



RAÇA E GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR E NO ENSINO DA MATEMÁTICA: sob uma perspectiva decolonial

Gisele Leite da Silva¹

Mariana Feiteiro Cavalari²

RESUMO

Este artigo, de abordagem qualitativa e do tipo bibliográfico, visa contextualizar como a colonialidade enquanto forma de poder está presente nas diversas áreas da vida social, perpassando, inclusive, o campo da educação. Nesse sentido, busca-se problematizar como o padrão de poder mundial eurocentrado também atinge as categorias de raça e gênero no ambiente escolar e no ensino de matemática. Buscamos apresentar um breve panorama da educação brasileira sob o enfoque de gênero e raça, destacando instrução oferecida às meninas desde o Período Imperial, além de um breve destaque sobre história da educação dos negros no Brasil. Para realizar esta investigação foram consultados artigos e livros sobre o histórico da instrução feminina no Brasil, além de teses e dissertações desenvolvidas dentro das temáticas da História da Matemática e Educação Matemática e, ainda, artigos sobre a temática da colonialidade e história da educação dos negros no Brasil. Tais materiais possibilitaram a realização de um breve panorama da educação brasileira sob o enfoque de gênero e raça. A análise do material consultado, mostra que o racismo e os estereótipos de gêneros são marcas deixadas pela colonização na sociedade e na educação brasileira, e particularmente, no ensino de matemática. Por isso, devemos descolonizar o currículo e a forma de ensinar na sala de aula.

Palavras-chave: Educação Matemática. Decolonialidade. Gênero. Raça. História do Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho visa estudar como a colonialidade enquanto forma de poder tem estado presente nas diversas áreas da vida social, perpassando, inclusive, o campo da educação ao longo da história. Nesse sentido, busca-se problematizar como o padrão de poder mundial eurocentrado também atinge as categorias de raça e gênero no ambiente escolar e no ensino de matemática.

¹Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) e docente da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). E-mail: gisleite@unifei.edu.br

² Docente da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). E-mail: mfcavalari@unifei.edu.br



Assim, torna-se relevante a realização de um estudo da História da Educação e da Educação Matemática à luz da perspectiva de gênero, raça e colonialidade. Dessa forma, foi realizado um estudo bibliográfico em artigos que apresentam históricos da instrução feminina no Brasil, em teses e dissertações que abordam temáticas da História da Matemática e da Educação Matemática, bem como em artigos e materiais que versam sobre histórias da educação dos negros no Brasil e sobre questões referentes a decolonialidade.

Nessa direção organizamos este artigo em três seções: na primeira realizamos uma breve reflexão sobre o conceito de colonialidade. Na segunda expusemos e discutimos acerca da forma como as questões de raça e gênero têm estado presentes no ambiente escolar ao longo da história da educação no Brasil. Por fim, refletimos sobre como estas questões perpassam o ensino de matemática e a necessidade da pauta decolonial na formação de professores que ensinam matemática.

COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER

A colonialidade refere-se a um padrão global de poder, advindo da colonização, que envolve as assimetrias de raça, gênero e trabalho, visando o domínio de uns povos sobre outros. A colonialidade do poder se fundamenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial. Por meio dela construiu-se a ideia de raça para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais. Assim, instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que permanece mesmo após a descolonização (QUIJANO, 2005).

Oliveira e Candau (2010) trazem os conceitos, desenvolvidos por Aníbal Quijano, de colonialidade do poder, do saber e do ser. A “colonialidade do poder” seria uma estrutura de dominação a qual a América Latina, a África e a Ásia foram submetidas a partir da conquista.

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o



colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

A “colonialidade do saber” e a “colonialidade do ser” atuam de forma conjunta à colonialidade do poder. A colonialidade do saber é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega a produção de saberes de povos indígenas e africanos. Já o conceito de colonialidade do ser, relaciona a colonialidade com a não existência, sendo pensada como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, ou seja, consiste num mecanismo de controle, que leva o colonizado a valorizar e a se reconhecer na cultura e nos traços físicos do colonizador (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Sendo assim, o apagamento da história dos povos colonizados contribui para a perpetuação da inferiorização de suas identidades e produz a percepção de não pertencimento.

Além disto, Lugones (2008) afirma a existência de uma colonialidade de gênero. Com os processos de dominação colonial, observa-se a transformação da vida dos povos tradicionais e, conseqüentemente, a inferiorização das mulheres (LUGONES, 2008).

