



DOCENTES NEGRAS E SUAS RELAÇÕES COM A MATEMÁTICA

Airan Carvalho dos Santos¹

Instituto Superior de Educação de São Paulo - ISESP

Elton de Andrade Viana²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Resumo

Com o objetivo de investigar trajetórias acadêmicas de mulheres negras, que lecionam ou pretendem lecionar nas Instituições de Ensino Superior (IES) e seus vínculos com a matemática, apresenta uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de entrevistas feitas com três professoras pretas que atuam na licenciatura em Matemática. A partir de discussões teóricas sobre o racismo estrutural, conclui que os discursos das entrevistadas apontam para uma origem humilde, preconceitos, discriminação e situações de racismos velados e explícitos em toda trajetória acadêmica, desde o ensino básico ao ensino superior, onde a existência de professoras negras de matemática, sendo pouca no ensino fundamental anos finais e inexistente no ensino médio e superior.

Palavras-chave: Educação Matemática; Entrevista; Mulheres; Racismo.

1. INTRODUÇÃO

As mulheres negras, nos últimos anos, estão ocupando os diferentes espaços acadêmicos, mesmo que um pequeno percentual. Nas últimas décadas, tiveram iniciativas tentando diminuir os impactos que a escravização e a falta de políticas públicas para inserir os negros na sociedade sejam examinadas, no entanto, o número de docentes negras do ensino superior aproxima-se de inexistente:

Atualmente, na educação básica e superior há um expressivo número de mulheres não negras no exercício da docência, no entanto, quando se analisa o cenário do ensino superior percebe-se uma separação sexista em função das áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, quando se refere às mulheres negras, o cenário é quase inexistente (Soares; Silva, 2018, p. 2).

¹Licenciada em Matemática pela Instituto Superior de Educação de São Paulo (ISESP). Professora de Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: airancarvalho.3017@gmail.com

²Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: eaviana@pucsp.br

Com isso, percebe-se que as mulheres negras do Brasil têm um percurso importante a ser desenvolvido para alcançar a docência no ensino superior e se tornarem uma parte significativa nas Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo havendo cerca de 1.687.367 matrículas em licenciaturas em 2019, segundo o INEP (2019).

Trazendo os fatos para licenciatura em matemática, segundo o Semesp (2020), estudos mostram que em 2018 foram realizadas cerca de 62.408 matrículas, e que as mulheres ocupam 57% das vagas da educação no ensino superior, assim,

as mulheres são maioria no ensino superior brasileiro. De acordo com o Censo da Educação Superior do Inep, elas ocupam 57% das vagas do país. Não importa a modalidade (presencial ou EAD), turno (noturno ou diurno) ou rede (pública ou privada), as mulheres ocupam um maior número de vagas na graduação do que os homens. Nos cursos de Licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71,3% das vagas. Nos cursos de Bacharelado, esse número é de 54,9%. Nos cursos da área de Saúde e Bem-Estar, elas são 72,1% dos estudantes. Elas também são maioria na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação. Entre os 20 cursos com maior número de alunos, as mulheres são predominantes em Pedagogia (92,5%), Serviço Social (89,9%), Nutrição (84,1%), Enfermagem (83,8%), Psicologia (79,9%), Fisioterapia (78,3%), entre vários outros. Entre as exceções estão os cursos de Sistemas de Informação e Engenharia Mecânica, com apenas 13,8% e 10,2% de estudantes mulheres, respectivamente. [...] (Semesp, 2020, p.32).

Os dados apresentados mostram que as mulheres, mesmo ocupando o maior percentual nas IES, não dominam cursos que uma ligação intensa com a matemática, ou seja, não são maiorias nos segmentos de exatas, e estão nos cursos que exercem cuidados com os demais, como pedagogia, enfermagem, serviço social, dentre outros.

Carvalho (2018, p. 39) relata que professores que têm nível de escolaridade médio (o ensino médio) estão mais centralizados na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, deixando transparecer que, como as docentes estão em maior número nesses segmentos de ensino, logo elas também têm menos qualificação superior.

Quando esse olhar é para as pessoas que se declaram negras, ainda segundo Carvalho, o número de docentes é ainda menor, porque, 4,3% dos docentes estão na educação infantil, 4,3% lecionam no ensino fundamental anos iniciais, apenas 4,0% no ensino fundamental anos finais e 3,7% no ensino médio.

