

**Entendimentos de educadores
de matemática sobre relações
étnico-raciais nas práticas
pedagógicas**

**Mathematics educators'
understandings of ethno-racial
relations in pedagogical
practices**

*Samuel Alves **

*Andréia Maria Pereira de Oliveira ***

*Jonson Ney Dias da Silva ****



Imperatriz (MA), v. 8, e-0826619, jan./dez. 2026.

Recebido em: 29 de janeiro de 2026

Aprovado em: 31 de julho de 2026

RESUMO

Este artigo buscou identificar como educadores(as) de Matemática apresentam indícios de práticas decoloniais provenientes de uma formação continuada em relações étnico-raciais. Por meio de entrevistas semiestruturadas com três educadores de escolas públicas de Vitória da Conquista-BA, utilizando a matriz metodológica decolonial, identificamos lacunas formativas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e uma reprodução involuntária de marcadores

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (2024). Professor efetivo da Educação Básica do Estado da Bahia. Integrante do Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática (GAIPEM) da UESB, em colaboração com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

** Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (2010). Professora no Departamento II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2025. Líder do Grupo Observatório da Educação Matemática (OEM) e Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da UFBA (CEP-FACED/UFBA) para o triênio 2023-2026.

*** Pós-Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)/Rio Claro (2020). Professor adjunto do Departamento de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenador do Grupo de Articulação, Investigação e Pesquisa em Educação Matemática (GAIPEM) da UESB em colaboração com as Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e UFMG. Diretor geral da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional Bahia. Membro associado da Adults Learning Mathematics - ALM.

coloniais (como o eurocentrismo e a neutralidade epistêmica) nas práticas. Os resultados demonstraram que, embora os participantes reconheçam a importância da temática, sua implementação é limitada por fatores, como formação insuficiente, carga horária excessiva e redução da EREER a ações pontuais. A pesquisa evidencia a necessidade de formações docentes que articulem decolonialidade e antirracismo ao ensino de Matemática, superando visões universalistas e neutras do saber. Embora a amostra reduzida não permita generalizações, os resultados dialogam com estudos nacionais sobre a negligência da EREER na formação continuada de professores(as), apontando para desafios estruturais.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação Matemática. Práticas Pedagógicas. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This article sought to identify how mathematics educators demonstrate signs of decolonial practices stemming from continuing education in ethnic-racial relations. Through semi-structured interviews with three educators from public schools in Vitória da Conquista-BA and using the decolonial methodological matrix, we identified gaps in their training on EREER and an involuntary reproduction of colonial markers (such as Eurocentrism and epistemic neutrality) in their practices. The findings indicate that while participants understand the subject's importance, they face challenges in putting it into practice due to a lack of training, heavy workload, and the tendency to treat EREER as isolated activities. The research highlights the need for teacher training that links decoloniality and anti-racism to mathematics teaching, overcoming universalist and neutral views of knowledge. Although the small sample size does not allow for generalizations, the findings are in line with national studies on the neglect of EREER in continuing teacher training, pointing to structural challenges.

Keywords: Decoloniality. Mathematics Education. Pedagogical Practices. Ethnic-Racial Relations.

Introdução

Ao observarmos a escola, podemos compreendê-la como uma representação da sociedade, compartilhando suas formas de organização, bem como suas carências e injustiças. Assim, problemáticas sociais como o racismo também se manifestam no ambiente escolar. Segundo Almeida (2019), em uma sociedade em que o racismo é uma presença cotidiana, a ausência de uma abordagem crítica sobre o tema contribui para a reprodução ativa desse processo nas instituições, como é o caso da escola. Dessa forma, o espaço escolar acaba refletindo as violências sociais, tanto de maneira explícita quanto implícita.

Sendo assim, o racismo se torna um processo que se estrutura por meio da normalização, retirando de nós a capacidade de nos sensibilizarmos com a discriminação e a desigualdade racial, além de produzir um sistema para justificação da desigualdade racial (Almeida, 2019). Dito isso, podemos refletir sobre como a escola pode ser um ambiente de reforço ao racismo ou ser o local para o enfrentamento dessa estrutura, desconstruindo a normalização das desigualdades e formando estudantes para enxergá-las e combatê-las. Nesse

caminho, acreditamos que a escola deva ser antirracista, adotando uma postura ativa no combate a essa estrutura que desumaniza e segrega grupos não brancos. Almeida (2019) reforça essa perspectiva ao destacar como o racismo se reproduz nas instituições pela ausência de enfrentamento direto.

Em decorrência das lutas dos movimentos negros no Brasil, foram conquistadas estruturas legais que possibilitam o enfrentamento ao racismo e a construção de uma escola antirracista. Entre essas conquistas, destaca-se a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), entendida como um instrumento de reparação histórica para as populações negras e indígenas no âmbito educacional. Embora a proposta da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) seja legalmente assegurada, sua efetivação ainda se apresenta de forma limitada, conforme apontam estudos recentes sobre sua implementação nas escolas brasileiras (Oliva; Conceição, 2023).

Após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda não conseguimos observar uma implementação plena das mudanças curriculares previstas nas instituições de ensino. Um cenário de Educação Antirracista requer que os indivíduos estejam dispostos a adentrar essa luta; assim, somente a existência da lei não é suficiente para transformarmos a estrutura da escola.

