



QUESTÕES DE CLASSE, GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS: O QUE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA TEM A VER COM ISSO?

Ricardo Gomes Assunção¹

Márcio Antônio da Silva²

Aportes Teóricos Sobre Currículo de Matemática

Resumo: Neste trabalho apresentamos alguns recortes das análises iniciais do material organizado para a pesquisa de doutorado em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que vem sendo realizada desde 2018. A pesquisa busca, por meio da caixa de ferramentas de Michel Foucault, mapear as subjetividades que constituem o estudante do Ensino Médio ou Ensino Superior que sofre algum processo de exclusão pela Matemática. O material da pesquisa é composto por textualizações de entrevistas com alunos que cursam novamente a disciplina, após serem reprovados na disciplina de matemática³ de cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio e por alunos evadidos do curso de Licenciatura em Matemática, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus* de Urutaí. Os primeiros resultados mostraram que questões relacionadas à classe, gênero e étnico-raciais compõem o complexo mosaico de subjetividades que foram produzidas e que constituem os estudantes entrevistados. Nesse sentido, este texto traz algumas ideias iniciais sobre a necessidade de se pensar o currículo de matemática para além de conteúdos e técnicas voltadas para o ensino e a aprendizagem, concebendo-o como prática discursiva e cultural, emaranhada por questões políticas e sociais.

Palavras Chaves: Classe social. Currículo de matemática. Diversidade étnico-racial. Gênero. Educação Matemática.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa de doutorado em desenvolvimento pelo primeiro autor desse trabalho e orientada pelo segundo, visa investigar como alunos e alunas que cursam o ensino técnico integrado ao Ensino Médio e o Ensino Superior, no caso a Licenciatura em Matemática, se constituem como sujeitos excluídos pelo currículo de matemática. Pelo fato de ser docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus* Urutaí⁴ desde outubro de 2012, escolhi essa instituição para realizar a pesquisa⁵, até porque foi devido a minha prática em sala de aula nesse período, e antes dele, que comecei a observar algumas situações que

¹ Mestre. Instituto Federal Goiano – *Campus* Urutaí. ricardo.assuncao@ifgoiano.edu.br.

² Doutor. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. marcio.ufms@gmail.com.

³ Vamos dizer que esses alunos cursam a dependência na disciplina de matemática.

⁴ Urutaí é um município do interior de Goiás, distante 169 km da capital Goiânia. Consta no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que a população estimada em 2020 foi de 3.066 habitantes. Neste trabalho vamos nos referir a esse instituto de *Campus* Urutaí, que está em funcionamento no município, como instituição de ensino, desde 1953, claro que com outras denominações ao longo do tempo.

⁵ Quando aparecer a primeira pessoa do singular no texto, significa que é o primeiro autor quem está falando.

me levaram a questionar a neutralidade da matemática frente a algumas situações cotidianas do trabalho como professor de matemática.

Este texto apresenta alguns recortes dos resultados que começam a emergir nas análises iniciais dos dados produzidos, cujo material é composto por textualizações de entrevistas com alunos que consideramos excluídos pelo currículo de matemática (*corpus* da pesquisa), quais sejam, alunos que cursam a dependência da disciplina de matemática de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e alunos evadidos do curso de Licenciatura em Matemática, ambos do *Campus* Urutaí.

Quando falamos de currículo, pensamos no documento que contém a listagem de conteúdos, ementas com disciplinas, a carga horária, o plano de trabalho dos professores e aspectos metodológicos e de avaliação. Trata-se de uma visão tradicional do currículo, amplamente disseminada nas instituições de ensino no Brasil, inclusive, no *Campus* Urutaí. Existe uma crítica a essa estrutura de currículo, no sentido de que ele se apresenta de forma rígida, além de desconsiderar a vivência dos agentes envolvidos no processo educacional, assim como as disputas em torno dele. Nesse sentido, alguns questionamentos começam a ser realizados: quem construiu o currículo de um determinado curso? Para quem ele foi construído? O que se pretende com ele? Dessa forma, o currículo extrapola o texto e ganha outras nuances, passamos a percebê-lo não como um simples documento instrutivo, mas como uma prática cultural, como uma prática discursiva.

Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói uma realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 41)

Quando falamos de poder, pensamos no filósofo Michel Foucault, cuja trajetória teórica foi pautada numa análise do poder. Por esse motivo, nos lançamos a dialogar com ele para alcançar os objetivos da pesquisa. Dentre as ferramentas que compõem a caixa de ferramentas de Foucault, utilizaremos algumas: discurso, enunciados, prática discursiva, poder, saber, relação poder-

saber, verdade e subjetividade⁶. Destacamos um conceito bastante utilizado neste texto: o de discurso, que para Foucault (2017, p. 143), trata-se de

um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Nosso trabalho é destacar enunciados que emergem, a partir das enunciações das textualizações que compõe essa pesquisa. Aquilo que foi dito pelos estudantes é permeado por relações de poder-saber, que são produzidas e produzem determinados modos de ser e agir do sujeito aluno excluído pelo currículo de matemática. Estamos, assim, no campo da subjetivação. Pensando dessa forma, conduzimos nossa investigação em mapear as subjetividades que são produzidas e produzem os sujeitos alunos excluídos nesses processos de exclusão pela matemática, “partindo do pressuposto de que as subjetividades não estão na origem e nem são inerentes a uma suposta natureza humana, mas são produzidas nas relações que os sujeitos estabelecem entre si, consigo e com a cultura” (RODRIGUES, 2014, p. 18)

As análises da pesquisa encontram-se na fase inicial, mas já foi possível destacar algumas enunciações presentes nas falas dos estudantes, e são algumas dessas que vamos trazer de forma bem simplificada nesse artigo.

ALGUMAS ENUNCIÇÕES SOBRE CLASSE, GÊNERO, ETNIA E RAÇA

Na atividade de mapeamento de subjetividades, ou nesse processo cartográfico, vários aspectos devem ser considerados, em especial, entender esses sujeitos alunos excluídos pelo currículo de matemática antes, durante e após o processo de dependência na disciplina de matemática no ensino técnico integrado ao Ensino Médio ou na desistência do curso de Licenciatura em Matemática, por entendermos que essas duas situações geram processos de exclusão.

A evasão no curso de Licenciatura em Matemática, por ser uma das maiores dentre os cursos de graduação, foi e é estudada por pesquisadores da Educação

⁶ Não é nosso objetivo discorrer sobre esses conceitos, até porque o espaço é curto, e por isso indicamos a leitura de Foucault (2017), cuja data da primeira publicação é 1969, que contém grande parte desses conceitos.

Matemática⁷. Queremos deixar claro que a evasão, em si, não é o foco de nossa discussão, mas o sim o aluno evadido que, para nós, sofreu uma exclusão pelo currículo de matemática. Um exemplo dessas pesquisas, que utiliza as ferramentas foucaultianas nas suas análises, é a de Ferreira (2016), que buscou descrever o discurso do sujeito evadido do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Maringá. O pesquisador apontou enunciados encontrados nas falas dos estudantes evadidos no período de 2003 a 2013, e dentre eles, o de que “o aluno trabalhador não consegue concluir o curso superior” (FERREIRA, 2016, p. 125).

Isso também aparece nas falas de alguns estudantes do *Campus Urutaí*, ao alegar que o trabalho foi um dos motivos que os levaram a desistir do curso.