A seguir, apresento uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de investigar trajetórias acadêmicas de mulheres negras, que lecionam ou pretendem lecionar nas Instituições de Ensino Superior (IES) e seus vínculos com a matemática.

2. SERÁ QUE A MATEMÁTICA TEM COR, RAÇA OU GÊNERO?

Observa-se que “os estereótipos racistas, tais como a esdrúxula ideia de que negros tem pouca propensão para trabalhos intelectuais, completando-se assim um *circuito fechado* em que a discriminação gera ainda mais discriminação” Almeida (2018, p. 123, grifo do autor), assim, é instituída uma dúvida sobre as capacidades de aprendizagem desse público em matemática.

É significativo divulgar que,

a Matemática é um recurso fundamental na compreensão e preparação para a vida e o trabalho, permitindo que jovens estudantes dominem desafios na vida profissional e social. A capacidade de utilizar os conceitos matemáticos de forma contextualizada, empregando e interpretando os mesmos, auxilia os estudantes a reconhecer o papel da matemática inserindo-se na sociedade de forma íntegra e produtiva, com capacidade de exercer no mundo o papel de cidadão crítico e letrado (Thiele; Lara, 2017, p. 45).

Os estudantes, em quase todas as etapas da escolarização, independente da raça, apresentam dificuldades relevantes em se aproximar da matemática, segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os últimos dados revelam que “68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania” (INEP, 2019). Quando comparado com os países da América do Sul analisados pelo Pisa, o Brasil apresenta os resultados mais preocupantes, empatado estatisticamente com a Argentina, e os países Uruguai, Chile, Peru e Colômbia estão à frente (INEP, 2019). Esses dados são alarmantes, e notório que é necessário agir para que o cenário seja mudado, porque, na

Matemática – 68,1% dos estudantes brasileiros estão no pior nível de proficiência em matemática e não possuem nível básico, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Mais de 40% dos jovens que se encontram no nível básico de conhecimento são incapazes de resolver questões simples e rotineiras. Apenas 0,1% dos 10.961 alunos participantes do Pisa apresentou nível máximo de proficiência na área (INEP, 2019, grifo do autor).

Contudo, segundo Carmo e Ferraz (2012, *apud* Pavesi 2018, p.59), uma das questões ao ensinar matemática se direciona às aplicações do modo contrário e de um padrão tradicional de ensino, criando consequências e reações fisiológicas e pertinências negativas, direcionadas para a matemática, e para execução em matemática, chamando assim, de ansiedade à matemática.

É elementar apontar que o gostar ou não de matemática não nasce com o ser humano, isso é construído ao longo do percurso escolar e de diálogos, culturalmente difundidos ao longo do processo de formação do indivíduo, de certo que,

quando a matemática é ensinada com uma atitude de elitismo e é vista como sendo mais difícil que as outras disciplinas e adequada apenas para superdotados, um diminuto subgrupo daqueles que poderiam se sair bem nela – e nas disciplinas científicas que a exigem – o fazem. Quando esta ideia elitista se combina com ideias estereotipadas sobre quem tem o dom, iniquidades cruéis são produzidas (Boaler, 2018, p. 81).

Dessa forma, domina-se um “fazer” matemático único, espalhando-se o ideal que apenas alguns conseguem entendê-la e, mais uma vez, possibilita a dominação de uma classe, onde, Boaler (2018) revela que,

quero viver em um mundo em que todos possam aprender e apreciar a matemática, e no qual todos recebam encorajamento independentemente da cor da sua pele, de seu gênero, de sua renda, sexualidade ou qualquer outra característica. Eu gostaria de ensinar em salas de aula em que todos os alunos felizes e estimulados a aprender sem se preocupar em parecer “tão inteligentes” quanto os outros ou se possuem ou não o “gene da matemática” (Boaler, 2018, p. 79).

A matemática está nas sociedades, impendemente, da sua época, por que segundo Boaler (2018, p.22) “a matemática é um fenômeno cultural; um conjunto de ideias, conexões e relações desenvolvidos para que as pessoas compreendam o mundo. Em sua essência, a matemática trata de padrões”, de tal modo, não pertencente a grupos ou a pessoas que nasceram com tais “inclinações” para ela.

