

## DA MARGINALIDADE À CENTRALIDADE: PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NAS PRODUÇÕES DO ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

FROM MARGINALITY TO CENTRALITY: ANTIRACIST PERSPECTIVES IN THE PRODUCTIONS OF THE BAHIAN MEETING ON MATHEMATICS EDUCATION

DE LA MARGINALIDAD A LA CENTRALIDAD: PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS EN LAS PRODUCCIONES DEL ENCUENTRO BAIANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Américo Junior Nunes da Silva<sup>1</sup>

Vaneda Cristiane de Souza Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo analisa as publicações das três últimas edições do Encontro Baiano de Educação Matemática (2021, 2023 e 2025), com o objetivo de compreender como práticas pedagógicas antirracistas vêm sendo incorporadas ao ensino de Matemática. Trata-se de uma pesquisa de natureza documental, com abordagem qualitativa, que examina os trabalhos apresentados nesses eventos à luz das políticas educacionais voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Os resultados evidenciam um crescimento progressivo no número de produções dedicadas à temática, bem como o amadurecimento teórico-metodológico das discussões, especialmente nas edições mais recentes. As análises indicam a valorização de saberes afro-brasileiros e indígenas, o tensionamento do eurocentrismo curricular e o fortalecimento de perspectivas decoloniais e etnomatemáticas, que reconhecem a Matemática como conhecimento culturalmente situado. Conclui-se que o Encontro Baiano de Educação Matemática tem se consolidado como espaço estratégico de debate, produção e circulação de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e a transformação da Educação Matemática.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Antirracismo. Decolonialidade. Etnomatemática.

**ABSTRACT:** This study analyzes the publications of the last three editions of the Bahian Meeting on Mathematics Education (2021, 2023, and 2025), aiming to understand how antiracist pedagogical practices have been incorporated into Mathematics teaching. This is a documentary research with a qualitative approach, which examines the works presented at these events in light of educational policies focused on Ethnic-Racial Relations Education. The results show a progressive increase in the number of studies dedicated to the topic, as well as the theoretical and methodological maturation of the discussions, especially in the most recent editions. The analyses indicate the appreciation of Afro-Brazilian and Indigenous knowledge, the questioning of curricular eurocentrism, and the strengthening of decolonial and ethnomathematical perspectives that recognize Mathematics as culturally situated knowledge. It is concluded that the Bahian Meeting on Mathematics Education has consolidated itself as a strategic space for debate, production, and circulation of pedagogical practices committed to racial justice and the transformation of Mathematics Education.

**Keywords:** Mathematics Education. Antiracism. Decoloniality. Ethnomathematics.

<sup>1</sup>Universidade do Estado da Bahia.

<sup>2</sup>Universidade do Estado da Bahia.

**RESUMEN:** Este estudio analiza las publicaciones de las tres últimas ediciones del Encuentro Baiano de Educación Matemática (2021, 2023 y 2025), con el objetivo de comprender cómo las prácticas pedagógicas antirracistas han sido incorporadas a la enseñanza de las Matemáticas. Se trata de una investigación de naturaleza documental, con enfoque cualitativo, que examina los trabajos presentados en estos eventos a la luz de las políticas educativas orientadas a la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Los resultados evidencian un crecimiento progresivo en el número de producciones dedicadas a la temática, así como la maduración teórico-metodológica de las discusiones, especialmente en las ediciones más recientes. Los análisis indican la valorización de saberes afrobrasileños e indígenas, el cuestionamiento del eurocentrismo curricular y el fortalecimiento de perspectivas decoloniales y etnomatemáticas, que reconocen las Matemáticas como un conocimiento culturalmente situado. Se concluye que el Encuentro Baiano de Educación Matemática se ha consolidado como un espacio estratégico de debate, producción y circulación de prácticas pedagógicas comprometidas con la justicia racial y la transformación de la Educación Matemática.