No campo da Matemática, esse cenário se mostra ainda mais desafiador, exigindo que repensemos seus fundamentos e práticas a partir de perspectivas que a reconheçam como um campo com potencial para promover uma educação crítica, emancipadora e intercultural – dimensões essenciais para a consolidação de uma proposta antirracista. Desse modo, faz-se necessário refletirmos sobre a Educação Matemática, dentro da escola, visto que seu currículo e suas estratégias metodológicas, bem como a própria formação de educadores(as) estiveram impregnados no eurocentrismo por muito tempo, permitindo uma reprodução do racismo nas escolas (Farias; Lins; Brião, 2021).

Considerando que a compreensão das relações étnico-raciais é fundamental para o enfrentamento da estrutura racista que permeia a sociedade brasileira, o presente artigo vincula-se a uma pesquisa de mestrado concluída, cujo objetivo geral desenvolvido foi identificar como educadores(as) de Matemática apresentam indícios de práticas decoloniais provenientes de uma formação continuada em relações étnico-raciais. Como um recorte e desdobramento dessa investigação, este artigo tem por objetivo discutir os entendimentos de educadores(as) que lecionam Matemática sobre as relações étnico-raciais nos contextos escolares de que participam. Neste manuscrito, pretendemos compreender como tais relações se manifestam no cotidiano escolar sob a ótica desses(as) profissionais e de que maneira afetam a formação cidadã dos(as) estudantes.

Nesse sentido, investigamos em que medida os entendimentos dos(as) educadores(as) acerca das relações étnico-raciais e da própria Matemática contribuem – ou não – para o desenvolvimento de uma Educação Matemática Antirracista. Essa proposta se ancora na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), defendendo uma formação intercultural, crítica e emancipadora, comprometida com o enfrentamento das injustiças sociais produzidas pelo racismo.

A Lei nº 10.639/2003 e a EREER nas práticas pedagógicas

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é um conjunto de políticas de ações afirmativas e pedagógicas para as populações negras na Educação Básica, podendo ser entendida como formas de reparação, resgate e valorização da cultura, da história e dos conhecimentos dos povos africanos e afrodiáspóricos. Entendemos ainda que a EREER é composta de um caráter de insubordinação contra o racismo, sendo um ente antirracista. Por isso, ao falarmos em uma Educação Antirracista, estamos defendendo, também, a EREER.

Quando falamos sobre a EREER nas escolas brasileiras, é preciso lembrar da luta para conquista desse espaço na Educação. Os movimentos negros brasileiros são responsáveis por essa e diversas outras conquistas para as populações negras brasileiras, promovendo o desenvolvimento de legislações, como a Lei 10.639/03 para a promoção da EREER e do combate ao racismo nas escolas, e consequentemente, no Brasil.

Sendo um espaço de formação cidadã, a escola, historicamente, tem funcionado como um local de reprodução da estrutura social vigente. Com a colonização das Américas, os ambientes escolares passaram a ter como objetivo a formação de indivíduos alinhados aos valores do colonizador – cultura, língua, religião e conhecimentos (Farias; Lins; Brião, 2021). Embora esse discurso pareça ultrapassado, ele ainda se perpetua atualmente, sustentando um modelo educativo que reforça desigualdades. O objetivo dessa hegemonia do saber é manter o sistema colonial de maneira silenciosa, reproduzindo uma lógica eurocêntrica, racista e excludente. Em resposta a esse modelo, a Lei nº 10.639/2003 apresenta-se como um instrumento de confronto aos ideários coloniais que moldam a narrativa oficial da história, da cultura e do conhecimento.

Atualmente, esse processo de eurocentração e domínio colonial na nossa formação social é denominado colonialidade por pesquisadores(as) latino-americanos(as), como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Dignolo, dentre outros(as). Quijano (2005) diz que a colonialidade é uma continuação do processo colonial por meio do eurocentrismo, que estabelece hierarquias raciais e culturais, constituídas no período colonial, para a consolidação de uma estrutura de poder voltada ao controle e à exploração, por grupos dominantes (aqueles semelhantes aos colonizadores), de grupos subalternos (aqueles semelhantes aos colonizados e escravizados).

A colonialidade é fulcral para a manutenção da estrutura racista no Brasil, visto que o processo eurocêntrico moderno se estrutura em uma relação racial hierárquica, que põe o branco como superior aos outros – em nossa discussão, o outro refere-se aos(as) negros(as), podendo também se estender a povos indígenas – e estabelece as relações discriminatórias e desiguais entre esses grupos étnicos, por meio da economia, da cultura, da história e do conhecimento. Sendo assim, a manutenção da colonialidade implica a continuidade da estrutura racista no Brasil. Assim, promover a EREER dentro dos espaços formativos é essencial para o combate à colonialidade e ao racismo.

O processo de legitimação das culturas, das histórias e das epistemologias dos povos historicamente marginalizados constitui um movimento de insurgência contra as estruturas coloniais que sustentam as desigualdades raciais e epistêmicas. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 configura-se como um importante instrumento legal para esse processo, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. Mais do que promover a valorização das contribuições dos povos negros, a referida legislação representa uma estratégia de enfrentamento à colonialidade, ao questionar a hegemonia eurocêntrica do conhecimento e favorecer a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a equidade racial e a valorização da diversidade de saberes.

Para sua plena implementação e um trabalho conciso de combate ao racismo, é necessário pensar as práticas pedagógicas que estejam voltadas à EREER. Mesmo com a Lei implementada, não podemos dizer que essas práticas sofreram mudanças, visto que os fenômenos da colonialidade e do racismo ainda se mostram ávidos na manutenção de práticas pedagógicas tecidas pela herança colonial e racista (Oliva; Conceição, 2023).