Rocha (2016, p.19) reforça “que é preciso possibilitar um aprendizado que respeite a capacidade dos alunos em transformar a construção do conhecimento por meio de descobertas apoiado na investigação científica, sem inibir a curiosidade”, e, ainda, segundo Rocha (2016), com procedimentos de ideias e sem desconsiderar os princípios explicativos e o intermédio dos professores, tornado assim a sala de aula um local de encontros, onde os alunos interagem com conhecimentos do senso comum, para que construam os saberes sistematizados.

3. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, visto que, segundo Stake (2011, p. 21), “qualitativa significa que o raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” e, “muitas pessoas que conduzem pesquisas qualitativas querem melhorar o funcionamento das coisas” Stake (2011, p. 25). Sendo também uma pesquisa bibliográfica, uma vez que ela “é aquela que se realiza a partir do registro disponível,

decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc Severino (2016, p.93).

Podemos ainda nos aprofundar e afirmar que a pesquisa qualitativa,

utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (Severino, 2016, p. 93).

As entrevistadas falaram livremente sem a existência de um roteiro fixo, estruturado, para os diálogos e assim será uma entrevista não-diretiva, e

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações (Severino, 2017, p. 95).

Dessa forma, a busca foi por professoras negras de matemática que tenham uma ou mais das seguintes características, no qual deram continuação a sua formação: *Latu Sensu* (especialização) *Stricto Sensu* (mestrado ou doutorado), se já atuou, atua ou tencionam lecionar no ensino superior, e, além de identificarem-se como negras, que seus fenótipos sejam evidentes, já que os preconceitos são mais relevantes quando as características são acentuadas.

Com base nisso, foram realizadas revisões literárias em sites de revistas eletrônicas de matemática, livros, repositórios da USP e da PUC, e sites do governo, como o INEP e o IBGE.

Para as entrevistas com as docentes negras, no primeiro momento, foi cogitado entrar em contato com algumas Instituições de Ensino Superior, via e-mail. Isso foi feito com três Instituições, porém, duas não responderam, e uma declarou que não estavam aceitando visitantes por causa da Pandemia da Covid-19, assim, foi percebido que não era necessário ter acesso as IES, porque a pesquisa não está direcionada para elas, e sim para as docentes negras e suas trajetórias.

Dessa maneira, buscou-se no Facebook por mulheres que se autodeclarassem negras e que aceitasse participar de uma pesquisa sobre seu percurso acadêmico. Com isso, foi feita uma postagem perguntando se as pessoas conheciam ou se eram mulheres negras com titulação de mestres ou doutoras da área da matemática, pois estava em busca delas para realizar entrevistas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O chamado foi atendido e, com isso, conseguiu-se a primeira entrevistada, que, de prontidão, já passou seu número de celular e iniciamos o primeiro contato via WhatsApp, e essa fez a indicação da segunda. Para a terceira entrevistada, tivemos o auxílio de uma professora de matemática, que passou para o e-mail dessa, mantendo, assim, de início, todo o contato, e depois por WhatsApp também. Deu-se início, para todas, a explicação de como seria a entrevista e a importância de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que teriam acesso aos resultados das análises e que elas não teriam suas imagens prejudicadas ou divulgadas, resguardando-as.

As entrevistas foram realizadas via Meet, de acordo com as suas disponibilidades, sem delimitação de tempo para falarem. A gravação foi feita no celular e depois transcrita. Para sequenciar as entrevistas, elaborou-se treze perguntas norteadoras para as conversas, assim, todas falaram livremente sobre cada um dos assuntos abordados.

4. DISCUSSÃO DOS DADOS

As entrevistadas serão aqui nomeadas de P1, P2 e P3, buscando manter o anonimato e não gerar nenhum desconforto para elas. É importante expressar que teremos convergências (semelhanças) e divergências (distinções), nos seus relatos, porque cada pessoa, mesmo com múltiplas semelhanças, é única! O contexto social em que elas estão envolvidas podem acentuar ou não diferentes fatores.

