



UMA FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES DE EDUCADORES(AS) SOBRE PRÁTICAS DECOLONIAIS

A FORMATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS: REFLECTIONS OF EDUCATORS ON DECOLONIAL PRACTICES

UNA FORMACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: REFLEXIONES DE EDUCADORES(AS) SOBRE PRÁCTICAS DECOLONIALES

Samuel Dias Alves*  

Andréia Maria Pereira de Oliveira**  

Jonson Ney Dias da Silva***  

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa que investigou uma formação continuada sobre relações étnico-raciais no ensino de Matemática, realizada com educadores de escolas públicas em Vitória da Conquista, Bahia. A pesquisa teve como objetivo analisar as reflexões de educadores(as) de Matemática acerca de relações étnico-raciais e suas possíveis implicações para a construção de práticas decoloniais, após uma formação sobre o tema. Foram destacados os impactos persistentes da colonialidade na formação docente e exploradas as oportunidades oferecidas pela decolonialidade para buscar mudanças significativas. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e registros das sessões formativas, sendo analisados à luz da teoria decolonial e da matriz metodológica descolonial. Os resultados evidenciam que, embora a formação tenha afetado positivamente o discurso deles a respeito do tema, as práticas pedagógicas ainda requerem esforços adicionais para que possam ser efetivamente transformadas. Os dados também desvelam a importância de investimentos contínuos em formações voltadas às relações étnico-raciais, bem como da presença de apoio institucional – tanto interno quanto externo às escolas – para que as mudanças no discurso docente se concretizem em práticas pedagógicas. O suporte de gestores(as) e de políticas educacionais que incentivem e sustentem essas formações mostra-se fundamental para que educadores(as) possam, de fato, implementar práticas decoloniais em suas aulas de Matemática.

Palavras-chave: Antirracismo. Educação Matemática Decolonial. Formação Continuada. Relações étnico-raciais.

* Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEFHC – UFBA/UEFS). Professor na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEEBA), Anagé, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua São Borja, 979, Patagônia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. CEP: 45065-090. E-mail: samuel.dias.alves@gmail.com.

** Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEFHC - UFBA/UEFS). Docente na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Canela, Salvador, Bahia, Brasil. CEP: 40110-100. E-mail: ampo@ufba.br.

*** Doutorado em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - Rio Claro). Docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológica - DCET. Estrada do Bem Querer, Km4, Caixa Postal 95, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. CEP: 45083-900. E-mail: jonson.dias@uesb.edu.br.

ABSTRACT

This article presents a qualitative research study that investigated a continuing formation on ethnic-racial relations in Mathematics education, conducted with educators from public schools in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. The aim was to analyze the reflections of Mathematics educators on ethnic-racial relations and their possible implications for the development of decolonial practices after participating in a formative process on the topic. The study highlighted the persistent impacts of coloniality on teacher education and explored the opportunities provided by decoloniality to foster meaningful change. Data were produced through semi-structured interviews and recordings of the formation sessions, and analyzed using decolonial theory and a decolonial methodological matrix. The findings show that, although the formation positively influenced the educators' discourse on the subject, pedagogical practices still require additional efforts to be effectively transformed. The data also emphasize the importance of continuous investment in formative processes focused on ethnic-racial relations, as well as institutional support—both internal and external to schools—so that discursive changes can be translated into concrete pedagogical actions. Support from school administrators and educational policies that promote and sustain such formations is essential for educators to effectively implement decolonial practices in their Mathematics teaching.

Keywords: Antiracism. Decolonial Mathematics Education. Continuing Education. Ethno-racial Relations.