O conceito de colonialidade do poder indica que as diferenças étnicas/raciais, de gênero e classe têm sido utilizadas historicamente para produzir hierarquias e relações de poder. De fato, Quijano (2005) apontou que a constituição da América como parte do processo de globalização produziu identidades historicamente novas, isto é, as identidades dos povos colonizados: negros, indígenas, mestiços, dentre outros. Assim, o projeto colonial contribuiu para a ideia de dominação a partir da hierarquização das diferentes identidades, produzindo lugares e papéis sociais inferiorizados como um padrão de comportamento.

A colonialidade se mantém viva, no nosso cotidiano, “[...] em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos



outros aspectos de nossa experiência moderna” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

De lado oposto à colonialidade está a decolonialidade ou pensamento decolonial. A decolonialidade é uma forma de se elaborar um pensamento crítico que se opõe aos efeitos da colonialidade presentes na nossa sociedade. “A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

É perceptível, na sociedade brasileira, a existência de uma colonialidade de raça e de gênero, no sentido de que as pessoas negras são vistas sob uma identidade subalterna em relação à hegemonia branca (de acordo com os conceitos da colonialidade do saber, do poder e do ser), assim como, as mulheres estão em uma posição de subalternidade em relação ao homem em uma sociedade machista.

Uma crítica à colonialidade já podia ser encontrada na produção da feminista negra brasileira Lélia Gonzalez na década de 1980. Neste momento, Lélia já percebia a existência da colonialidade e podem ser estabelecidos diálogos entre as suas ideias e as de Aníbal Quijano e Maria Lugones.

Gonzalez (2011) faz uma crítica ao feminismo brasileiro por sua orientação eurocêntrica e silenciamento das mulheres negras e indígenas. É perceptível nas palavras de Lélia Gonzalez a existência da colonialidade do poder, do saber e do ser. Lélia observa como o racismo e suas raízes se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista da realidade que opera de modo a fragmentar as identidades raciais de negros e indígenas, a partir da crença de que os valores ocidentais brancos são únicos e universais, promovendo nestes sujeitos o desejo pelo embranquecimento.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a



crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura (GONZALEZ, 2011, p.15).

Lugones (2014), tece uma crítica direcionada às teorias feministas generalizantes, que segundo a autora, excluem mulheres com especificidades relativas à raça e classe, sendo necessário construir um feminismo decolonial para superar essa dominação. É possível perceber que existe uma aproximação entre o pensamento de Lélia Gonzalez e a ideia de colonialidade de gênero de María Lugones, pois tanto Gonzalez (2011) como Lugones (2008, 2014) relatam como a racialização e o sexismo oprimem as mulheres subalternizadas.

Torna-se evidente que o preconceito de gênero e raça são fenômenos que estão presentes na nossa sociedade e são propagados por meio da colonialidade. É relevante destacar que se os fenômenos sociais das desigualdades e diferenças raciais e de gênero integram a sociedade, estes também se manifestam nos espaços de formação escolar. Dessa forma, na próxima seção abordaremos como a colonialidade de gênero e raça estão presentes na educação ao longo da história.

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE DE GÊNERO E RAÇA

Em relação à educação feminina no Brasil, Monteiro e Gati (2012) relatam que a instrução recebida pelas mulheres, no período Colonial, não as preparava para a escrita e leitura, mas sim aos cuidados familiares e domésticos.

Durante os anos de 1500 a 1827, a educação brasileira era permitida somente a homens. Foi só em 1827 que o ensino público e gratuito foi sancionado no país e as mulheres adquiriram o direito à educação (ZIENTARSKI; OLIVEIRA, 2019). Em sua promulgação, a Lei do Ensino de



1827 trazia diferenças curriculares que deveriam se aplicar à educação de meninos e meninas. Em matemática, enquanto eles aprendiam adição, subtração, multiplicação, divisão, números decimais, frações, proporções e geometria, elas ficavam restritas à aprendizagem das quatro operações básicas. (AUAD; RAMOS; SALVADOR, 2018). Porém, apesar dessa lei “[...] constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina.” (SAFFIOTI, 1979, p. 105).

A instituição de nível médio aberta às mulheres no âmbito do ensino público, ocorreu somente em 1876, com a abertura da sessão feminina da Escola Normal no Seminário da Glória (ALMEIDA, 1998). Destaca-se que a escola normal havia sido criada, nos anos 1840, inicialmente dedicada exclusivamente ao público masculino, sendo estas abertas às mulheres apenas após três décadas (MONTEIRO e GATI, 2012, ALMEIDA, 1998; OLIVEIRA e CAVALARI, 2021).