Em vista disso, trataremos das convergências. O Quadro 1 apresenta pontos comuns entre os relatos das professoras sobre aspectos do cotidiano pessoal, da trajetória da formação e do ensino superior de cada uma delas.

Quadro 1 – Convergências da P1

Entrevistadas	No Cotidiano Pessoal	Na Trajetória da Formação	No Ensino Superior
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Negra! - Aí, tem vários colegas de escola que emendaram faculdade, mas, eu não tinha condições no momento!... - A única que eu tinha certeza que eu gostava da área de exatas... - E foi quando eu lecionei para o meu pai e eu peguei gosto mesmo!... 	<ul style="list-style-type: none"> - Eu sempre estudei em escola pública né?... - Na época que eu estudava era complicado, parece que a gente meio que se anulava para se encaixar... - Não! não sou negra! Sou morena! - Eu acho que a única negra mesmo, foi a Rosana lá do ensino médio... 	<ul style="list-style-type: none"> - Aí na licenciatura, na graduação, tive professoras é... mulheres, mas nenhuma negra na graduação! na especialização e no mestrado também não, nenhuma! - Família sim!... - Eu tenho essa vontade de sempre estar querendo estudar

	- O racismo é algo que está na sociedade, está enraizado...	- Sim! eu era muito cobrada pelos meus pais... - Sim! eu acho que assim... - Então... eu sabia que era isso mesmo que eu queria...	
P2	nos negam oportunidades, né?	- A área de matemática... já tinha mulheres com a pele mais escura... - Sim! eu inclusive... porque assim... eu entrei no ensino médio eu tinha 16... 15...14 anos, eu ia concluir com 16 anos... - Não, não! - Oh... primeiro porque eu achava... como... eu acreditava naquele discurso, né? que eu era das exatas!	- Não! Não! não era não! - Eu sempre tive apoio da família. - Porque eu não queria estar no ambiente do fundamental...
P3	- Eu achava que era um “bicho papão”... - Minha professora e meu professor Ronaldo, são dois negros de... nossa! Super preferência... - Racismo? O racismo para mim é tudo que influencia por raça, né?...	eu não tinha aceitação com o meu cabelo, meu cabelo era “tuim”, como o pessoal falava... - Foi a primeira professora negra... - Sim! concluir dois ensinos médios, na idade certa correta... - Deixa eu pensar!... Não! Eu sofri bastante preconceito, por raça não... - Vamos lá, primeiro, porque assim, meu povo sofreu tanto: Dandara, Zumbi, os negros ancestrais...	- A oficina era minha, então, eu fui professora deles

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As análises apontam que as entrevistadas, P1, P2 e P3 se identificam como negras, porém, o fenótipo da P1 não condiz com sua autoafirmação, porque sua pele tem um tom claro, e seus traços são de indígenas, uma vez que ela tem cabelos naturalmente lisos. Todas tiveram a sua formação básica obrigatória na rede pública de ensino, e concluíram a escolaridade na idade estipulada por lei, que é aos 17 anos (BRASIL, 1996).

Dentre as professoras, a P3 foi a que mais sofreu durante sua infância, na educação básica, com o racismo estrutural, preconceitos e o racismo velado dentro da escola, por professores e colegas de turma. Sua mãe não tinha condições de comprar os cadernos e lápis para que a P3 pudesse ir para a escola, ou mesmo uma mochila. Assim, ela ia para a escola com os materiais dentro de uma sacola plástica feita por sua mãe, e, desse modo, ela era perseguida constantemente e ganhava apelidos desagradáveis, lembrando que há

cerca de 30 anos as condições para as pessoas negras no nosso país eram ainda mais deploráveis.

A P2 morava em Salvador quando criança, então, sempre estava cerca pelos seus pares, tanto em casa quanto na escola. Mesmos não podendo usar o cabelo livremente, e sua mãe sendo elogiada por outras pessoas que o cabelo da P2 não levantava um fio, ela lembra da sua infância, no espaço escolar, com carinho, e não guarda traumas dessa época. Já com a P1, a questão era a alta valorização “do não ser negra”, durante a infância, o que a deixava confusa com sua própria identidade.

