M.; FATIMA, L. E. da S. de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 125-139, 2016.

RIBEIRO, J. C. de O. A.; NUNES, C. P. Formação inicial e continuada dos docentes: políticas e práticas. **Cadernos Cajuínas**, [s. l.], v. 6, n. 2, mar. 2021.

SANTOS, M. F. dos; SOUZA, M. M. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], ano 28, n. 206, p. 16-28, ago. 2018.

SKOVSMOSE, O. Educação Matemática e Democracia. *In*: SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papyrus, 2001. p. 37-63.