Com relação ao Ensino Superior, embora o acesso das mulheres ter sido permitido, por lei, no século XIX, para Saffioti (1979), até os anos 1930, as mulheres não tinham conquistado o seu lugar nesse nível de ensino, pois a preparação que as mulheres recebiam nos níveis anteriores era insuficiente, além desse nível de escolaridade na época ainda não ser visto como uma necessidade para a mulher.

Neste contexto, a presença das mulheres em universidades só ficou demarcada após o período de redemocratização do país e a partir dos anos 1970, com o crescente ingresso de mulheres nas universidades, passa a ser identificada uma reversão do hiato de gênero no ensino superior brasileiro (OLIVEIRA; CAVALARI, 2021).

Quanto a história da educação dos negros no Brasil, destacamos que a constituição de uma sociedade marcada pela desigualdade racial foi institucionalizada por um aparato legal (BRASIL, 2004),

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da



discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p.07).

Segundo Gaia e Scorsolini-Comin (2020), a marginalização dos negros no pós-abolição, construiu uma cultura que dava pouca relevância a escolarização destas pessoas. Para estes autores, a população negra tinha pouca expectativa e era perpetuada a certeza que as escolas se enquadravam em um não-lugar.

De acordo com Barros, 2018, os negros brasileiros tiveram pleno acesso à escola, somente, após a década de 1950, quando ocorreu a expansão do ensino público e, assim, houve a possibilidade de que negros e pobres pudessem frequentar a escola.

Podemos observar que a educação ao longo da história foi e continua sendo um dos mecanismos legais usados pela colonialidade para a perpetuação de sistemas discriminatórios de gênero e raça na sociedade.

A escola é um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são, em muitos casos, difundidas. Os alunos e as alunas negras, muitas vezes, são vistos como indivíduos, que devido a sua classe e sua cor, carregam congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina e agressividade. Frequentemente, essas concepções e práticas pedagógicas repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam na introjeção do fracasso, do racismo e do preconceito racial (GOMES, 2002).

O espaço escolar tradicional é um campo fértil para a reprodução de uma educação sexista, pois a escola enquanto espaço formador de opiniões e transmissora de conhecimento tem contribuído para a manutenção das relações desiguais entre homens e mulheres, assim colaborando com uma sociedade segregada e opressora (SILVINO; HENRIQUE, 2017).



Nesse contexto, é possível compreender a escola como um espaço de reprodução dos discursos sociais mantenedores da desigualdade (AUAD; RAMOS; SALVADOR, 2018). A educação é parte importante no processo de socialização e formação humana, podendo ser determinante na construção de consciências críticas ou podendo também reproduzir ideologias dominantes, que têm como fator predominante as relações de opressão (SILVINO; HENRIQUE, 2017). Assim, torna-se evidente a importância de trazer a discussão sobre as questões de gênero e raça no ambiente escolar.

O pensamento decolonial tem como uma de suas ideias, uma educação descolonizadora, capaz de libertar as mentalidades da lógica opressiva da colonialidade por meio da formulação de um pensamento educacional crítico e de práticas educativas e de reflexões sobre o que é a educação e para o que ela serve (MOTA NETO; STRECK, 2019). Portanto, de acordo com Gomes (2002, p. 42), “Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.” Assim como, é preciso existir uma formação que nos leve a pensar criticamente a condição da mulher na sociedade, com o objetivo de desnaturalizar as desigualdades sociais, construídas historicamente pelo patriarcado, e que não atribua essas diferenças a fatores e condições biológicas ou físicas (SILVINO; HENRIQUE, 2017).

Neste contexto, podemos perceber que a colonialidade de gênero e raça permeia o espaço escolar. Logo, é visível a necessidade do pensamento decolonial no âmbito da educação a fim de contribuir para a desconstrução de estereótipos e estigmas que foram atribuídos historicamente aos negros e às mulheres.

Desta forma, na próxima seção iremos evidenciar traços e efeitos de colonialidade no ensino da matemática e na formação de professores e professoras que ensinam matemática.