Quando falamos em práticas pedagógicas, referimo-nos ao processo pedagógico que perpassa a sala de aula, desde o seu planejamento, ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, até os movimentos que podem surgir durante a prática. Assim, referimo-nos para além das abordagens didáticas, considerando também a formação e os impactos sociais e culturais dos espaços escolares de ensino (Franco, 2016). Nesse contexto, as práticas pedagógicas são organizadas por intencionalidades previamente estabelecidas e seu objetivo é o alcance destas ao longo do processo didático (Franco, 2016). Logo, práticas para a EREER precisam ser organizadas desde o momento de planejamento e trabalhadas durante todo o processo formativo, evitando o caráter ilustrativo da temática e buscando uma posição de construção crítica e contínua. Pensar nessas práticas é pensar em uma escola na perspectiva decolonial.

Um ambiente escolar que se compromete com a insurgência de grupos historicamente marginalizados frente às estruturas de dominação e exploração pode ser considerado um espaço decolonial. Dessa forma, a implementação da EREER, quando realizada de forma crítica, contínua e comprometida com a transformação das práticas pedagógicas, pode contribuir, significativamente, para a construção desses espaços. No entanto, sua efetividade depende do engajamento intencional da comunidade escolar com a luta antirracista e com o enfrentamento da colonialidade nas dinâmicas cotidianas da escola.

O movimento decolonial surge como uma resposta crítica à colonialidade, buscando não apenas desconstruí-la, mas também reconstruir e reimaginar as relações sociais, políticas, econômicas e culturais de forma mais justa e equitativa (Walsh, 2008). Nesse contexto, uma prática pedagógica decolonial caracteriza-se pelo desafio às estruturas dominantes, legitimando a voz e a presença de grupos subalternizados. Ela questiona o mito da hierarquia racial e os constructos da hegemonia colonial, promovendo uma desconstrução contínua das estruturas racistas que permeiam o ambiente escolar, criando, assim, um espaço educacional mais inclusivo e transformador.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educadores que ensinam Matemática

Uma noção comum do conceito da Matemática é ela ser uma ciência puramente exata, neutra e universal, estendendo-se à realidade sem interferência direta com ela (Giraldo, 2021). O contexto de ciência universal se estabelece pela lógica da colonialidade (Walsh, 2008), por meio do discurso da “evolução” do conhecimento por meio da modernidade colonial, ignorando qualquer produção de povos considerados subalternizados. Esse pensamento sobre a Matemática ainda se encontra presente na escola, como mostra a pesquisa de Furtado, Pereira e Godoy (2023), legitimando e reproduzindo um discurso da área que enaltece o conhecimento eurocêntrico e oprime os provindos dos outros.

Em contrapartida, nas discussões do campo da Educação Matemática, o papel da área ganhou novos significados que preveem um entendimento mais crítico sobre ela. De forma geral, entende-se que a Matemática é uma ciência viva, estruturada de forma específica, em ambientes e culturas distintos, possuindo um papel na constituição social, sendo importante para a manutenção ou alteração do *status quo* (D'Ambrosio, 1996). Por isso, pensar o Ensino de Matemática estruturado para a promoção da EREER somente é uma realidade possível se olharmos a área para além da ideia de universalidade e neutralidade.

Em nossa pesquisa, defendemos uma Educação Matemática Antirracista, comprometida com a decolonização do conhecimento matemático e com a construção de um ensino intercultural, crítico e socialmente referenciado. Essa perspectiva busca compreender a Matemática não apenas como um conjunto de conceitos e procedimentos, mas como um instrumento de leitura, interpretação e transformação da realidade. Assim, prioriza-se um ensino que possibilite aos estudantes reconhecer as desigualdades e injustiças presentes na sociedade, problematizá-las criticamente e contribuir para a construção de uma realidade mais equitativa, democrática e socialmente justa.

No campo da Educação, encontram-se diversas pesquisas que demonstram o uso de materiais didáticos em práticas pedagógicas para a EREER. Estudos, como os de Furtado e Monteiro (2023), Silva e Osório (2021) e Araujo, Ferreira e Vieira (2023), trouxeram perspectivas de práticas pedagógicas centradas na implementação da Lei nº 10.639/2003 e na reimaginação do conceito da universalidade da Matemática, pensando em uma Matemática decolonial e descentralizada.

Quando se fala sobre a inserção da temática étnico-racial no ensino de Matemática, os jogos matemáticos de origem africana destacam-se nas pesquisas como uma das principais formas de abordar essa integração. Esses jogos, originários de várias regiões do continente africano, incluem: o Mancala, da Etiópia; o Yoté, do Senegal; e o Fanorona, da ilha de Madagascar; entre outros (Attie, 2022). Eles têm sido amplamente discutidos em pesquisas que buscam aliar o ensino de Matemática à promoção da EREER. No entanto, como apontam Furtado e Monteiro (2023), embora esses jogos sejam ferramentas valiosas, há uma crítica à limitação das práticas de ensino de Matemática, associadas às questões étnico-

raciais, que, muitas vezes, se restringem ao uso desses jogos, sem explorar outras abordagens que também poderiam contribuir para essa integração.

Na aula de Matemática, a inserção dos jogos permite a exploração da história, da cultura e do pensamento matemático de povos africanos (Furtado; Monteiro, 2023), demonstrando as potencialidades de jogos de origem africana para o ensino de Matemática. Contudo, na área do ensino de Matemática, ainda há uma escassez de outros materiais para a inserção da EREER (Furtado; Monteiro, 2023). Mesmo possuindo grandes potencialidades, a recorrência de jogos de origem africana na área mostra que ainda é necessária a exploração de outras vertentes para a implementação das relações étnico-raciais na aula de Matemática.