**Palabras clave:** Educación Matemática. Antirracismo. Decolonialidad. Etnomatemática.

## I. INTRODUÇÃO

A Matemática atravessa o cotidiano das pessoas e orienta múltiplas práticas sociais, científicas, culturais e tecnológicas que estruturam a vida em sociedade. Embora frequentemente apresentada como uma área abstrata e neutra, sua presença se materializa na organização do trabalho, nos modos de contar e medir, nos registros, nos padrões e nas formas diversas pelas quais diferentes povos interpretam e significam o mundo. Os conhecimentos matemáticos emergem das necessidades humanas de sobreviver, conviver e compreender a realidade, constituindo-se como produtos de contextos culturais específicos (D'Ambrosio, 2002).

2

Nessa direção, compreender a Matemática como produção humana implica deslocar a ideia de universalidade homogênea e reconhecer que diferentes grupos sociais constroem saberes próprios, ligados às suas práticas, histórias e modos de vida (Knijnik; Wanderer; Oliveira, 2004). Tal visão reforça a matemática como conhecimento historicamente situado, plural e atravessado por relações de poder, ao problematizarem a hegemonia eurocêntrica na produção de saberes. Assim, reconhecer a Matemática como expressão de culturas significa reconhecer igualmente as condições históricas e sociopolíticas que moldaram sua construção, legitimação e circulação (Quijano, 2005; Walsh, 2007).

D'Ambrosio (1999), ao discutir a história da Matemática, defende que ela deve ser compreendida em seu contexto social, político e cultural. Para o autor, reduzir a Matemática à narrativa eurocêntrica tradicional significa ignorar a diversidade de práticas e saberes que contribuíram para seu desenvolvimento. Ele afirma que a história da Matemática carrega

implicações historiográficas e políticas que impactam diretamente a forma como ensinamos e aprendemos a disciplina, e alerta que, ao privilegiar apenas uma origem histórica, corre-se o risco de perpetuar relações de poder e exclusões no currículo escolar. Assim, incorporar outras matrizes civilizatórias ao ensino da Matemática, como as africanas e indígenas, é também um gesto de justiça cognitiva e epistemológica.

Nesse sentido, a discussão sobre uma Educação Matemática antirracista e decolonial torna-se urgente, especialmente em um país marcado pela pluralidade étnica e cultural como o Brasil. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, determinam a obrigatoriedade de conteúdos que valorizem as histórias e culturas afro-brasileira e indígena. Quando articuladas à Matemática, essas normativas abrem caminhos para que práticas pedagógicas rompam com visões monoculturais e avancem em direção a propostas que reconheçam a legitimidade de saberes produzidos por povos historicamente marginalizados (Barbosa; Silva, 2025; Mata; Silva, 2026). Como destaca D'Ambrosio (1999), a Matemática deve ser entendida como um fenômeno cultural e, portanto, ensinada de forma que valorize a pluralidade e combatá processos de silenciamento e epistemicídio.

Diante desse cenário, e considerando a necessidade de compreender como eventos acadêmicos têm contribuído para a construção de uma Educação Matemática comprometida com a justiça social, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: *O que revelam as publicações das três últimas edições do Encontro Baiano de Educação Matemática (EBEM) sobre as práticas pedagógicas que incorporam perspectivas antirracistas e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena no ensino de Matemática?*

Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral compreender o que as três últimas edições do EBEM evidenciam acerca das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Matemática que dialogam com perspectivas antirracistas e com a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, em conformidade com a legislação educacional vigente. Como desdobramentos, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

Identificar nas publicações das três últimas edições do EBEM as práticas pedagógicas em Matemática que dialogam com perspectivas antirracistas e com a valorização das culturas afro-brasileira e indígena;

Analisar como essas experiências pedagógicas se articulam à legislação educacional vigente, especialmente às Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais;

Para atingir tais objetivos, foram analisados artigos publicados nas edições de 2021, 2023 e 2025 do EBEM, constituindo o corpus de análise deste estudo. A escolha fundamenta-se no entendimento de que esses textos refletem produções recentes e dialogam diretamente com as demandas contemporâneas da Educação Matemática no Brasil.

Além disso, considera-se a perspectiva crítica de Aníbal Quijano (2005), que ao discutir a colonialidade do poder, evidencia que os conhecimentos escolares foram historicamente organizados segundo uma hierarquia que privilegia saberes eurocentrados e marginaliza epistemologias de povos afrodescendentes e indígenas. De forma indireta, suas reflexões permitem compreender que o currículo, inclusive o da Matemática, não está isento das disputas de poder que estruturam a sociedade moderna. Assim, ao analisar as produções do EBEM, busca-se também identificar em que medida tais publicações tensionam, contestam ou reproduzem essa lógica colonial que, como destaca Quijano (2005), sustenta desigualdades cognitivas e sociais profundas.