A COLONIALIDADE E O ENSINO DA MATEMÁTICA:



A colonialidade também está presente no ensino de matemática. Podemos perceber em Silva e Guida (2019):

A naturalização de concepções hegemônicas coloca em pauta relações dicotômicas de gênero e racialização no que tange o cenário da Matemática. A Matemática carrega consigo o discurso da razão, que coloca o homem como dominante, a mulher como dominada, negrxs e indígenas como irracionais e corpos e identidades dissidentes como bestializados. Diante disso, é cabível problematizar práticas sobre o ensino de Matemática, tais como, o cenário em que essas práticas ocorrem (SILVA; GUIDA, 2019, p. 232).

É possível evidenciar traços e efeitos de colonialidade nos contextos de formação e de práticas de professores, no que diz respeito tanto a grupos sociais subalternizados ou historicamente excluídos (GIRALDO; FERNANDES, 2019). Por isso, o posicionamento decolonial no âmbito da educação tem como um de seus objetivos “[...] formar futuros profissionais da área para que estes não reproduzam ou ao menos, tenham condições de resistir aos modelos de dominação que estruturam as práticas pedagógicas” (SILVEIRA; LOURENÇO; MONTEIRO, 2021, p. 57).

Giraldo e Fernandes (2019) entendem que o ensino de matemática é perpassado por traços do projeto colonial e que professores que ensinam matemática são muitas vezes agentes perpetuadores da colonialidade. Por isso, é necessário romper com as dimensões coloniais presentes nos processos formativos de professores que ensinam matemática. A educação matemática não deve estar alheia às questões sociais que atravessam outras atividades humanas contemporâneas, como o racismo, o machismo e outros modos estruturais de discriminação. De fato,

Problematizações outras a serem produzidas no contexto da formação matemática de futuros professorxs de matemática, em nossas atitudes políticas, necessitam lidar com as seguintes relações: matemáticas e racismos; matemáticas e homofobias; matemáticas e sexismos; matemáticas e absurdas desigualdades econômicas; matemáticas e fundamentalismos religiosos; matemáticas e crises climáticas; matemáticas e produções de sub-humanos; matemáticas e produções de



novos fascismos; matemáticas e produções de necropolíticas. (ELIAS; GIRALDO; VIOLA DOS SANTOS, 2021, p.3)

Sendo assim, uma opção decolonial no campo da educação demanda uma postura de enfrentamento ao racismo e de todos os demais carregos coloniais (GIRALDO, 2021). Logo, é perceptível a necessidade de uma formação de professores de matemática que os preparem para lidar com questões impostas pela colonialidade no ambiente escolar.

Silva e Guida (2019) relatam a emergência da desnaturalização de concepções patriarcais, sexistas, racistas, misóginas e homofóbicas no ensino de Matemática como forma a colaborar com um projeto de decolonialidade.

A Matemática e práticas pedagógicas são armas que apontam e disparam contra identidades e corpos que não correspondem a normalidade euro-cristã. A colonialidade está fortemente operante a ponto de educadores, educadoras, educadorxs não perceberem e refletirem sobre seu próprio discurso e/ou prática (SILVA; GUIDA, 2019, p. 233).

Muitos educadores não consideram ser parte componente da aula de Matemática as intervenções sobre discursos patriarcais, sexistas, misóginos, racistas ou homofóbicos. “Apesar das narrativas de que as ciências exatas possuem neutralidade e objetivação, não é” (SILVA; GUIDA, 2019, p. 234). Dessa forma, posicionar-se de maneira aparentemente neutra, tanto no âmbito social quanto educacional, é um ato político a serviço da colonialidade, da subalternização e da exclusão de certos indivíduos (KNOPP et al, 2020). Sendo assim, devemos trabalhar por uma educação crítica, não excludente e decolonial na formação de professores de matemática.

Morais (2019) afirma que as questões raciais perpassam o ensino das ciências exatas. Corroborando com essa ideia, Gaia e Scorsolini-Comin (2020) observam que não há como dissociar o racismo da educação, pois esta tem papel fundamental na sua reprodução e que o racismo está presente em todas as disciplinas.

Ainda mais complexo é pensar como reeducar e passar a educar as futuras gerações na contramão do racismo. O desafio começa no fato de que um estado racista não é capaz, nem se propõe, de fato, a mudar esse quadro. Outra questão



importante é o fato de que um sistema educacional técnico, dividido em especificidades sem dialogar entre as mesmas, não pode dar conta de um tema que toca literalmente todos os aspectos e disciplinas (GAIA; SCORSOLINI-COMIN, 2020, p.223).