Uma pesquisa que demonstra outras abordagens para a EREER é o trabalho das autoras Silva e Osorio (2021), que exploraram a arte de contar e ilustrar histórias por meio do Sona, uma tradição dos povos *Chokwe*, que habitam a região Nordeste de Angola, partes do Noroeste da Zâmbia e áreas do Sul da República do Congo. O Sona é uma tradição oral e visual que, ao longo de gerações, preserva a história por meio de desenhos no solo, contendo diversas relações geométricas em suas construções. A exploração e a discussão do Sona proporcionam uma reflexão sobre como os conhecimentos matemáticos podem ser usados para preservar a cultura e a história por meio da arte, demonstrando saberes que não seguem necessariamente as regras acadêmicas, mas que se desenvolvem de maneira orgânica, através do convívio e das práticas culturais dos indivíduos.

Os estudos mencionados anteriormente evidenciam as potencialidades das culturas e histórias tradicionais de países, como a República Democrática do Congo, Senegal, Etiópia, Ilha de Madagascar, entre outros, para promover reflexões sobre práticas pedagógicas no âmbito da EREER, conectando-as ao Ensino da Matemática. Todas essas abordagens se apoiam na noção de etnomatemática, conforme discutido por D'Ambrosio (1996). O autor questionou como as ciências, ao se basearem em um viés eurocêntrico, frequentemente, negam as produções e saberes dos povos subalternizados. A etnomatemática, por sua vez, busca legitimar esses conhecimentos, desafiando a centralização do saber científico e reconhecendo o valor das diversas formas de produção de conhecimento culturalmente situadas.

É inegável a relação entre a etnomatemática e a insurgência decolonial. Além disso, a busca pela legitimidade dos saberes historicamente marginalizados pode ser compreendida como um ato antirracista, pois confronta a lógica de silenciamento imposta pelo colonialismo. Entre os povos subalternizados, os(as) negros(as) tiveram seus conhecimentos expropriados (Rosa, Alves-Brito; Pinheiro, 2020) e negados. Desse modo, a visibilidade dos conhecimentos produzidos por povos negros é um ato de enfrentamento ao discurso colonial e racista, configurando-se, portanto, como uma prática decolonial e antirracista.

Logo, o Ensino de Matemática por meio dos jogos, técnicas tradicionais e aspectos culturais e históricos provenientes do continente africano deve reconhecer e valorizar a diversidade que caracteriza cada uma de suas regiões. O continente africano é vasto e abriga uma rica multiplicidade de culturas, cada uma com seus saberes e práticas singulares. Dessa forma, é essencial que esses conhecimentos sejam legitimados como autênticos e únicos a cada povo, sem

serem uniformizados ou reduzidos a uma perspectiva eurocêntrica (Silva; Osório, 2021). Para isso, os(as) educadores(as) precisam compreender as relações étnico-raciais que atravessam tanto a sala de aula quanto a sociedade como um todo, além de entender a estrutura racista e colonial ainda presente. Todavia, sem um letramento profundo sobre essas questões, o uso de materiais e práticas em sala de aula corre o risco de se tornar apenas ilustrativo, sem atingir seu verdadeiro potencial crítico e formativo.

Dito isso, entendemos que o desenvolvimento de ações para inserção da EREER no Ensino de Matemática precisa ser feito por meio de práticas contínuas e interconectadas com o currículo escolar, não apenas como ações pontuais para ilustração da temática. Nesse sentido, entendemos que todas essas práticas necessitam que os(as) educadores(as) tenham um posicionamento de enfrentamento às desigualdades nas relações étnico-raciais.

Com base nessas discussões, este artigo apresenta o recorte empírico da referida pesquisa concluída, com a finalidade de discutir os entendimentos de educadores(as) que lecionam Matemática sobre as relações étnico-raciais nos contextos escolares de que participam. Durante a análise, percebemos que as noções sobre essas relações, muitas vezes, manifestam-se sob a aparência de neutralidade. No entanto, compreendemos que essa suposta neutralidade não é isenta, pois, ao se omitir diante das desigualdades, acaba por reproduzir a estrutura colonial e racista que privilegia determinados grupos étnico-raciais. Em outras palavras, a neutralidade é, na prática, uma forma de manutenção da hegemonia.

Metodologia

Em termos metodológicos, este artigo fundamenta-se nos estudos decoloniais para discussão teórica e diálogo com os dados produzidos. Sendo assim, esta pesquisa faz uso dos princípios da colonialidade e da decolonialidade por meio de Quijano (2005) e Walsh (2008). Além disso, a pesquisa dialoga com documentos oficiais, apoiando-se na Lei n.º 10.639/03 para assegurar a importância e a obrigatoriedade da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a fim de refletir sobre os nossos estudos sobre a colonialidade/decolonialidade no âmbito educacional.

Este artigo busca discutir os entendimentos de educadores(as) que lecionam Matemática sobre as relações étnico-raciais nos contextos escolares de que participam. Com uma estrutura de caráter subjetivo, alicerça-se em diálogos com os(as) participantes da pesquisa, mostrando-se como uma pesquisa qualitativa, a qual possui uma fundamentação que valoriza os contextos naturais da pesquisa (Creswell; Creswell, 2021).

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas deve-se à sua flexibilidade para captar informações, opiniões, perspectivas e crenças dos(as) participantes, permitindo que as respostas se desenvolvam com liberdade em um roteiro temático previamente definido. O roteiro foi elaborado com base na proposta de entrevista de Roulston e Halpin (2022), que valoriza questões abertas e encorajadoras, possibilitando que os(as) entrevistados(as) ampliem suas falas e

enriqueçam a construção dos dados. As entrevistas ocorreram de forma individual e em formato remoto, assegurando um ambiente de escuta acolhedora e respeitosa às opiniões, aos ritmos e aos limites de cada um(a).