Olha, eu tentei, só que na época eu acho que eu não estava preparado, porque eu tinha uma rotina muito pesada de trabalhar o dia todo e estudar à noite, principalmente Matemática, que é um curso que você precisa de uma certa dedicação, e não é clichê dizer que precisa de dedicação, mas é visível que sim, só quem está lá para saber. (Aluno A, evadido da Licenciatura em Matemática)⁸

[...] desde o começo do curso, fui levantando, principalmente porque na época eu trabalhava no supermercado, e no supermercado os horários são muito apertados, então a minha rotina era serviço, sair do serviço, faculdade, não tinha muito tempo para mim, para fazer nada. (Aluno B, evadido da Licenciatura em Matemática)

Perceba que, ao trabalhar o dia todo e frequentar o curso à noite, os alunos deixam de estudar e se dedicar a fazer uma graduação que exige dedicação. Isso se entrelaça com outro discurso presente na sociedade: o de que a matemática é difícil⁹ e, por isso, exige dedicação dos estudantes, a não ser que ele seja inteligente, iluminado. Esse discurso cristalizado de que a matemática é uma disciplina que exige dedicação aparece na fala do aluno A e apareceu nas falas de outros alunos que fazem parte de nossa pesquisa. Por agora, é importante dizer que os próprios estudantes, a comunidade e os professores de matemática são atravessados (influenciados) por esse discurso e se subjetivam, a ponto de entender o curso de matemática como possível apenas para os iluminados ou para aqueles que têm tempo para se dedicar integralmente ao curso.

⁷ Ferreira (2016) é uma dessas pesquisas que estuda a evasão dos cursos de Licenciatura em Matemática.

⁸ Os excertos das entrevistas dos alunos e alunos serão colocados em itálico, para diferenciar das citações que são utilizadas no texto e, para manter o anonimato, utilizaremos letras maiúsculas para identificar os alunos.

⁹ Esse é um dos resultados da pesquisa de doutorado de Rodrigues (2014), onde, amparada pelas ferramentas foucaultinas, buscou destacar enunciados que emergiram nas falas de alguns profissionais sobre a matemática.

Por isso, o curso de matemática não é para a classe trabalhadora. Disso resulta uma contradição, já que o curso é ofertado por um instituto de educação profissional, que tem no seu cerne, possibilitar a formação inicial e continuada dos trabalhadores, como consta no parágrafo II, do Art. 7 da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008¹⁰, que disciplina a criação dos Institutos Federais. Além disso, o histórico da educação profissional no Brasil é para possibilitar aos estudantes da educação pública e às pessoas de classes sociais mais baixas uma formação profissional para ingressar em posições melhores no mercado de trabalho¹¹. Ademais, os cursos de graduação noturnos têm exatamente o papel de suprir a formação de pessoas que trabalham do dia todo e não podem frequentar as universidades durante o dia.

Eu continuei, fiz um semestre, mas como eu trabalhava e tinha outras obrigações, ser dona de casa, trabalhar fora, então eu não conseguia conciliar o tempo de estudo com o tempo necessário que a Matemática precisa para se dedicar. (Aluna C, evadida da Licenciatura em Matemática)

[...] naquele momento eu não conseguia priorizar a Matemática, porque eu tinha que trabalhar, eu tinha minha casa, foi muito difícil, mas foi um curso muito bom, onde eu tive ótimos professores, e eu gostei muito do curso. (Aluna D, evadida da Licenciatura em Matemática)

Foi aí que eu não consegui, porque ainda tinha minha casa e meus filhos. (Aluna E, evadida da Licenciatura em Matemática)

Além dos alunos, a questão do trabalho também aparece nas falas das alunas evadidas da licenciatura, porém, ao observar as enunciações, outras questões podem ser observadas. No caso delas, além do fator “trabalho fora de casa”, aparece a questão do trabalho doméstico (não remunerado) e do cuidado do marido e dos filhos. São variáveis que devem ser levadas em consideração, uma vez que as alunas terão um tempo ainda menor que os alunos para os estudos, ainda mais em um curso, que como vimos, discursivamente exige um nível de dedicação exorbitante e que no Brasil, é forte o discurso de que a mulher é a “responsável pelo cuidado com as filhas, os filhos, e o companheiro, responsável pelo cuidado com a casa e pelos afazeres domésticos” (SOUZA, 2008, p. 114).