Dessa forma, este estudo pretende contribuir para o debate sobre a ampliação de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade cultural brasileira e fortaleçam uma Educação Matemática comprometida com a equidade racial e a valorização de saberes historicamente subalternizados.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Educação das Relações Étnico-Raciais e Legislação Educacional

A discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil ganhou força especialmente após a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os níveis de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reforçam que essa política educacional se insere no âmbito dos direitos humanos e tem como objetivo combater o racismo estrutural, valorizar identidades e promover práticas pedagógicas antidiscriminatórias.

Gonçalves e Silva (2003) enfatizam que tais legislações não se restringem ao currículo, mas constituem um projeto formativo que exige revisão epistemológica e compromisso ético

por parte das instituições escolares. Para a autora, trabalhar com Educação das Relações Étnico-Raciais significa promover “aprendizagens que valorizem a diversidade e enfrentem o racismo” (Gonçalves; Silva, 2003, p. 58), o que implica reconhecer que as relações raciais atravessam as práticas pedagógicas e os modos de organização do conhecimento.

Nesse sentido, a inclusão das culturas afro-brasileira e indígena não pode ser tratada como um acréscimo superficial, mas como um processo que envolve considerar as contribuições desses povos na formação da sociedade e no desenvolvimento de diversas áreas do saber, inclusive a Matemática (Barbosa; Silva, 2025; Mata, Silva, 2026). O documento das Diretrizes afirma que o objetivo central é superar visões estereotipadas e promover uma educação que valorize as diferentes matrizes civilizatórias (BRASIL, 2004).

Munanga (2005) reforça que a escola desempenha papel essencial na desconstrução do racismo ao promover conhecimentos que rompam com a ideologia da superioridade racial. Para ele, o currículo precisa revelar a pluralidade da experiência humana e superar a história contada sob o ponto de vista único dos vencedores (Munanga, 2005). Dessa forma, ao trazer a pauta da Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de Matemática, adentra-se um campo que tradicionalmente foi visto como neutro, mas que, como destacam Mata e Silva (2026), também carrega hierarquizações e exclusões que refletem a colonialidade.

5

## 2.2 Educação Matemática na Perspectiva Antirracista

Pensar uma Educação Matemática antirracista exige romper com a ideia de que a disciplina é universal, neutra e desprovida de historicidade (Mata; Silva, 2026). Ubiratan D’Ambrosio é um dos autores fundamentais nesse debate ao afirmar que a Matemática é uma produção cultural, construída por diferentes povos ao longo da história. Segundo ele, toda prática matemática está ligada às necessidades de cada cultura e aos modos diversos de explicar e organizar o mundo (D’Ambrosio, 1985). Isso significa que reconhecer apenas a Matemática de origem europeia como legítima constitui um ato de exclusão epistemológica.

Sob essa perspectiva, a etnomatemática contribui para a construção de práticas pedagógicas que valorizem conhecimentos produzidos por populações afrodescendentes e indígenas, combatendo o epistemicídio, conceito trabalhado por Sueli Carneiro (2005) para designar a destruição e a desvalorização dos saberes de grupos racializados. Uma Educação Matemática antirracista, portanto, busca enfrentar não apenas desigualdades de acesso, mas também desigualdades epistemológicas.

Gomes (2017) destaca que uma prática pedagógica antirracista implica reconhecer o protagonismo de sujeitos negros e indígenas, valorizando seus conhecimentos, modos de vida e contribuições civilizatórias. Segundo a autora, é necessário desenvolver uma postura pedagógica que identifique e combata práticas de discriminação racial no cotidiano escolar (Gomes, 2017).

Esse movimento exige que a Matemática seja ensinada por meio de abordagens culturais amplas, valorizando, por exemplo: sistemas de contagem africanos, formas de organização espacial de povos indígenas, padrões geométricos presentes em tecelagens, cestarias e manifestações artísticas afro-indígenas, jogos de estratégia de origem africana, como o mancala.