Para garantir os cuidados éticos com os(as) participantes, a pesquisa contou com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando que o material produzido seria utilizado, exclusivamente, para fins acadêmicos, sem exposição de informações que pudessem identificá-los(as), como nomes, imagens ou quaisquer outros dados pessoais. A produção dos dados esteve vinculada ao projeto "Educação Matemática de Jovens e Adultos na cidade de Vitória da Conquista - BA", registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UESB sob o CAAE nº 46517320.0.0000.0055.

Para a análise dos dados, adotamos a proposta de *matriz metodológica para os estudos descoloniais*, desenvolvida por Martins e Benzaquen (2018), que se diferencia das metodologias hegemônicas, ao propor uma leitura da realidade a partir de três dimensões ontológicas: colonialidade do saber, do poder e do ser.

A análise das falas dos(as) educadores(as), conduzida a partir da matriz metodológica, permitiu-nos interpretar como as práticas pedagógicas, os discursos e as ausências nas falas dos(as) participantes se inscrevem em uma lógica colonial de manutenção das hierarquias raciais e epistêmicas. Ao mesmo tempo, buscamos identificar momentos de ruptura, tensão ou deslocamento dessa lógica, entendendo que essas brechas apontam para a possibilidade de práticas mais críticas, insurgentes e comprometidas com a justiça social.

Análise de dados

Duas escolas localizadas em bairros periféricos de Vitória da Conquista – BA participaram da pesquisa. A escolha das instituições ocorreu por amostragem intencional, considerando o vínculo prévio com o pesquisador, primeiro autor do artigo, que já havia desenvolvido atividades acadêmicas nessas unidades, bem como o conhecimento do funcionamento institucional, da gestão escolar e do corpo docente, aspectos que facilitaram o acesso e o diálogo com os(as) participantes. Também foi considerada a etapa de ensino ofertada, em consonância com os objetivos da pesquisa.

Para garantir o anonimato, as instituições foram identificadas como: Escola A e Escola B; e os(as) educadores(as), por pseudônimos. Na Escola A, dos três professores de Matemática, apenas um participou da pesquisa, sendo identificado como João, devido à indisponibilidade dos(as) demais. Na Escola B, dos três professores convidados, dois permaneceram no estudo, identificados como Maria e Luísa.

A escolha dos participantes ocorreu pelo vínculo prévio com as escolas, e não por critérios raciais. As informações iniciais basearam-se na pergunta: “Você poderia falar um pouco sobre sua formação inicial?”.

As educadoras se autodeclararam brancas, enquanto o educador afirmou estar em processo de reconhecimento como homem negro – um movimento que, segundo Souza (2021), reflete a busca por aceitação da identidade e ancestralidade negra, desafiando padrões estéticos excludentes da sociedade brasileira. Esse processo, além de pessoal, repercute na forma de compreender e atuar no mundo.

O educador João relatou que sua reflexão sobre questões étnico-raciais começou em eventos da Semana da Consciência Negra, destacando como tais discussões também provocam transformações nos(as) docentes. Os três iniciaram suas trajetórias pelo magistério e cursaram Ciências com habilitação em Matemática na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Apenas a educadora Maria possui mestrado; João tem uma especialização, e Luísa, duas. Todos lecionam na rede estadual; João e Luísa também atuam no município de Vitória da Conquista, enquanto Maria é aposentada do município e manteve carga horária reduzida por questões de saúde.

De modo geral, apresentaram percursos formativos e profissionais semelhantes, o que oferece um panorama consistente para compreender seus entendimentos e práticas em torno das relações étnico-raciais no ensino de Matemática.

Os entendimentos sobre as relações étnico-raciais

Para discutir os entendimentos dos(as) educadores(as) entrevistados(as), analisamos as respostas às questões três, quatro e cinco do roteiro de entrevistas. Destacamos que a formação inicial dos(as) participantes ocorreu antes da implementação da Lei nº 10.639/2003, o que implicou na ausência de contato com essa legislação durante sua formação inicial. Mesmo assim, questionamos sobre a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em seus contextos escolares, nesse sentido, suas falas apresentaram convergências, conforme exposto a seguir:

Maria: Quando falamos sobre essa abordagem afro-brasileira e da cultura indígena, acredito que nunca tenha feito isso, também não houve menções sobre essas possibilidades. (Informação verbal)

Luísa: Eu vejo a inserção dessas leis mais nas áreas de história e artes. Porém, nas disciplinas de Matemática, eu irei presenciar por meio do nosso trabalho futuro. Eu já participei de cursos pela prefeitura sobre os jogos africanos. Porém, nunca os colocamos em prática. (Informação verbal)

João: [...] se você me perguntar sobre elas (as leis) na graduação, eu não me lembro, posso já ter trabalho com elas, porém não me recordo delas, mas posso destacar que hoje elas são bem distantes para mim. O que me lembro é sobre o movimento escolar ao longo do tempo, também, como um mecanismo de defesa, eu sempre me esquivei dos pacotes – exemplo, início do ano, muitas mudanças puxam para lá, puxa para cá nas questões de currículos e leis. (Informação verbal)

As respostas indicaram desconhecimento sobre as leis e evidenciaram que, nos contextos em que os(as) educadores(as) atuam, o trabalho com questões étnico-raciais permanece distante. As falas reforçam a ideia de neutralidade do saber, já que muitos(as) se percebem alheios(as) às discussões raciais nas práticas pedagógicas. A fala do educador João, ao mencionar o *esquivar-se de “pacotes”* como mecanismo de defesa, indicou resistências à mudança. Isso também se expressa na fala da educadora Luísa, que associou a aplicação da Lei a áreas como

História e Artes, mas não à Matemática, mesmo tendo formação para trabalhar com jogos africanos – prática que nunca foi efetivada. Esse cenário evidencia que a oferta de materiais ou formações pontuais não é suficiente para a construção de uma Educação Decolonial e Antirracista, sendo indispensável uma formação específica em relações étnico-raciais, que explicita o papel da colonialidade e do racismo na produção das desigualdades sociais.