As entrevistadas tiveram professoras negras no ensino básico. A P1 não teve nenhuma professora de matemática negra. A P2 teve nos anos finais do ensino fundamental sendo a maioria com a pele mais escura, porém, no ensino médio, eram todos homens, e a P3 também teve uma professora negra de matemática nos anos finais do ensino fundamental, na oitava série. Quando nos voltamos para o ensino superior, nenhuma das entrevistadas relatam que teve alguma professora de matemática com fenótipos de negras na graduação, na especialização, mestrado ou doutorado.

Todas as entrevistadas têm uma relação com a matemática, porém, não foi sempre assim, especialmente para a P3, porque as professoras não acreditavam em seus potenciais e não traziam métodos para que ela pudesse se desenvolver, até aparecer na sua vida a professora negra e de matemática, Cidelice. Ela foi quem reafirmou que P3 poderia ser capaz de fazer qualquer coisa, e que matemática não era o “monstro” que faziam parecer que era. Em um outro momento, e em um ato de fúria, a sua mãe rasgou todo o seu caderno e a obrigou a refazê-lo, visto que a P3 não gostava de matemática, e sua mãe, mesmo com pouco estudo valorizava e ressaltava a importância do estudo. Assim, a matemática foi sendo naturalizada, mas se deu apenas na oitava série do ensino fundamental anos finais.

A escolha da primeira graduação teve motivos especiais para cada uma delas. A P1, mesmo sem ter certeza de que queria ser professora ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conseguiu o Programa Universidades Para Todos (PROUNI), e colocou em primeira opção a matemática. A P2 escolheu a licenciatura em matemática usando o critério: aquilo que ela não queria fazer, visto que, nasceu em si que era da área de humanas e não de exatas. A P3, teve as referências de seus professores do ensino fundamental anos finais e ensino médio, onde a ensinaram a amar a matemática.

Os apoios dos familiares e dos amigos estão presentes na formação inicial das três entrevistadas, seja com incentivos para que elas não desistissem de seus sonhos, ou para se reunirem para estudarem, visto que a única coisa que as IES ofereciam eram descontos nas mensalidades da P1 e P3.

A P2 fez as suas formações acadêmicas em instituições públicas, e realizou monitorias, sendo esses incentivos para auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens em algumas disciplinas, mas não para a sua permanência no ensino superior, uma vez que, para dar continuidade aos estudos elas precisaram trabalhar.

A P3, passou por grandes dificuldades financeira ao entrar no ensino superior, chegando ao ponto ter que recolher latinhas de alumínio nos cestos de lixo da faculdade onde estudava, para auxiliar no pagamento das mensalidades e isso a deixava em uma situação de constrangimento.

Para a P2, foi difícil conciliar seu trabalho com a faculdade, pois, para ela, os gastos com as mensalidades, alimentação, já que ela saía de manhã e só voltava tarde da noite, locomoção e as cópias solicitadas, levavam grande parte da sua renda, e ela só não desistiu porque sua mãe lhe ofereceu apoio financeiro para que ela saísse do emprego fixo e fosse se aventurar como professora eventual em escolas do Estado.

Assim, elas sentiram a necessidade de continuar suas formações, para além de lecionar para o ensino fundamental anos finais, não ficar estáticas e com discursos de semelhantes a alguns professores com anos de experiências, pelo desafio de lecionar para futuros professores, chegar a ser docente em Universidades Públicas, dentre outras, ou seja, melhorar-se para melhorar a educação, de alguma maneira.

Já sobre o racismo, de acordo os seus pontos de vista, todas concordam que ele é prejudicial para o desenvolvimento da raça negra no Brasil, e ele acontece quando de alguma maneira prejudica o indivíduo por conta da sua raça, com agressões físicas ou psicológicas.

Quando perguntadas se elas enxergaram os racismos dentro das IES, a P1 disse que direcionados para com ela, não! Porém, para P3, sim! Já que elas são amigas e se conheceram ao ir estudar na Universidade de São Paulo (USP), e a P1 via determinados olhares para a P3, que ela julga “maldosos”, quando a P3 pedia a fala. Mas, a P3, afirma que já sofreu discriminação por ser preta e mulher, mas não com relação à sua raça, e isso reforça o ponto das microagressões nos espaços acadêmicos. Silva e Powell (2017)

ressaltam que é onde aquele que agride o faz sem perceber, e o agredido mal percebe a agressão, mas pode gerar grandes traumas.