Portanto, uma Educação Matemática antirracista não amplia somente o repertório cultural dos estudantes, mas contribui também para sua formação crítica, fortalecendo identidades e possibilidades de pertencimento.

### **2.3 Práticas Pedagógicas e Pesquisa na Educação Matemática: Um Olhar a Partir da Perspectiva Decolonial**

A perspectiva decolonial, fundamentada especialmente nas reflexões de Quijano (2005) e Walsh (2007), permite compreender o currículo e o conhecimento escolar como territórios marcados pela colonialidade do poder e do saber. Quijano (2005) argumenta ainda, que a modernidade instituiu uma hierarquia global de rationalidades na qual os conhecimentos eurocentrados foram naturalizados como universais, enquanto saberes de povos colonizados foram desqualificados. Em suas palavras, o eurocentrismo se consolidou como “a perspectiva dominante do conhecimento” (Quijano, 2005, p. 121), produzindo apagamentos e inferiorizações.

Esse conceito é fundamental para analisar o ensino de Matemática, uma vez que a estrutura curricular normalmente privilegia produções europeias, invisibilizando contribuições africanas, ameríndias e asiáticas (Barbosa; Silva, 2025). A colonialidade, portanto, não é apenas um fenômeno histórico, mas um padrão de poder que se mantém no presente e organiza os modos de conhecer, ensinar e aprender.

Quando pesquisadoras e pesquisadores da Educação Matemática adotam uma perspectiva decolonial, abrem espaço para questionar: *Quais saberes são legitimados como Matemática? Quais conhecimentos são silenciados? Como práticas pedagógicas podem romper com essas assimetrias?*

Walsh (2010) afirma que a decolonialidade requer práticas educativas que desafiem estruturas de poder e construam epistemologias outras, produzidas a partir das experiências e lutas de povos historicamente subalternizados.

No campo específico da Educação Matemática, Knijnik (2009) argumenta que práticas pedagógicas inspiradas na decolonialidade possibilitam deslocar o olhar para compreender conhecimentos matemáticos presentes em grupos culturais marginalizados, legitimando-os como saberes válidos e importantes para o currículo escolar.

Assim, quando se analisam práticas pedagógicas divulgadas em eventos como o EBEM, torna-se necessário investigar em que medida elas tensionam a lógica colonial ou se mantêm alinhadas ao paradigma eurocêntrico tradicional. Uma prática verdadeiramente decolonial: valoriza saberes afro-indígenas como conhecimento matemático; reconhece os estudantes como sujeitos culturais; problematiza estruturas de poder que atravessam o ensino; e promove aprendizagens significativas conectadas às realidades socioculturais das comunidades.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e com abordagem descritivo-analítica, uma vez que toma como corpus textos acadêmicos produzidos em eventos científicos da área da Educação Matemática. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que, conforme afirma Minayo (2012), esse tipo de pesquisa busca interpretar fenômenos e atribuir sentidos às práticas humanas situadas em contextos sociais, culturais e históricos específicos, o que se alinha ao objetivo de analisar como práticas pedagógicas antirracistas vêm sendo tematizadas em publicações recentes da área.

A pesquisa documental, por sua vez, apoia-se na perspectiva de Cellard (2008), que destaca o valor dos documentos como fontes para compreender processos, trajetórias e posicionamentos discursivos produzidos por determinados grupos sociais. No caso deste estudo, os documentos selecionados consistem em artigos completos publicados nos anais das três últimas edições do Encontro Baiano de Educação Matemática (EBEM), especificamente os anos de 2021, 2023 e 2025, que constituem o corpus a ser examinado. Para seleção dos textos, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: Abordar práticas pedagógicas no ensino de Matemática e Dialogar com perspectivas antirracistas, com a valorização de culturas afro-brasileiras e indígenas.