A *neutralidade do saber* pode ser interpretada como um posicionamento que distancia o conhecimento de questões sociais, promovendo uma visão de que a ciência e o conhecimento são isentos de influências culturais ou políticas. Esse conceito sustenta a manutenção da colonialidade, ao gerar uma ciência que ignora ou omite discussões sobre questões fundamentais, como gênero, raça, sexualidade, classe, entre outras que afetam a sociedade e perpetuam desigualdades. Assim, podemos dizer que essa neutralidade constrói um indivíduo omissa às injustiças sociais, devido a sua capacidade de distanciá-lo das discussões.

Em nosso contexto, a neutralidade do saber atua na formação de educadores(as) de Matemática com uma visão limitada ao conhecimento estritamente acadêmico e matemático. Esse processo acaba formando profissionais que perpetuam um discurso de universalidade e neutralidade na área (Santos; Silva Filho; André, 2021), sem considerar as potencialidades de saberes matemáticos não eurocêtricos e sua aplicabilidade para promover justiça social. Ao ignorar as diversas possibilidades de abordagem matemática oriundas de outras culturas e perspectivas, essa neutralidade contribui para a manutenção da colonialidade, tendo o ensino de Matemática como aliada. Além disso, essa ausência de formação sobre questões étnico-raciais – ou questões sociais, no geral – acaba gerando práticas pedagógicas omissas. As falas dos(as) educadores(as) destacadas anteriormente evidenciam essa lacuna, demonstrando como a falta de preparo para abordar as relações étnico-raciais impede o avanço de uma educação mais crítica e transformadora.

Apesar de um distanciamento das questões étnico-raciais, os educadores João e Maria demonstraram uma posição positiva em relação ao tema e compartilharam experiências e possibilidades de tarefas escolares na discussão étnico-racial. Em suas falas, temos relatado:

Maria: Eu me lembro de levar alguém na escola em datas como o dia do índio [...], mas pensando isso na Matemática, eu não me recordo. Hoje, eu vejo que não é algo impossível, pois podemos propor pesquisas estatísticas para ser construídas com tais informações [sobre a cultura afro], mas isso nunca foi algo que eu me preocupasse de fazer [...], nunca me passou pela cabeça sobre o trabalho dela na aula de Matemática. (Informação verbal)

João: Sempre vi com bons olhos, acredito ser saudável e necessário, em especial, o que me chama a atenção, não falando necessariamente de Matemática, mas sobre a valorização da cultura afro [...] não me recordo de ter visto muito o tema na matemática, mas me lembro dos jogos africanos, porque já trabalhei junto a uma colega uns dois anos atrás, em alguma atividade da escola, mas fora isso não me lembro muito. (Informação verbal)

Nessas falas, dois cenários de trabalho apareceram, a saber: os jogos africanos – recurso comumente referenciado quando se fala sobre Matemática Africana; e pesquisas estatísticas para discussão do tema. Contudo, nessas possibilidades apresentadas por ele e por ela, ainda há entraves que impedem sua utilização, uma vez que não há uma busca por um aprofundamento das questões étnico-raciais. Mesmo que, durante as suas falas, ele e ela tenham demonstrado uma aceitação do tema, se posicionaram de forma passiva, esquivando-se da implementação nas práticas pedagógicas e mantendo-se em uma perspectiva de neutralidade sobre o tema. A naturalização do racismo e suas consequências geram uma falta de afinidade com discussões antirracistas, muitas vezes refletida em um certo *individualismo*. Esse distanciamento faz com que o combate à estrutura colonial e racista pareça desnecessário para quem não sofre diretamente com o processo. Assim, adota-se uma postura passiva diante do tema, deixando a responsabilidade de insurgência e transformação nas mãos daqueles que enfrentam a opressão.

Durante a resposta à terceira pergunta, houve uma questão sobre a semana da consciência negra. Ele(as) afirmou(aram) que as escolas possuem projetos durante o mês de novembro para se discutir as relações étnico-raciais, por meio de palestras, atividades e apresentações. Dentre as falas, a da educadora Maria se destaca, quando diz:

Maria: [...] a direção se propõe a diversos projetos e são bem abrangentes, além de deixar os professores por dentro das discussões e permitindo que cada um possa contribuir com sua formação ou disciplina [...] A semana da consciência negra é em novembro, certo? Mas, nessa data, nós estamos atolados de coisas para entregar e como o projeto permite a participação opcional, grande parte não se envolve muito, no máximo ele assiste [...]. Mas falo isso por mim e pela minha área de Matemática, [...]. (Informação verbal)

Os destaques da fala apresentam um cenário importante para a discussão. A semana de consciência negra, que já é uma atividade comumente utilizada como recurso único de implementação da Lei nº 11.645/08, é mencionada na fala de Maria como uma atividade opcional para educadores, da qual a área de Matemática tende a se esquivar. Mesmo com o discurso sobre a carga extensa do final do ano, essa esquivas ao projeto étnico-racial demonstra um marcador de *individualismo*, visto que a importância do desenvolvimento do projeto fica a cargo de outras áreas, menos da Matemática. Isso também pode reforçar uma *neutralidade do saber*, ao não conseguirem enxergar a abordagem do tema na área da Matemática e, por isso, optarem por se evadirem do projeto.