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación cualitativa que investigó una formación continua sobre relaciones étnico-raciales en la enseñanza de las Matemáticas, realizada con educadores(as) de escuelas públicas en Vitória da Conquista, Bahía (Brasil). El objetivo fue analizar las reflexiones de educadores(as) de Matemáticas sobre las relaciones étnico-raciales y sus posibles implicaciones para la construcción de prácticas decoloniales, tras participar en una formación sobre el tema. Se destacaron los impactos persistentes de la colonialidad en la formación docente y se exploraron las oportunidades que ofrece la decolonialidad para promover cambios significativos. Los datos fueron producidos mediante entrevistas semiestructuradas y registros de las sesiones formativas, y analizados a la luz de la teoría decolonial y de una matriz metodológica descolonial. Los resultados muestran que, aunque la formación influyó positivamente en el discurso de los(as) educadores(as) sobre el tema, las prácticas pedagógicas aún requieren esfuerzos adicionales para ser efectivamente transformadas. Los datos también evidencian la importancia de invertir de forma continua en formaciones sobre relaciones étnico-raciales, así como de contar con apoyo institucional —tanto interno como externo a las escuelas— para que los cambios discursivos se traduzcan en prácticas pedagógicas concretas. El apoyo de los(as) gestores(as) y de políticas educativas que fomenten y respalden este tipo de formaciones es fundamental para que los(as) educadores(as) puedan implementar prácticas decoloniales en sus clases de Matemáticas.

Palabras clave: Antirracismo. Educación Matemática Decolonial. Formación Continua. Relaciones Étnico-raciales.

1 INTRODUÇÃO

O racismo é um construto moderno colonial, desenvolvido no momento de encontro com a diferença. Como apontado por Quijano (2005), o período da modernidade é responsável pela elaboração do discurso racista e pela produção de uma hierarquia racial baseada nos traços fenotípicos e na inferiorização de povos não europeus e suas respectivas histórias e culturas.

Esse discurso não se encerra com o fim formal do colonialismo, mas permanece operando por meio do que se chama de *colonialidade*, que estrutura as relações sociais, epistemológicas e políticas na contemporaneidade. Povos africanos e indígenas das Américas foram – e continuam sendo – diretamente afetados por essa lógica, sofrendo as consequências da subalternização histórica e sistemática

Em um cenário como o Brasil, por exemplo, o racismo apresenta-se como uma estrutura de manutenção de privilégios (Almeida, 2020), por meio da exploração de grupos subalternizados. Nessa relação, os privilégios somados a um grupo específico – a população branca – resultam em obstáculos para as demais – a população negra e indígena. Os índices sociais apresentados no boletim Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil (IBGE, 2019) evidenciam que a população negra está sempre em desvantagem, quando comparada à parcela branca da população.

Mesmo com os avanços acumulados ao longo das lutas dos movimentos sociais, o mito da democracia racial continua sendo um artifício da colonialidade para que os ditames do racismo sejam ignorados. Esse mito, construído durante a incidência do discurso eugenista no Brasil, propõe que o País não tem desigualdades raciais devido à sua abundância em miscigenação e à ausência de leis abertamente segregadoras (Ribeiro, 2019). Apesar da realidade discordar desse mito, essa ideia ainda é forte na atualidade e reforça a estrutura racial que oprime a população negra brasileira¹.

Mesmo que a estrutura social funcione como uma ferramenta de opressão para a população negra, a Educação tem se tornado fundamental para transformar essa realidade. Os dados do boletim do IBGE (IBGE, 2019) demonstram que, a despeito de não terem alcançado um patamar igualitário, os índices na área de Educação têm apresentado pequenos crescimentos ao longo dos anos. Esse progresso é decorrente, principalmente, das lutas dos movimentos negro no Brasil para a construção de políticas públicas, como as leis n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012) e n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), responsáveis, respectivamente, pelo sistema de cotas para o ingresso nas universidades públicas e pela obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana/afrodiaspórica nos currículos escolares.

Diante disso, a promulgação dessas leis ainda necessita de um constante trabalho de manutenção. A Lei n.º 10.639/03, por exemplo, altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, para incluir “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos

¹ Mesmo que o nosso texto se direcione às populações negras, as discussões aqui presentes podem ser replicadas para todos os grupos subalternizados pela cultura moderna, como indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ e etc.

negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, parágrafo 1.º) em todo o currículo escolar. Todavia, com 20 anos da promulgação da Lei, as escolas brasileiras ainda enfrentam diversas dificuldades para inserir a temática étnico-racial em sala de aula.