#### 3.1 Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico adotado seguiu uma abordagem qualitativa, especialmente no que se refere aos procedimentos de categorização e codificação de dados textuais, conforme

orientações de Gibbs (2009). Inicialmente, foram mapeadas as três edições mais recentes do Encontro Baiano de Educação Matemática (EBEM), conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Edições do EBEM mapeadas**

Edição	Ano	Local de realização
XIX (19 <sup>a</sup> edição)	2021	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista-BA.
XX (20 <sup>a</sup> edição)	2023	Universidade do Estado da Bahia – Campus Paulo Afonso, Paulo Afonso-BA.
XXI (21 <sup>a</sup> edição)	2025	Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Campus Reitor Edgard Santos – Barreiras-BA.

**Fonte:** Produção própria.

O primeiro momento da pesquisa consistiu no acesso aos anais digitais das três últimas edições do EBEM, seguido do download dos artigos selecionados conforme os critérios previamente definidos. Todo o material foi organizado em um banco de dados próprio, o que possibilitou maior sistematização e facilitou as etapas de leitura e análise.

Em seguida, realizou-se a leitura exploratória dos textos, considerando os títulos, resumos e palavras-chave, com o objetivo de identificar menções a aspectos relacionados às culturas afro-brasileiras e indígenas, à decolonialidade no ensino da Matemática e a elementos vinculados à etnomatemática. Conforme destacam Severino (2016) e Gil (2019), essa etapa tem como finalidade proporcionar uma visão geral dos conteúdos centrais e das temáticas abordadas nos textos analisados.

Por fim, procedeu-se à análise interpretativa dos dados, buscando compreender como os artigos constroem sentidos acerca de práticas pedagógicas antirracistas na Educação Matemática. Essa etapa foi orientada pelas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), priorizando o diálogo entre os achados empíricos, o referencial teórico adotado e os debates contemporâneos sobre antirracismo, etnomatemática e decolonialidade.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização dos achados a partir das três edições analisadas (Quadro 2) possibilitou identificar um movimento progressivo de ampliação e aprofundamento das discussões relacionadas à Educação Matemática antirracista, decolonial e etnomatemática. Esse movimento manifesta-se tanto no crescimento quantitativo das produções quanto na qualidade teórica e metodológica das propostas apresentadas ao longo do tempo.

**Quadro 2 - Quadro Comparativos dos artigos publicados nos últimos EBEM**

Edição/ Ano/ Local	Número de trabalhos selecionados	Exemplos de trabalhos/ Autores
XIX EBEM (2021) UESB Vitória da Conquista- BA	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Etnomatemática em uma escola quilombola: Diálogos e fazeres Matemáticos</i> (Adriana Diógenes; Shirley Almeida)</li> <li>• <i>Organização financeira da produção de uma comunidade quilombola: Uma perspectiva etnomatemática</i> (Nilson A. F. Roseira)</li> </ul>
XX EBEM (2023) - UNEB Paulo Afonso - BA	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>História da Matemática e o ensino de frações: educação decolonial e antirracista</i> (Fabrício de S. de Oliveira).</li> <li>• <i>SANKOFA: Decolonialidade Matemática, um olhar sobre a Mãe Afrika</i> (Fabrício de S. de Oliveira; Tássio de J. da Silva).</li> <li>• <i>Saberes socioculturais à luz da etnomodelagem: possibilidades para o ensino de Matemática</i> (Josiane S. Calhau; Gírlane S. dos Santos; Jailda S. dos Santos).</li> <li>• <i>Etnomatemática e Educação de Jovens e Adultos: uma análise de pesquisas acadêmicas</i> (Gírlane S. dos Santos; Zulma E. de F. Madruga).</li> <li>• <i>O livro didático de Matemática e os princípios da diversidade cultural</i> (Eliete S. dos Anjos et al)</li> <li>• <i>A cubagem de terra no contexto camponês e o ensino de matemática na educação do campo</i> (Ayrton P. Suzarte et al).</li> <li>• <i>Natural Brazi: produção de sabonetes medicinais artesanais construídos por estudantes das comunidades quilombolas/rural de Boa União, Alagoiñas - BA</i> (Jaíra de S. G. Bispo)</li> </ul>
XXI EBEM (2025) - UFOB Barreiras - BA	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Projeto Antirracista – Conhecendo a África</i> (Marcus V. O. Lopes da Silva).</li> <li>• <i>Por uma Educação Matemática Antirracista: que lugar ocupa essa discussão em um curso de licenciatura em Matemática?</i> (Elizete F. Barbosa; Américo J. N. da Silva)</li> <li>• <i>(In)Vivências Antirracistas na formação inicial de professores de Matemática na UFOB</i> (Ilan C. S. de Carvalho; Fabiana A. dos Santos).</li> <li>• <i>Mancala e a Educação Antirracista: Saberes Africano</i> (Sarah G. dos S. Peixoto).</li> <li>• <i>Fractais Africanos: Lei 10.639/03 e a prática de potências numéricas</i> (Iasmin M. S. M. Campos; Luise T. Chagas).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Vivenciando a Matemática na Trilha do Continente Africano</i> (Álisson Conceição Santos; Mônica Santos Reis; Bento de Moraes Batista).</li><li>• <i>Romper com a Ideologia da Certeza: Etnomatemática e a Transformação do Ensino de Matemática</i> (Rebeca de J. Pereira).</li><li>• <i>Etnomatemática como itinerário formativo no Ensino Médio da Bahia. Etnomodelagem no cultivo do Abacaxi: conexões entre Matemática e Saberes Populares</i> (Maila A. dos Santos e Zulma Elisabete de F. Madruga).</li><li>• <i>Etnomodelagem e as transformações tecnológicas da casa de Farinha de mandioca sob a perspectiva de três gerações</i> (Alan Bonfim dos Santos e M<sup>a</sup> de Lourdes P. Lima).</li><li>• <i>Práticas Decoloniais no Ensino de Matemática: Uma oficina, algumas experiências e múltiplas reflexões</i> (Samuel D. Alves et al)</li></ul>
--	--	--