A pesquisa de Souza (2008) apresenta outros enunciados sobre as mulheres, os homens e a matemática. Ao pesquisar alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos, pertencentes a uma associação de catadores, ela constatou alguns

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

¹¹ Embora percebemos algumas controvérsias, uma vez que o ensino profissional é utilizado para manter um determinado grupo da sociedade em determinados tipos de trabalho, para assim manter toda uma estrutura de sociedade que privilegia as classes sociais superiores. Mas isso é assunto para um outro artigo.

enunciados na linha de que os homens são melhores em matemática do que as mulheres e de que a mulher cuida melhor, mas precisa ser cuidada. Isso tem relação com o discurso do sexo frágil e de que os homens têm maior pré-disposição para cursos e trabalhos ligados às ciências exatas, porque são mais racionais que as mulheres, às quais seriam mais afetivas e, portanto, teriam preferência para cursos e trabalhos que exigem mais sensibilidade.

Um exemplo de profissão dita feminina é o magistério, pois está associado com os atributos de cuidado, o qual foi, historicamente, um atributo ligado às mulheres. Isso é interessante, porque se o trabalho de magistério é um atributo feminino, porque à medida que aumenta a escolaridade, esse papel se inverte? Uma hipótese é que as etapas iniciais da escolaridade são para crianças e as etapas finais para jovens e adultos, logo, crianças precisam de muito cuidado e jovens e adultos precisam de autonomia. E quando olhamos para o universo da matemática, os homens são a maioria quando se observa a educação superior de matemática. Isso acontece atualmente no *Campus Urutaí*, que é composto por 9 homens de um total de 12 professores efetivos que compõe o Núcleo de Matemática (NEMMA).

Vale comentar que os alunos cujas falas foram aqui apresentadas, não são casados e não têm filhos. Eles moram com familiares. Talvez, por isso, não foi dito algo relacionado a essa questão, embora mesmo morando com os familiares, o trabalho em casa não foi colocado nessa equação, isto é, o trabalho doméstico na casa desses alunos é realizado por outras pessoas, possivelmente mulheres, talvez suas mães, ou suas irmãs. Quando o trabalho em casa não é por eles citados, quer dizer que eles corroboram com o discurso ainda corrente de que o cuidado com a casa é atribuição feminina, o que é uma lástima, porque quando um grupo de pessoas vive em uma casa, todos deveriam cuidar para a manutenção e cuidado dela.

Enquanto isso, as mulheres que lutem para conseguir cumprir duplas ou triplas jornadas de trabalho, e ainda cursar Matemática, na modalidade licenciatura, ou um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Nesse movimento, acontece a produção de subjetividades no processo de exclusão pela matemática, quando as alunas não conseguem finalizar o curso de Licenciatura em Matemática. Talvez a manutenção do discurso do cuidado como atributo feminino seja ainda uma forma de manter as mulheres no ambiente doméstico e longe da matemática, que historicamente foi objeto de conhecimento construído e constituído por homens,

brancos, héteros e do norte global. Essa é a deixa para começamos a pensar um pouco sobre as questões étnico-raciais que apareceram nas falas dos alunos entrevistados.

Vou falar principalmente da dificuldade que a gente tem para vir para cá, que a gente mora longe, a gente vem do norte de Minas, da região indígena de Xakriabá, município de São João da Missões, e aí lá a gente já tem a dificuldade para conseguir a bolsa moradia e também a questão do ensino de lá que é diferente do ensino daqui. A matemática que a gente aprende lá é diferente da daqui e isso foi um dos motivos que causou, que eu fiquei de dependência porque as coisas que eu aprendi lá, chega aqui não tinha nada a ver com o que estava acontecendo aqui. A gente chegava, ficava em dúvida, e aquele povo meio vergonhoso, a gente não sabia como conversar com os professores, porque a gente ficava com muita vergonha de falar com o professor. (Aluno F, do curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio)

Então, vou falar um pouco sobre as dificuldades, é meio difícil para nós, tipo, se você for pegar a origem da onde nós viemos, eu, particularmente do interior, interior mesmo, eu fui nascido em Formosa, mas minha mãe foi morar em Flores, então desde pequeno eu fui criado em Flores, uma cidade muito humilde, diferente, não tão diferente das cidades do interior de Goiás, no nordeste goiano, região quilombola, onde são lugares assim muito críticos, como a educação, essas coisas. (Aluno G, do curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio)