Dentre os problemas mais recorrentes, a falta de conhecimento sobre a temática é a mais comum entre os grupos de professores(as) das escolas. Ao entender a estrutura do racismo no Brasil, a ignorância sobre ele se torna a essência para a sua manutenção ininterrupta. Desde a implementação da Lei n.º 10.639/03, os estudos (Alves; Oliveira; Silva, no prelo; Farias, Lins; Brião, 2021; Silva; Borges, 2021) têm apontado que os principais pontos difíceis para discutir as questões étnico-raciais na sala de aula são o silenciamento e a ignorância sobre a temática. A falta de formação para as relações étnico-raciais é a base para tais problemas.

Por isso, esta pesquisa se propôs investigar como uma formação continuada sobre relações étnico-raciais poderia influenciar as compreensões e os posicionamentos de educadores(as) que ensinam Matemática. Considerando que a ausência de conhecimento crítico sobre o tema é um dos principais obstáculos à sua inserção em sala de aula, nosso objetivo foi analisar as reflexões de educadores(as) de Matemática sobre relações étnico-raciais e suas possíveis implicações para a construção de práticas decoloniais, após uma experiência formativa voltada a essa temática. Para isso, o estudo foi realizado com educadores da rede pública de ensino do estado da Bahia, a partir do desenvolvimento de uma formação continuada sobre relações étnico-raciais no contexto do ensino de Matemática. Durante o processo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, além de gerar os dados da pesquisa, também atuaram como momentos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dos participantes, integrando-se à proposta formativa e sendo analisadas à luz de uma matriz metodológica *descolonial* (Martins; Benzaquen, 2018)

Dessa forma, esta investigação busca contribuir para compreender como formações continuadas podem gerar reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino de Matemática, promovendo um olhar mais atento às relações étnico-raciais. Ao integrar reflexão crítica e prática docente, esperamos que este estudo inspire novos caminhos para implementar práticas decoloniais no contexto escolar.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE MATEMÁTICA

Para falarmos sobre as relações étnico-raciais dentro da sala de aula, é preciso olhar para a formação de seus profissionais. Em nosso caso, os educadores e educadoras que ensinam Matemática. Em geral, a formação de professores(as) tem uma matriz curricular extensa e transversal entre as disciplinas da área específica – Matemática Pura e Aplicada – e a área de Ensino e Educação, para formar um(a) profissional preparado(a) para a sala de aula.

Durante a formação desses(as) profissionais, é necessário que questões, para além do conhecimento específico e das práticas de ensino, perpassem seus processos formativos para preparar um profissional atento às relações que acontecem na sala de aula, como o *bullying*, o preconceito, a discriminação e o racismo, por exemplo. Para isso, cabe à formação se comprometer a tratar destes temas, para que os(as) educadores(as) em formação tenham consciência das problemáticas presentes em sala de aula e que demandam ser enfrentadas e combatidas.

Em relação às relações étnico-raciais, a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) tornou obrigatórios o ensino e a valorização da história e cultura africana e Afrodiaspórica, tendo foco direcionado ao espaço escolar de Ensino Básico, com educadores(as) atuantes dentro destes espaços e futuros educadores(as) em processos de formação. Como sujeitos imprescindíveis para a entrada da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a Lei reverberou em resoluções que se direcionaram ao Ensino Superior e à formação de professores(as). A Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 (Conselho Nacional De Educação – CNE, 2004), por exemplo, instituiu:

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

Essa resolução foca no estabelecimento de recursos para promover a ERER nas instituições de ensino. Dentre elas, a de nível superior são citadas e têm diretrizes direcionadas aos educadores(as) em exercício e em formação, abordando a construção e o desenvolvimento de formações iniciais e continuadas sobre a ERER. A resolução reforça a inserção da ERER dentro do currículo dos cursos no Ensino Superior, bem como o tratamento da temática dentro

do processo formativo dos(as) discentes. Muito embora isso tenha sido um grande avanço em termos legais, na prática, os impactos dessa resolução, mesmo 20 anos depois, ainda estão ocorrendo de forma lenta.