**Fonte:** Elaboração própria (2025)

No XIX EBEM, realizado em 2021, em Vitória da Conquista, apenas dois trabalhos abordavam diretamente temáticas relacionadas ao antirracismo ou à valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Esse número reduzido deve ser compreendido no contexto histórico específico daquele evento, marcado fortemente pelas demandas emergenciais impostas pela pandemia da Covid-19, o que direcionou grande parte das produções para reflexões sobre ensino remoto, adaptação curricular e uso de tecnologias.

10

Ainda assim, mesmo de forma pontual, já se identificam nesse momento indícios de tensionamento da concepção de Matemática como conhecimento neutro e universal, sobretudo por meio do recurso à Etnomatemática como estratégia de contextualização do ensino (Barbosa; Silva, 2025). Trabalhos como *Etnomatemática em uma escola quilombola: diálogos e fazeres matemáticos* e *Organização financeira da produção de uma comunidade quilombola: uma perspectiva etnomatemática* evidenciam a emergência de leituras que reconhecem práticas matemáticas vinculadas a contextos socioculturais específicos, aproximando-se da concepção defendida por D'Ambrosio (2002, 2006), segundo a qual a Matemática escolar permanece historicamente ancorada em uma tradição monocultural e eurocentrada.

A presença ainda tímida dessas discussões no XIX EBEM indica que, naquele momento, as abordagens antirracistas e decoloniais ocupavam um lugar marginal no campo mais amplo da Educação Matemática, corroborando críticas já apontadas por autores como Gomes (2012), Munanga (2019) e Mata e Silva (2026) sobre a dificuldade de romper com paradigmas

curriculares hegemônicos e com a naturalização do silenciamento de saberes afro-brasileiros e indígenas no ensino.

No XX EBEM, realizado em 2023, em Paulo Afonso, observa-se um avanço expressivo, com sete trabalhos voltados explicitamente a perspectivas antirracistas, etnomatemáticas e decoloniais. Esse crescimento quantitativo revela não apenas maior interesse dos pesquisadores, mas também um amadurecimento das discussões no âmbito acadêmico e escolar, possivelmente impulsionado pela consolidação das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais, em especial as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004).

Diferentemente da edição anterior, os trabalhos do XX EBEM não se limitam à menção normativa dessas legislações, mas apresentam propostas pedagógicas concretas, articulando História da Matemática, etnomodelagem, Educação de Jovens e Adultos e práticas contextualizadas. Produções como *História da Matemática e o ensino de frações: educação decolonial e antirracista e Saberes socioculturais à luz da etnomodelagem: possibilidades para o ensino de Matemática* deslocam o ensino matemático de uma lógica estritamente conteudista e instrumental, aproximando-o de práticas que reconhecem a pluralidade de rationalidades matemáticas.