Aqui temos enunciações de um aluno indígena (F), e de um aluno negro (G), oriundo de uma região quilombola, e que foram cursar o ensino técnico integrado ao Ensino Médio no *Campus* Urutaí. Ambos relatam problemas enfrentados com a matemática dessa instituição, com relação à matemática estudada nas suas regiões (embora o aluno da região quilombola não fale diretamente da matemática, mas da educação em geral, no decorrer da entrevista, a matemática aparece evidenciada dentro desse universo educacional). É interessante pensar isso: será que existem várias matemáticas e a do Instituto Federal é a melhor, é a verdadeira, a mais avançada?

Vários pesquisadores já se debruçaram e se debruçam sobre essa discussão, principalmente os da Etnomatemática, que “põe em questão a universalidade da Matemática produzida pela academia, salientando que esta não é universal, na medida em que não é independente da cultura” (KNIJNIK et al., 2012, p. 24). O *Campus* Urutaí não é diferente dos demais estabelecimentos escolares, que pautam o currículo de matemática (no sentido tradicional) no conhecimento matemático que é produzido e validado pela academia. Então, quando alunos que tem uma prática e uma vivência matemática um pouco diferenciada, devido às características do ambiente em que essa prática acontece, se deparam com uma matemática que não

leva em consideração essas características, porque esses conhecimentos não são considerados científicos.

O interessante é que o material da pesquisa é composto de falas de alunos e alunas da educação básica e do ensino superior, que convivem numa mesma instituição de ensino, e, em alguns momentos, acontece o embate da matemática escolar com a matemática acadêmica e com as outras matemáticas. Ferreira (2016), Rodrigues (2014) e Souza (2008), também perceberam esses embates nas suas materialidades. Esse não é o foco de discussão deste trabalho, que voltará a ser discutido em outro momento. O foco é pensar que a posição de indígena e a posição de negro, que tem suas culturas, vivências, lutas e resistências, não são consideradas pelo currículo de matemática.

Existem poucas pesquisas mais aprofundadas sobre a questão racial e a matemática no Brasil, mas quando é observado que no NEMMA do *Campus* Urutaí, todos os 12 professores efetivos atuais são brancos¹², algumas coisas precisam ser pensadas e problematizadas. A falta de professores negros nesses espaços reflete o racismo estrutural, a falta de oportunidades que a população negra tem na sociedade, que é inclusive reforçado pela própria escola. “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional.” (ALMEIDA, 2019, p.65).

A pesquisa ainda está no começo, mas as enunciações dos alunos chamam a atenção para o cuidado que deve ser dado para essa questão, porque isso gera subjetividades, ainda mais quando os alunos apontam as características de ensino da matemática das suas regiões, indígena e quilombola, como fatores que ajudaram a deixá-los de dependência na disciplina de matemática de uma instituição de ensino profissionalizante de nível federal. Quer dizer, ao se inserirem em um ambiente educacional com uma matemática científica, avançada, com professores qualificados¹³, eles não conseguindo acompanhar junto aos demais alunos, isso

¹² Isso é uma constatação do primeiro autor levando em consideração o que ele entende por cor de pele, não foi perguntado aos professores como eles se consideram.

¹³ Nas falas de uma aluna entrevistada, do curso de Agropecuária, ela enfatiza essa questão de os professores de matemática do *Campus* Urutaí terem mestrado, doutorado, o que eleva o nível das aulas, e aponta isso como uma dificuldade, dado que na escola estadual em que cursou o Ensino Fundamental, os professores de matemática não tinham toda essa qualificação.

produz um sujeito excluído pela matemática que reforça as estruturas que privilegiam a branquitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto versa sobre algumas análises iniciais do *corpus* de pesquisa, cujo aprofundamento vai acontecer no avançar dos estudos, embora essas temáticas nunca serão esgotadas, finalizadas. A partir das regularidades enunciativas aqui apresentadas, o próximo passo é destacar enunciados que foram produzidos e produzem a posição-sujeito dos alunos excluídos pelo currículo de matemática no *Campus Urutaí*.