Um dossiê (Oliva; Conceição, 2023), elaborado em 2023 sobre os 20 anos da Lei n.º 10.639/2003, ainda indica que uma das maiores barreiras para a inserção da EREER é a falta de formação inicial e continuada de professores(as). Isso reforça que apenas o processo legal não é suficiente para o seu desenvolvimento, é necessário também um combate incisivo para dar visibilidade a esta temática dentro dos espaços acadêmicos e escolares.

O trabalho de Silva e Meira (2019) faz uma análise de pesquisas que discutiram os currículos de formação inicial de professores(as) do curso de Pedagogia e demonstra que ainda há uma ausência de implementação da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, apontando uma escassez de discussões sobre as relações étnico-raciais durante a formação. Mesmo sendo para os cursos de Pedagogia, essa realidade se manifesta igualmente dentro da formação inicial de professores(as) de Matemática.

Apesar dessa escassez na discussão de relações étnico-raciais, ainda é possível encontrar em cursos de formação inicial disciplinas voltadas à temática, como aponta a pesquisa de Santos, Silva Filho e André (2021) sobre as instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo com cursos de Licenciatura em Matemática. No entanto, a presença dessas disciplinas, geralmente, ocorre de maneira desencontrada com o restante do currículo formativo, o que caracteriza um avanço, mas também denota um outro problema: a desconexão da temática com o restante do currículo.

Outro espaço para a EREER está nas formações continuadas de professores(as). Considerando que a carreira docente demanda estudo contínuo, as formações continuadas são responsáveis por proporcionar aos(as) educadores(as) formados(as) momentos de aperfeiçoamento, estudo e pesquisa sobre teorias, tendências, abordagens de ensino e aprendizagem, além de diversas temáticas que podem permear a escola e que o(a) educador(a) pode utilizar para aprimorar a sua prática na escola.

Em suma, elas mantêm os(as) profissionais formados(as) atualizados(as) sobre os temas que circulam na Educação. As formações continuadas são responsáveis por apresentar a EREER a educadores(as) que não tiveram contato com ela durante sua formação inicial. De maneira geral, essas formações são imprescindíveis para implementar a Lei 10.639/2003 e a EREER nas escolas, devido à sua capacidade de dialogar com educadores(as) em exercício. Dito isso, buscamos neste trabalho falar sobre como as formações continuadas podem contribuir para a

sensibilização e o preparo de educadores(as) no enfrentamento do racismo estrutural e na construção de práticas pedagógicas antirracistas. Por meio da reflexão e do diálogo, essas formações permitem que educadores(as) repensem suas práticas, integrem perspectivas étnico-raciais no ensino e promovam uma educação mais inclusiva, alinhada aos princípios da Lei 10.639/2003 e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

3 METODOLOGIA

Este artigo concentra-se em analisar indícios de práticas decoloniais adotadas por educadores de Matemática após uma formação em relações étnico-raciais, a partir dos entendimentos do(as) educador(as), dos impactos e das lacunas da formação na inserção da temática étnico-racial na sala de aula, ampliando a discussão sobre a integração dessas temáticas no ensino de Matemática e propondo novas reflexões sobre abordagens pedagógicas que favoreçam uma educação mais inclusiva e consciente das questões étnico-raciais.

Dito isso, nossa pesquisa busca nuances subjetivos no corpo de dados, concentrando-se na exploração das experiências e das mudanças decorrentes da formação, tentando identificar padrões e temas, destacando como a formação teria afetado as práticas pedagógicas e a compreensão sobre as questões étnico-raciais. Por seu caráter subjetivo, este estudo se enquadra em uma pesquisa qualitativa, intencionando explorar dados baseados em narrativas e experiências do(as) educador(as). Uma pesquisa qualitativa baseia-se na produção e na análise de dados em textos e imagens, priorizando a compreensão de fenômenos sociais por meio da interpretação de significados, experiências e contextos (Creswell; Creswell, 2021).