Quando Quijano (2005) discute a colonialidade, evidencia como essa estrutura de poder se sustenta por meio de indivíduos que participam e se beneficiam da ordem social herdada do colonialismo, especialmente aqueles em posições de privilégio. Esses grupos, muitas vezes de forma inconsciente, internalizam valores coloniais apresentados como universais e, assim, tornam-se omissos diante dos processos de exclusão e marginalização. Essa indiferença, travestida de neutralidade e universalidade da modernidade, naturaliza as

injustiças sociais e contribui para que educadores(as) não reconheçam a necessidade de abordá-las criticamente nas práticas pedagógicas.

Quando questionados sobre a Educação Antirracista na aula de Matemática, os(as) participantes se mostraram favoráveis a essa relação, mas, como dito anteriormente, não há trabalhos nas questões étnico-raciais sendo desenvolvidos pelos(as) entrevistados(as).

João: Eu acredito que a palavra respeito, a toda diversidade [...] deve estar presente em toda a ação humana. Na escola, em especial, acredito que seja algo que precisa ser imprescindível [...] [porém, existe] essa dificuldade para nós professores da Matemática [...] eu sou de uma geração de formação antiga, de uma Matemática mais abstrata. (Informação verbal)

Luísa: Eu acho importante! Eu admiro bastante a Matemática, acredito que ela é muito correta, ela não exclui ninguém. Nas operações, por exemplo, nós temos a união, quando falamos sobre conjuntos, podemos falar sobre como somos todos iguais, somos todos humanos, não devemos discriminar os outros por nada, seja pela cor, raça, condições financeiras. (Informação verbal)

Maria: Eu acho que é algo que precisamos fazer, pois é um assunto que estamos vivendo, não é? [...] É algo que precisamos discutir que eu sinceramente não sei nem por onde começar [...] então eu me sinto tão pequena e impotente que, às vezes, a minha tendência é falar sobre outros assuntos, é muito mais confortável. (Informação verbal)

Os relatos mostram como a neutralidade do saber impacta a formação de educadores. João e Maria apontam que receberam uma formação neutra em Matemática, sem espaço para discussões antirracistas. Ao mesmo tempo, Luísa tenta associar operações matemáticas à inclusão, mas essa abordagem tende a simplificar questões étnico-raciais e ignora críticas mais profundas às desigualdades estruturais.

Muitas vezes, a concepção de Matemática se alinha a um discurso que propõe uma visão de universalidade e neutralidade na ciência. Nesse contexto, estabelece-se uma noção de inclusão que aparenta abranger todos(as), mas que, na realidade, pode perpetuar a exclusão de vozes e saberes que não se encaixam na lógica da ciência exata e moderna. Isso se reflete na prática pedagógica como um artifício que mantém o conhecimento colonial – considerado universal – e omite as injustiças sociais sob a aparência de neutralidade.

As falas analisadas evidenciam dificuldades significativas dos(as) educadores(as) em relação às questões étnico-raciais. Embora demonstrem uma postura favorável à Educação Matemática Antirracista, nenhum(a) deles(as) apresenta clareza sobre como operacionalizar essa abordagem na prática. Ao serem questionados(as) sobre as dificuldades para trabalhar a temática étnico-racial, os(as) educadores(as) destacaram o desconhecimento do tema e da legislação como elementos centrais. Apesar de serem favoráveis aos trabalhos com a temática, não houve buscas para o desenvolvimento de estudos na área.

Quando analisamos suas falas sobre as formações iniciais, notamos a forte presença de uma lógica de ensino pautada em uma concepção de Matemática neutra, universal e descontextualizada — alinhada aos princípios do movimento conhecido como Matemática Moderna, que influenciou a formação docente nas décadas passadas, com foco em estruturas abstratas, linguagem formal e suposta objetividade do conhecimento. Como dizem Santos, Silva Filho e André (2021), a construção de um(a) educador(a) de Matemática sem uma perspectiva cultural e étnica de conhecimentos matemáticos africanos ou indígenas se reflete em uma sociedade que desconsidera essas questões.

A ausência de discussões sobre diversidade, racismo ou temas afins durante os processos formativos desses profissionais é resultado direto da manutenção da colonialidade, que prospera nos espaços educacionais para reproduzir um saber enviesado pelos pressupostos do poder/saber hegemônico (Walsh, 2008). Como consequência, essa lógica reverbera na ausência de práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais.

A educadora Maria trouxe, para além da falta de conhecimento sobre as questões étnico-raciais, algumas reflexões importantes para se discutir o tema em nossa sociedade.

Maria: O maior empecilho é não ouvir, e isso pode acontecer por não saber, não ter tempo ou não ter condições de ouvir. [...]. Então, ouvir é importante, mas será que é urgente? [...] É tão interessante como nós não sabemos ouvir. (Informação verbal)

Essa fala demonstra um aspecto importante que gira em torno da discussão étnico-racial, ou seja, a falta de sensibilização com a temática. Nesse viés, mesmo se mostrando urgente para o desenvolvimento de uma sociedade mais equânime, questões étnico-raciais tendem a ser negligenciadas em espaços como a escola. Dessa forma, quando Almeida (2019) falou sobre a normalização do racismo, vemos que isso se estende à omissão no combate ao racismo, produzindo uma neutralidade para questões étnico-raciais e reforçando o distanciamento das discussões com a nossa realidade.