Os estereótipos de gênero podem ser combinados com o preconceito racial. De fato, estudos realizados nos Estados Unidos relatam que as crenças dos docentes, bem como dos estudantes, influenciam os resultados de matemática das meninas de origem afro-americana (CHAVATZIA, 2017, p. 52). “Raça e gênero são signos que dão significado aos corpos e, sob o viés da colonialidade, legitimam a dicotomia humano/não humano ao reposicionar as relações de superioridade e inferioridade entre o homem ocidental e as/os colonizadas/os”(DIMENSTEIN et al, 2020, p.9).

Morais (2019) corrobora com a ideia de que o racismo pode ser combatido em sala de aula por meio de práticas decoloniais, afirmando que:

As atitudes que levam à exclusão social e ao preconceito racial são propagadas a partir da educação e na socialização dessas ações. Condutas que nascem na colonialidade e que forjam a alienação colonial castigam sobremaneira os jovens negros. Dentro deste contexto, almejando reverter esse quadro, é necessário que práticas educacionais sejam elaboradas com a finalidade de descolonizar/decolonizar (MORAIS, 2019, p.48)

Para Giraldo (2021), a Educação Matemática, como campo de pesquisa, não pode ignorar as assimetrias sociais historicamente produzidas pela colonialidade, suas influências nas aprendizagens, bem como as formas como os próprios sistemas educacionais podem contribuir para sua manutenção. Por isso, é preciso decolonizar nossos olhares, nossas práticas docentes e os próprios sentidos convencionais de educação.

De acordo com Oliveira (2021) é importante que a temática de gênero seja abordada em cursos de formação de professores de matemática, pois o estereótipo de gênero permeia o ensino de matemática contribuindo para a falta de oportunidades equânimes de aprendizagem.



Ações dos professores em sala de aula, seja consciente ou inconscientemente, podem apresentar viés de gênero que, conseqüentemente, podem contribuir para que por volta do sétimo e oitavo ano as meninas comecem a perder confiança em suas habilidades matemáticas (OLIVEIRA, 2021, p. 32).

A disciplina de matemática pode ser vista como um “filtro crítico”, pois o fracasso em matemática tem sido uma maneira de “filtrar” as mulheres e as minorias de programas educacionais e carreiras relacionadas a STEM perpetuando com a concepção de que a matemática é uma área exclusiva para homens (OLIVEIRA, 2021; WALKERDINE, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam que é preciso desfazer a mentalidade racista e discriminatória que assola a nossa sociedade e para isso é preciso desalienar os processos pedagógicos. Estas diretrizes relatam que é necessário formar professores de todas as áreas que sejam capacitados para compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais e que saibam lidar positivamente com estas questões.

É urgente uma política de formação de professores nas áreas de matemática e de ciências exatas que sejam orientadas por considerações sobre ‘de quem e para quem’ é a educação (GIRALDO, 2019). Portanto, é fundamental e necessário uma formação de professores de matemática que trabalhe as questões de gênero e raça sob uma perspectiva decolonial de forma e que os futuros professores não se tornem perpetuadores da colonialidade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou contextualizar como a colonialidade está presente nas diversas áreas da vida social, perpassando, inclusive, o campo da educação. Nesse sentido, buscou-se problematizar como o padrão de poder mundial eurocentrado também atinge as categorias de raça e gênero no ambiente escolar e no ensino de matemática. Assim, realizamos um breve



estudo da História da Educação e da Educação Matemática à luz da perspectiva de gênero, raça e colonialidade.

As reflexões trazidas ao longo do texto nos permitem observar que a educação foi e continua sendo um instrumento utilizado pela colonialidade para a perpetuação de sistemas discriminatórios na sociedade e que a colonialidade perpassa o ensino da matemática.

O sistema educacional brasileiro, em sua grande maioria, adota um modelo curricular eurocêntrico. Este currículo eurocêntrico, assim como o racismo e os estereótipos de gênero são marcas deixadas pela colonização. Por isso, devemos descolonizar o currículo e a forma de ensinar na sala de aula. Cabe aos profissionais ligados à educação uma abordagem em sala de aula que ajude a desconstruir este modelo colonizador de ensinar. Para tanto, devemos formar professores e professoras de matemática que sejam capazes de trabalhar de forma decolonial os conteúdos matemáticos e ao mesmo tempo preparados para lidar com questões de gênero e raça em sala de aula.