11

---

Esse movimento dialoga diretamente com a perspectiva de Maldonado-Torres (2007), ao compreender a decolonialidade como uma prática ética, política e pedagógica de reexistência, que busca enfrentar os efeitos persistentes da colonialidade do saber e do ser nos currículos e nas práticas escolares. Ao mesmo tempo, aproxima-se das reflexões de Santos e Meneses (2010), ao valorizar epistemologias do Sul como alternativas legítimas à produção de conhecimento eurocentrada.

O XXI EBEM, realizado em 2025, em Barreiras, consolida esse processo de amadurecimento, reunindo o maior número de produções relacionadas ao tema: dez trabalhos que abordam explicitamente a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Etnomatemática e práticas pedagógicas antirracistas. Nessa edição, observa-se maior densidade teórica, maior clareza conceitual e uma articulação mais consistente com autores da base decolonial, como Walsh (2007, 2013), Quijano (2005, 2010) e Maldonado-Torres (2007).

Os títulos e descrições das propostas indicam que o debate deixa de ocupar um espaço periférico e passa a constituir um eixo estruturante de reflexão, como evidenciado em trabalhos como *Por uma Educação Matemática Antirracista, (In)Vivências Antirracistas na formação inicial de*

*professores de Matemática e Mancala e a Educação Antirracista: Saberes Africanos.* Essas produções reforçam a compreensão do currículo como território de disputa, no qual a ação pedagógica assume papel central na construção de alternativas à hegemonia epistemológica eurocentrada (Walsh, 2007).

A incorporação de jogos tradicionais africanos, fractais presentes em contextos culturais africanos e trilhas temáticas sobre o continente africano materializa a ideia de que a Matemática pode ser ensinada a partir de referências afro-diaspóricas, contribuindo para o fortalecimento da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento dos estudantes, conforme discutem Gomes (2017) e Fanon (2008).

Entretanto, a análise também evidencia uma lacuna persistente: a presença significativamente menor de experiências diretamente relacionadas às culturas indígenas. Embora a Lei nº 11.645/2008 determine a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, os trabalhos mapeados concentram-se majoritariamente em contextos afro-brasileiros, quilombolas, rurais e camponeses. Esse dado demanda problematização à luz das DCNERER (BRASIL, 2004), que enfatizam a necessidade de contemplar a pluralidade de matrizes étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter teórico-prático das experiências pedagógicas analisadas. Em diversos trabalhos, os conteúdos matemáticos são abordados a partir das vivências dos estudantes e das comunidades, como observado em *Fractais Africanos: Lei 10.639/03 e a prática de potências numéricas e Etnomodelagem no cultivo do abacaxi: conexões entre Matemática e saberes populares*. Nessas propostas, a Matemática é compreendida como conhecimento culturalmente situado, em consonância com as contribuições de D'Ambrosio (2002) e de Knijnik, Wanderer e Oliveira (2004).

De modo geral, os dados revelam um processo contínuo de afirmação de práticas antirracistas na Educação Matemática baiana, refletido no crescimento progressivo do número de produções entre as três edições analisadas. Essa evolução indica não apenas expansão temática, mas também o fortalecimento de uma agenda política e pedagógica comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a promoção da justiça social, conforme defendem Gomes (2017), Munanga (2019) e Hooks (2013).

No que se refere ao segundo objetivo do estudo, analisar a articulação das experiências pedagógicas com as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, observa-se que essa articulação ocorre de forma tanto

explícita quanto implícita. Em alguns casos, a legislação é mencionada diretamente; em outros, suas diretrizes são materializadas por meio da valorização de saberes populares, contextos quilombolas e práticas comunitárias, alinhando-se às críticas de Quijano (2005, 2010) sobre a colonialidade do poder e às reflexões de Walsh (2013) sobre pedagogias decoloniais.