Com objetivo de produzir dados mais subjetivos, utilizamos entrevistas semiestruturadas (Roulston; Halpin, 2022) e gravações das sessões da formação continuada. O (As) educador(as) participantes da formação foram entrevistado(as), utilizando um guia com questões abertas para explorar as compreensões sobre as questões étnico-raciais nas práticas pedagógicas. As entrevistas foram realizadas por videoconferência, gravadas e transcritas integralmente para respeitar as falas ditas pelo(as) participantes. As sessões de formação foram registradas em áudio, com transcrições de trechos significativos e anotações complementares feitas durante as sessões.

Para além de uma pesquisa qualitativa, nosso trabalho vale-se de pressupostos decoloniais para estruturar sua análise de dados, procurando observar os aspectos coloniais e decoloniais ressaltados nos dados. Utilizamos da teoria decolonial como elemento basilar para

a fundamentação da nossa formação, além de empregar a matriz metodológica *descolonial*² de Martins e Benzaquen (2018) como base para estruturar nossa análise de dados. Com isso, recorreremos a marcadores definidos pela colonialidade e decolonialidade para observar os dados produzidos e relacioná-los com espectros coloniais (que se aproximam de discursos ditos neutros, permeados pelo eurocentrismo, individualismo, racismo e hegemonia de saberes) e espectros decoloniais (que se associam com práticas que questionam a hegemonia, o eurocentrismo e promovem a democratização racial e solidariedade).

A análise das transcrições nos ajudou a formular quatro categorias: Experiências da formação; Reflexões sobre a EREER no ensino de Matemática; Integração de perspectivas étnico-raciais nas aulas; e Desafios e resistências persistentes. Utilizamos os dados analisados e relacionamos com as leituras desenvolvidas, visando compreender os indícios das práticas decoloniais constituídas pela formação.

As questões éticas desta pesquisa foram cuidadosamente consideradas e abordadas em todas as etapas do estudo. Garantimos o consentimento informado do(as) participantes, assegurando que o(as) educador(as) estivesse(m) plenamente ciente(s) dos objetivos, dos procedimentos e dos possíveis impactos da pesquisa. A confidencialidade e o anonimato dos participantes foram rigorosamente preservados, protegendo suas identidades e quaisquer informações pessoais compartilhadas durante o curso. Além disso, a pesquisa seguiu os princípios éticos de respeito, justiça e beneficência, buscando minimizar quaisquer riscos e maximizar os benefícios para os participantes. O compromisso com a ética foi fundamental para assegurar a integridade do estudo e a confiança dos educadores envolvidos, contribuindo para a validade e a relevância dos resultados obtidos.

3.1 A Organização da Formação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Matemática

A formação continuada foi realizada em duas escolas públicas de Vitória da Conquista, Bahia, que já tinham histórico de parcerias com os autores do trabalho, facilitando o contato com a coordenação. Foram convidados cinco professores de Matemática da escola A e três da

² Mesmo que o(a) autor(a) faça uso do termo “descoloniais”, a proposta se encaixa bem para a utilização em pesquisas decoloniais como a nossa. Para garantir a consistência e a clareza conceitual ao longo deste trabalho, optaremos por utilizar a nomenclatura “decoloniais”, mesmo ao trabalhar com a proposta do(a) autor(a). Isso assegura que as definições e a abordagem de nossa pesquisa sejam mantidas de forma precisa, sem comprometer o entendimento e a aplicação dos conceitos centrais à nossa análise.

escola B. No entanto, apenas duas educadoras da escola A (educadoras Maria e Luísa) e um educador da escola B (educador João) participaram, com os demais alegando indisponibilidade.

O minicurso, de caráter introdutório, teve quatro encontros presenciais, totalizando seis horas, realizados durante os horários de Atividade Complementar (AC). A metodologia incluiu apresentações expositivas, reflexões e momentos para os participantes compartilharem experiências. Como atividade prática, os professores desenvolveram materiais didáticos baseados nas temáticas discutidas. Materiais de apoio, como textos e artigos, foram disponibilizados para estudo autônomo.