Além disso, o desconhecimento sobre o tema nos impede de enxergá-lo em nossas relações sociais. Além disso, a falta de um entendimento acerca do racismo, por exemplo, dificulta enxergá-lo em suas diferentes facetas; o desconhecimento sobre o eurocentrismo do nosso conhecimento nos leva a reproduzir o discurso de manutenção dessa hegemonia; a ausência de interculturalidade na formação epistêmica e ontológica reforça uma universalidade eurocêntrica. Logo, um posicionamento positivo sobre as questões étnico-raciais necessita de um entendimento sobre a estrutura racista que existe em nossa sociedade e sobre a importância de combatê-la em espaços formativos como a escola.

Discussões

Embora os(as) educadores(as) tenham se mostrado favoráveis à inclusão das discussões étnico-raciais, observamos um distanciamento significativo em

relação ao tema, decorrente de lacunas formativas e da ausência de oportunidades de contato com essas questões. Tal postura não se configura como uma escolha individual, mas como efeito de um ambiente que preserva práticas consolidadas e limita a inserção de debates críticos, operando, muitas vezes, sob o que Bento (2022) denomina “pacto silencioso”.

As trajetórias formativas dos(as) participantes, marcadas por um currículo abstrato e orientado pela lógica moderna e colonial de ciência neutra, contribuíram para o afastamento de pautas insurgentes, como as relações étnico-raciais. Esse cenário reforça estudos que apontaram a ausência de formações iniciais e continuadas em Educação Matemática que integrem a EREER aos currículos, bem como a necessidade de processos formativos que articulem conhecimento, sensibilização e engajamento político na luta antirracista (Silva, 2021; Araújo; Ferreira; Vieira, 2023).

As falas das educadoras Maria e Luísa evidenciam, ainda, a dificuldade em reconhecer o ensino de Matemática como espaço legítimo para discussões sociais, reiterando os limites impostos pela noção de neutralidade da disciplina. Essa compreensão restrita contribui para a invisibilização de saberes historicamente marginalizados e para a reprodução da colonialidade, reforçando a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e dificultando o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar.

Conclusão

A pesquisa evidenciou que os(as) educadores(as) participantes não articularam as discussões étnico-raciais às suas práticas pedagógicas em Matemática, indicando lacunas formativas e ausência de intencionalidade voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Suas formações iniciais, marcadas pela lógica da Matemática Moderna – concebida como neutra, universal e abstrata – contribuíram para práticas desvinculadas das problemáticas sociais, incluindo o racismo e a colonialidade.

Essa realidade indica que, mais do que a proposição de atividades pontuais, é necessária uma formação docente que promova a conscientização crítica sobre as estruturas racistas e desiguais presentes na escola. Embora os(as) educadores(as) tenham se mostrado favoráveis à temática, a compreensão limitada sobre seus impactos dificultou sua efetiva inserção no ensino.

As entrevistas também indicaram dificuldades em integrar as relações étnico-raciais à Matemática, reforçando a invisibilização de saberes de povos historicamente marginalizados e contribuindo para narrativas excludentes no campo da disciplina.

Assim, torna-se urgente investir em formações continuadas que articulem teoria, prática e compromisso social, possibilitando aos(as) educadores(as) reconhecer e valorizar a pluralidade de saberes e promover uma Educação Matemática antirracista, decolonial e comprometida com o pertencimento e a justiça social.

Referências

- ALMEIDA, S. L. de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ARAÚJO, S. S.; FERREIRA, A. T. R. de J.; VIEIRA, L. B. Educação Matemática Antirracista: pressupostos teóricos, práticas decoloniais e interculturais. **Identidade!**. São Leopoldo, v. 28, n. 1. p. 81-106. 2023.
- ATTIE, J. P. **Jogos matemáticos da África**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2021.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. 120 p.
- FARIAS, C. C. G.; LINS, M. R. F.; BRIÃO, G. F. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @Mbienteeducação**, v. 14, n. 1, p. 88-110, 26 jan. 2021. Cruzeiro do Sul Educacional.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO).
- FURTADO, M. G. de F.; MONTEIRO, C. E. F. Reflexões sobre as Relações Étnico-Raciais e a Educação Matemática no Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, p. 1-16, 13 mar. 2023. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- FURTADO, J. G.; PEREIRA, S. A.; GODOY, E. V.. Construindo Diálogos entre as Aulas de Matemática e a Cultura Negra. **Identidade!**, v. 28, n. 1, p. 145–169, 2023.
- GIRALDO, V. A. Alargando sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 1-8, 1 maio 2021. Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- MARTINS, P. H.; BENZAQUEN, J. F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, n. 11, p. 10–31, 2018.
- OLIVA, A.; CONCEIÇÃO, M. T. da. Construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 25, p. 6-38, 5 jul. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROULSTON, K.; HALPIN, S. N. **Designing qualitative research using interview data**. The SAGE handbook of qualitative research design, v. 1, p. 667-683, 2022.

ROSA, K.; ALVES-BRITO, A.; PINHEIRO, B. C. S. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 16 dez. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

SANTOS, D. F. dos; SILVA FILHO, J. C.; ANDRE, C. F. O racismo contemporâneo em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 283-300, 1 maio 2021. Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

SANTOS, P. L. S. TECIDOS AFRICANOS: história e matemática em sala de aula. **Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha - Revivale**, v. 2, n. 2, p. 1-17, 29 ago. 2022. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Araçuaí.

SILVA, M. T. da; OSORIO, C. T. Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 9-29, 1 maio 2021. Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 09, p. 131-152, 2008.