Apesar dos avanços, permanecem desafios significativos: ampliar a presença de experiências indígenas, aprofundar a discussão sobre racismo estrutural no cotidiano escolar e garantir que essas práticas deixem de ser pontuais e passem a integrar de forma sistemática os currículos e a formação docente (Barbosa; Silva, 2025; Mata; Silva, 2026). Esses desafios indicam que, embora o EBEM já se configure como espaço estratégico de produção e circulação de práticas pedagógicas antirracistas, ainda há um caminho a ser percorrido para que tais perspectivas se consolidem como princípio estruturante da Educação Matemática.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada evidenciou que as produções publicadas nas três últimas edições do EBEM expressam um movimento progressivo e significativo de incorporação de perspectivas antirracistas, decoloniais e de valorização das culturas afro-brasileira no campo da Educação Matemática. Esse movimento manifesta-se tanto na ampliação quantitativa dos trabalhos que abordam essas temáticas quanto no amadurecimento teórico-metodológico com que tais discussões vêm sendo conduzidas.

Os dados analisados permitem observar que, enquanto no XIX EBEM as abordagens antirracistas e etnomatemáticas apareciam de forma pontual e ainda marginal no conjunto das produções, nas edições XX e XXI ocorre um fortalecimento expressivo dessas discussões. Nesse período mais recente, os trabalhos passam a articular de maneira mais consistente referenciais teóricos críticos, perspectivas decoloniais e propostas pedagógicas concretas, evidenciando um engajamento mais sistemático da comunidade acadêmica com o enfrentamento da colonialidade do saber e do racismo estrutural no ensino de Matemática.

As experiências analisadas indicam um deslocamento importante da compreensão da Matemática como conhecimento neutro, universal e abstrato, em direção a abordagens que a reconhecem como produção cultural, histórica e socialmente situada. Ao valorizar saberes de matrizes afro-brasileiras, quilombolas, camponesas e populares, os trabalhos tensionam a hegemonia eurocêntrica que historicamente estruturou os currículos e práticas pedagógicas da

área, contribuindo para a construção de uma Educação Matemática mais plural, crítica e socialmente comprometida.

Nesse sentido, o EBEM tem se configurado como um espaço estratégico de circulação, produção e legitimação de práticas pedagógicas antirracistas, possibilitando o diálogo entre pesquisa acadêmica, formação docente e experiências escolares. O evento favorece a visibilidade de propostas que não apenas respondem às exigências legais das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas que também as reinterpretam a partir de uma perspectiva decolonial, compreendendo-as como oportunidade de reorganização curricular e de transformação das práticas educativas.

Entretanto, os resultados também evidenciam desafios persistentes. Destacam-se a baixa presença de experiências voltadas às culturas indígenas, a necessidade de aprofundar as discussões sobre racismo estrutural no cotidiano escolar e a urgência de ampliar a inserção dessas perspectivas nos currículos da formação inicial e continuada de professores. Além disso, permanece o desafio de superar o caráter pontual de muitas iniciativas, garantindo que práticas antirracistas e decoloniais se consolidem como princípios estruturantes da Educação Matemática, e não apenas como projetos isolados.

Por fim, este estudo reforça a importância de investigações que acompanhem e analisem espaços formativos como o EBEM, compreendendo-os como territórios de disputa epistemológica e política. Ao evidenciar avanços, tensões e lacunas, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma agenda comprometida com a justiça cognitiva, a equidade racial e a construção de outros modos de ensinar e aprender Matemática, capazes de acolher e promover a diversidade de identidades, saberes e formas de existência presentes na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Elizete Ferreira; SILVA, Américo Junior Nunes da. Entre números e memórias: por uma educação matemática antirracista e decolonial. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 10, p. 1-21, 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. Bolema, v. 19, n. 26, p. 1-18, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBBS, Graham. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

---

15

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio (org.). Etnomatemática em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá:

Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, 2007. p. 127–167.

MATA, Eliane Oliveira; SILVA, Américo Junior Nunes da. “A Matemática não é neutra”: concepções de professores sobre educação antirracista em comunidades quilombolas. *Educação Matemática Debate*, 2026. No prelo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder: ensayos escogidos*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73–118.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

16

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem, cultura e identidade negra na educação brasileira*. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 1, p. 93–108, 2000.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro”*. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 25–45, 2007.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade, Estado, sociedade: lutas (de)coloniais de nossa época*. Quito: Abya-Yala, 2007.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013.