A formação foi organizada em dois grupos: grupo A, das educadoras da escola A, e grupo B, do educador da escola B, ocorrendo no ambiente escolar para maior integração com a rotina dos participantes. Além disso, entrevistas foram conduzidas antes e depois da formação, permitindo captar as percepções iniciais sobre relações étnico-raciais e ajustar os conteúdos às demandas dos participantes. Inspirados por Freire (2005), buscamos um diálogo horizontal, evitando uma formação unilateral, mas sim, construída de forma colaborativa.

O curso foi dividido em dois módulos: o primeiro tratou de questões fundamentais sobre as questões étnico-raciais, apresentando-se³ como uma introdução ao letramento racial para os(as) educadores(as), desenvolvendo uma discussão sobre colonialidade, racismo, eurocentrismo, antirracismo e lugar de fala. Esses pontos foram escolhidos para contextualizar a importância da Educação Antirracista e promover uma reflexão sobre as bases do racismo no País.

Já o segundo momento⁴ foi voltado ao ensino de Matemática, em que discutimos sobre a relação da disciplina com a colonialidade, Etnomatemática, Matemática Africana e Matemática para Justiça Social. Esses pontos tinham o objetivo de contextualizar a ideia da Matemática como neutra e universal, ao mesmo tempo em que apresentávamos uma contraproposta por meio da Etnomatemática, da Matemática Africana e dos usos para a justiça social.

A formação enfrentou desafios relacionados a espaço físico, horários e carga horária. Realizados no ambiente escolar, os encontros careciam de conforto e silêncio, dificultando as atividades. A agenda apertada do(as) educador(as) limitou o tempo disponível, resultando em uma participação pontual e passiva na maioria dos casos. Para estimular maior envolvimento, os encontros incluíram momentos para perguntas e compartilhamento de experiências.

³ Apresentação utilizada para o primeiro momento: [Educação Antirracista - Contexto Histórico](#)

⁴ Apresentação utilizada para o segundo momento: [Educação Antirracista - Desatando a Matemática](#)

A culminância da formação resultou no desenvolvimento de atividades pedagógicas elaboradas por cada participante. Ao todo, foram planejadas quatro atividades, estruturadas a partir das contribuições do(as) educador(as) e construídas ao longo do processo formativo.

Por fim, a formação abordou três eixos principais: racismo e colonialidade, matemática decolonial com propostas antirracistas, e atividades voltadas para a EREER. Apesar da curta duração, o(as) educador(as) passou de um desconhecimento quase total para um novo entendimento sobre questões étnico-raciais, com oportunidades para aprofundamento. O objetivo de introduzir a EREER no ensino da Matemática foi atingido, e a próxima etapa será a análise de dados, baseada na participação dele(as) e nas entrevistas realizadas após a formação.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Para a análise de dados, utilizaremos aqueles produzidos em dois momentos: na formação e nas entrevistas. Esses momentos serviram para observarmos os indícios de práticas decoloniais que puderam emergir durante a formação. Durante a análise de dados, foram constituídas quatro categorias: *Experiências da formação*; *Reflexões sobre a EREER no ensino de Matemática*; *Integração de perspectivas étnico-raciais nas aulas*; e *Desafios e resistências persistentes* para buscar responder ao nosso objetivo. Essas categorias permitiram uma análise rica e detalhada das compreensões e das práticas do(as) educador(as), compartilhadas durante as entrevistas e suas participações na formação, possibilitando a reflexão sobre seus possíveis caminhos para implementar práticas decoloniais em suas realidades.

Com base nessas categorias, observamos em diversas vertentes quais os indícios das práticas decoloniais que apareceram nas falas do(as) educador(as), além de tentar compreender como ele(as) passaram a ver as relações étnico-raciais após a formação.