Logo, a partir da análise realizada, concluímos afirmando que enquanto formadores devemos lutar e não sermos omissos ou coniventes com qualquer tipo de preconceito, e que o ensino de matemática também é um espaço que deve ser ocupado pela luta antissexista e antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

AUAD, D.; RAMOS, M. R. N.; SALVADOR, R. B. Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 10, n. 4, p.186–208, 2018.

BARROS, S. A. P. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. **Pensar a Educação em Revista**, v. 4,n.1, p. 3-29, 2018.

DIMENSTEIN, M.; SILVA, G. N.; DANTAS, C.; MACEDO, J. P. S.; LEITE, J. F.; FILHO, A. A. Gênero na perspectiva decolonial: revisão integrativa no cenário latino-americano. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 3, p. 1-14, 2020.



ELIAS, H. R.; GIRALDO, V.; VIOLA DOS SANTOS, J. R. Editorial Seção Temática: Problematizações de Formações Matemáticas na Licenciatura em Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-4, 2021.

GAIA, R. S. P.; SCORSOLINI-COMIN, F. As encruzilhadas do racismo estrutural do negro no Brasil. **Revista África e Africanidades**, v. 35, p. 215 – 232, 2020.

GIRALDO, V. A. Alargando Sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?. **RIPEM**, v. 11, n. 2, p. 01-08, 2021.

GIRALDO, V. A. Que Matemática para a Formação de Professores? Por uma Matemática Problematizada. In: XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (XIII ENEM), 2019, Cuiabá. **Anais[...]** Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2019. v. 1. p. 1-12.

GIRALDO, V. A; FERNANDES, F. S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

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

GONZALEZ, L. Por um feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de formação política do Círculo Palmarino**, n. 1, Batalha de Ideias, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acessado em: 26/01/2022.

KNOPP, I.; GIRALDO, V.; ARAUJO, V. H.; COSTA NETO, C. D. Formação inicial de professores de matemática(s): um olhar decolonial sobre as mudanças de perspectivas dos estudantes. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 9, n. 19, p. 74-94, 2020.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, 2008.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v.22,p. 935-952, 2014.

MORAIS, R. F. **Identidades racializadas e a atitude de negras(os) frente à física**. 197 f. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física) – UFRJ/ Instituto de Matemática, Rio de Janeiro, 2019.

MONTEIRO, I. A.; GATI, H. H. A mulher na História da Educação Brasileira: Entraves e avanços de uma época. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e educação no Brasil”, IX, 2012, **Anais [...]** João Pessoa: Ufpa, 2012, v. 01, p. 01-25.

MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: Contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019.

OLIVEIRA, D. A. **Percepção de barreiras e suportes na carreira acadêmica dos estudantes de matemática: um estudo de gênero**. 2021. 141 f. Dissertação



(Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá: 2021.

OLIVEIRA, D. A.; CAVALARI, M. F. Breve panorama do ensino de Matemática no Brasil sob a perspectiva de gênero. In: XIV Seminário Nacional de História da Matemática, 2021, Uberaba. **Anais [...]** Uberaba: UFTM, 2021.p.195 – 211.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

QUIJANO, A.Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SILVA, R. P. A Importância da Discussão de Gênero na Escola. **Perspectiva Geográfica**, [S. l.], v. 12, n. 17, p. 223–229, 2018.

SILVA, E. M.; GUIDA, A. M. A matemática, mira e atira nos corpos e identidades matáveis? In:SEMINÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13.,2019, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: UFMS, 2019. p. 227-235

SILVEIRA, B. P.; LOURENÇO, J. O. S.; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. Educação decolonial: uma pauta emergente para o ensino de Ciências e Matemática. **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 1, p. 50-73, 2021.

SILVINO, D. M.; HENRIQUE, T. R. P. G. A Importância Da Discussão de Gênero nas Escolas: uma abordagem necessária. **VIII Jornada Nacional Políticas Públicas: Maranhão**, 2017.

CHAVATZIA, T. **Cracking the code: Girls' and women's education in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)**.Unesco,Paris, França,2017.

WALKERDINE, V. **Counting girls out: Girls and Mathematics**. Londres: UK Falmer Press, 2010.

ZIENTARSKI, C.; OLIVEIRA, K. G. A luta das mulheres pela educação diante de questões que envolvem o mundo do trabalho, classe, etnia e gênero. **Caderno Espaço Feminino**, v. 32, n. 1, p. 258-276, 2019.