A P2 fez a sua primeira graduação na cidade de Feira de Santana-BA, e teve muitas colegas negras como companheira na licenciatura em matemática, e não presenciou, nem com ela nem com suas colegas, situações de racismos, porém, as monitorias oferecidas pela Universidade eram feitas por homens brancos e do curso de Engenharia, e com isso nasce a dúvida se as universidades não tinham uma atitude machista e racista para com suas estudantes negras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou investigar trajetórias acadêmicas de mulheres negras que lecionam ou pretendem lecionar nas Instituições de Ensino Superior (IES), e seus vínculos com a matemática, usando como parâmetro o machismo e racismo estruturais para compreender as causas das dificuldades do acesso das mulheres a cargos de destaque.

Os discursos das entrevistadas apontam para uma origem humilde, preconceitos, discriminação e situações de racismos velados e explícitos em toda trajetória acadêmica, desde o ensino básico ao ensino superior, onde a existência de professoras de matemática negras era pouca no ensino fundamental anos finais e inexistente no ensino médio e superior.

A P2 foi a que teve a maior soma de professoras negras, no entanto, apenas no ensino fundamental anos finais, porque elas cessaram no ensino médio. Um fator significativo para explorar é que ela é moradora do estado da Bahia, e quando criança morava e estudava na cidade de Salvador, sendo natural que ao menos na educação básica ela presenciasse uma maior diversidade com relação aos seus professores.

Mesmo com pais com poucas condições financeiras, e baixo nível de escolarização, eles sempre estimularam as professoras a estudarem e ir em busca dos seus objetivos, assim, mesmo que a vida não tenha sido gentil com elas, e terem tido que conciliar, muitas vezes, graduação e trabalho, elas iniciaram, permaneceram e concluíram, ao seu tempo, a primeira formação, no entanto, nasceu a necessidade de dar continuidade aos estudos para lecionar além do ensino básico.

Além das monitorias, as IES não desenvolveram nenhum projeto para que as professoras continuassem estudando, como auxílio psicopedagógico, oficinas de formação para professores, promoções em cursos de extensões em cursos de férias,

programas de estágios remunerados, dentre outras, visto que as instituições podem colaborar para que o estudante conclua sua formação de maneira a sentir-se mais preparados para o ofício da docência.

A boa relação com a matemática não se deu de maneira natural para todas as professoras, porque cada uma delas, mesmo sendo de origem humilde, tem trajetórias diferentes na vida, nos motivos para se graduar em licenciatura em matemática, para dar seguimento à formação e para lecionar no ensino superior, contudo, o que ficou explícito, é que a educação faz parte das transformações nas vidas das meninas negras, visto que elas sofreram, direta ou indiretamente, com a falta de representatividade, racismo, discriminação, e com o bullying nos espaços acadêmicos, seja na educação básica ou no ensino superior, onde a mulher negra é discretamente silenciada e anulada, e onde os professores empregam poucas perspectivas de que elas conseguiriam estar em cargos de relevância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOALER, Jo. **Mentalidades Matemáticas:** estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens e do ensino inovador. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 256.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do Professor da Educação Básica.** Serie documental relato de pesquisa 41. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Brasília, 2018. 67p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>. Acesso em: 07 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 09 de maio. 2021.

INSTITUTO SAMESP. *Mapa do Ensino Superior 10ª edição.* 2020. Disponível em: <https://www.samesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Samesp.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ROCHA, Lucilene Candido. **Aplicações etnomatemáticas na docência com ênfase a cultura negra.** Orientador: Prof. Me. Sílvio De Liberal. 2016. TCC (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores, Instituto Federal de Educação e

Tecnologia São Paulo, São Paulo, 28/06/2016. Disponível em:
<https://pdfcoffee.com/lucilene-candido-rocha-pdf-free.html>. Acesso em: 7 set. 2021

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SOARES, Cristiane Barbosa; SILVA, Fabiane Ferreira da. Professoras universitárias negras rompendo a fronteira da invisibilidade. **Anais... VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE E DO III LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. Natal, RN: UFRN, 2018.

STAKE, Robert E. **Métodos de Pesquisa: Estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.