Ao olhar atentamente para o currículo dos dois cursos¹⁴ que compõem nossa pesquisa, que como já foi dito apresenta-se de forma tradicional, além da apresentação da grade curricular, existe uma aparente preocupação com os alunos que irão obter êxito, como o egresso do curso, e com a atuação profissional que o formado terá depois do curso. Mas e os estudantes que não terão sucesso? Não existe uma preocupação, nesses documentos curriculares, com esses estudantes que, de alguma forma, são excluídos no processo educacional. As vidas desses estudantes seguem depois desse processo de exclusão e não existe uma preocupação em como eles seguirão adiante, ainda mais quando o currículo de matemática se apresenta como uma lista de conteúdos científicos e não leva em consideração as vivências, os saberes e as práticas dos estudantes, sendo que essa característica do currículo, é um fator de exclusão desses mesmos alunos que são esquecidos e não tem amparo no próprio currículo que os excluiu.

Pelo nosso entendimento de currículo, já exposto no começo do texto, podemos questionar e vislumbrar um novo modelo curricular, quando concordamos com Lopes e Macedo (2011, p. 191), que “o currículo precisa, assim, dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a promoção da justiça social”. Então as questões de classe, de gênero e étnico-raciais que subjetivaram e construíram subjetividades nos alunos e alunas que apareceram

¹⁴ No caso do curso de Licenciatura em Matemática, quando falamos em currículo, estamos falando do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que é documento curricular que orienta o curso. Esse documento pode ser consultado em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-superiores-urutai/286-matematica.html>. No caso dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o *Campus Urutaí* conta com os seguintes cursos: Agropecuária, Biotecnologia e Informática. Os PPCs desses cursos podem ser encontrados em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-urutai.html>.

aqui nesse texto, devem sim ser levadas em consideração pelo currículo de matemática, porque ele deve ser pensado como prática cultural, e não como um emaranhado de conteúdos que foram validados em algum momento da história e que não atribuem nenhum significado para os estudantes.

E essas questões, gênero, classe, etnia e raça, devem ser pensadas juntas, de forma interseccional, e não de forma separada, independente. Djamila Riberio, ao escrever o prefácio à edição brasileira de *Mulheres, Raça e Classe*, de Ângela Davis, nos diz que a autora mostra com essa obra “o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade” (DAVIS, 2016, p. 12). Nesse novo modelo de sociedade, a matemática deve deixar o papel de ciência exata e livre de questões políticas e sociais que lhe foi designado. Da mesma forma, a aula de matemática deve deixar de ser “um território neutro, em que a exatidão, o resultado único, a abstração reinam soberanas e seu reinado não pode ser perturbado pelas coisas “mundanas”” (KNIJNIK et al., 2012, p. 85).

Finalizamos esse texto com o excerto da entrevista de um aluno evadido do curso Licenciatura em Matemática do *Campus* Urutaí, que teceu uma crítica ao curso na direção do que acabamos de comentar ao longo do trabalho e que foi um dos motivos dele ter desistido do curso.

[...] questões sociais que eu acho que tem que ter, não é porque a Matemática é um curso de exatas que não tem que ter essas discussões, porque a gente vai lidar com alunos, a gente vai lidar com vidas e eu como professor tenho que saber a realidade dos meus alunos, até para mim poder trabalhar em cima disso. (Aluno H, evadido da Licenciatura em Matemática)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Coleção Feminismos Plurais, São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução Heci Regina Candiani, São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA, Luciano. **Práticas Discursivas e Subjetivação do Sujeito Evadido do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

KNIJNIK, Gelsa, WANDERER, Fernanda, GIONGO, Ieda Maria e DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Ana Maria Sgrott. **O Saber Matemático Escolar na Subjetivação de trabalhadores**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, 2014.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **Gênero e Matemática(s) – Jogos de Verdade nas Práticas de Numeramento de Alunas e Alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.