4.1 Experiências da Formação

Após a formação, fizemos uma entrevista com o(as) educador(as). Dentre as perguntas feitas, iremos trazer alguns trechos de respostas que retratam algumas questões importantes sobre como a formação o(as) afetou. Para explorar as impressões e as reflexões do(as) educador(as) sobre a formação, perguntamos a ele(as): *como foi a formação para você?* Ele(as) respondeu(ram):

João: Foi de grande valia, pudemos refletir com detalhes e precisão. Abrimos espaço para uma discussão ampla e detalhada sobre aqueles tópicos que discutimos. Com certeza, fortaleceu a minha convicção de que a discussão é necessária e cabe dentro da matemática e dentro da escola. Ainda não refletiu diretamente na minha prática como professor, mas, com certeza, estou mais convicto sobre a necessidade [...] (Informação verbal, 2022)

Maria: O curso foi uma novidade, porque é a primeira vez que vejo, no exercício da minha profissão, ser tocado em um assunto tão visível, ao qual às vezes fechamos os olhos. E foi de uma maneira tão tranquila, sem ferir ninguém, sem machucar, e muito importante. Quando você apresentou a proposta no começo, fiquei com medo de piorar a situação, em vez de melhorar, que fosse trazer algum constrangimento. (Informação verbal, 2022)

Luisa: [...] eu gostei por poder ter tido um outro olhar para o tema, saber que precisamos dar oportunidades para todos, ver a situação e tentar se colocar no lugar do outro. (Informação verbal, 2022)

A formação demonstrou ser produtiva para o(as) educador(as). Ele(as) disse(ram) que puderam refletir e se aproveitar das discussões feitas. O educador João levantou uma questão interessante, ao abordar que, mesmo com a formação, sua prática ainda não apresentava mudanças, apesar de ele estar convicto da importância. Essa hesitação na transposição imediata para a prática pode ser compreendida à luz da colonialidade do saber (Quijano, 2005), que por tanto tempo naturalizou a exclusão das discussões étnico-raciais dos currículos escolares, especialmente nos conteúdos matemáticos.

A fala de Maria revelou um sentimento inicial de receio, relacionado à ideia de que certos temas são “delicados demais” para serem discutidos, reforçando o silenciamento como prática institucionalizada. Sua fala sugeriu o impacto da colonialidade do saber (Quijano, 2005) nas representações do que é “adequado” para ser trabalhado na escola. Contudo, à medida que a formação se desenrolou, esse medo foi sendo desconstruído, abrindo espaço para uma escuta acolhedora e crítica. Esse movimento está em consonância com o que propõe a decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018): romper com os discursos normativos que impedem o enfrentamento das desigualdades estruturais e reconfigurar os sentidos da prática docente a partir da escuta e da vivência crítica.

Luísa refletiu sobre a necessidade de empatia e a importância de “se colocar no lugar do outro”, o que também se alinha com a perspectiva decolonial, que busca construir relações mais horizontais entre diferentes grupos sociais, valorizando suas experiências e saberes. No entanto, a decolonialidade vai além da empatia; ela implica reconfigurar as práticas e o currículo para dismantelar as hierarquias de poder que sustentam a colonialidade.

Portanto, as falas dos(as) educadores(as) desvelam que a formação possibilitou deslocamentos importantes no plano discursivo e afetivo. Esses movimentos iniciais são

fundamentais, mas, como alerta Almeida (2020), o racismo estrutural demanda respostas estruturais, o que significa que a formação precisa estar articulada a políticas institucionais, práticas pedagógicas antirracistas e mudanças no currículo. A experiência formativa, assim, funcionou como um espaço de provocação e escuta, abrindo caminho para a reflexão das práticas deles no ensino de Matemática.

4.2 Reflexões sobre a EREER no Ensino de Matemática

Quando direcionamos as perguntas para a aula de matemática, o(as) educador(as) continuaram demonstrando algumas mudanças em suas falas sobre a temática. Antes da formação, ele(as) se mostrou(aram) favorável(eis) ao trabalho de questões étnico-raciais dentro da sala de aula; e, depois da formação, essa concepção se fortaleceu mais. Quando perguntamos: *qual sua percepção sobre a temática étnico racial na aula de matemática, após a formação?*, o(as) educador(as) respondeu(ram):

*João: [...] essa oportunidade de discutir esse tema **despertou em mim a disposição de abrir espaço**, nos meus próximos cinco anos antes da aposentadoria, para criar um miniprojeto [...] para discutir o tema. Como eu disse, **despertou em mim um encantamento e uma reflexão sobre o tema, sobre criar avaliações embasadas nele, porque o tema me chama atenção**. O que eu vejo é que, para conduzir uma discussão sobre o tema, **eu preciso conhecê-lo melhor; preciso de leituras para me inteirar sobre a discussão [...] sobre o que refletimos durante o curso. Acredito que ainda me faltam leituras.** (Informação verbal, 2022)*

*Maria: Olha, especificamente na turma com a qual trabalhamos [ela reproduziu a atividade construída na formação], **eu pude perceber, na fala dos alunos, um despertar para o tema [...] podíamos ver que uma semente foi plantada, para que pudéssemos viver com menos discriminação, porque acredito que isso nunca vai acabar por completo. Consegui ver que a turma, de modo geral, percebeu isso e pôde mostrar uma sensibilidade maior sobre o tema [...] abriu um leque de opções para podermos trabalhar.** (Informação verbal, 2022)*

*Luísa: Para os meninos eu digo que **a matemática é justa**. Meu pensamento mudou; fiquei mais por dentro da Lei 10.639. Todo conhecimento é bem-vindo. (Informação verbal, 2022)*

A análise dos dados revela que a formação ofereceu um espaço significativo para reflexões sobre questões étnico-raciais no ensino de Matemática, resultando em transformações importantes nas concepções do(as) educador(as). As respostas de João e Maria demonstraram um despertar para a necessidade de abordar essas questões em suas práticas pedagógicas, com João, planejando desenvolver um projeto voltado para essa temática nos anos finais de sua carreira, e Maria, observando o impacto positivo da atividade proposta durante a formação em seus alunos.

Ao reproduzir a atividade desenvolvida durante a formação, Maria percebeu as possibilidades pedagógicas que essa prática trouxe para sua sala de aula. Sua experiência com a atividade de gênero e raça resultou em uma resposta positiva por parte dos(as) estudantes, demonstrando que o uso efetivo de materiais e abordagens para discutir questões sociais na sala de aula de Matemática, além de promover a sensibilização, também pode gerar maior engajamento dos(as) estudantes. Ambos expressaram um pensamento contra-hegemônico, evidenciando uma abertura para explorar a complexidade das relações raciais na educação, alinhada com a perspectiva decolonial que intenciona romper com a neutralidade do currículo tradicional.

Ao mesmo tempo, podemos identificar na fala da educadora Luísa aspectos da perpetuação de visões coloniais sobre a Matemática, quando ela afirmou que “*a matemática é justa*”. Isso reflete uma *neutralidade do saber*, considerando a visão moderna/colonial da área como uma ciência neutra (Giraldo, 2019). Essa visão desconsidera que a Matemática seja um produto social e histórico, que reflete e retrata a realidade de indivíduos inseridos na sociedade. Ou seja, ela também descortina as desigualdades e as discriminações.

A visão da Matemática como justa pode perpetuar a ideia de que certos conhecimentos são intrinsecamente superiores e imparciais, uma concepção que sustenta a hierarquia colonial de saberes. É necessário um entendimento mais profundo de como essa disciplina e outros conhecimentos são moldados por contextos históricos e culturais específicos, para que essa visão não seja perpetuada.

Outro momento em que percebemos essa disparidade nas respostas do(as) educador(as) foi quando perguntamos: *Em suas palavras, como você entende a temática étnico-racial na aula de Matemática após a formação?* As respostas indicaram que a formação o(as) afetou de modo diferente:

João:[...] Como professor, acredito que contribuiu muito, vendo você como professor de Matemática e com essas leituras você consegue se expressar com tanta naturalidade, isso gera em mim uma inspiração. Assim como eu acredito que o professor de Matemática não é apenas o professor de cálculo, mas da vida, conectando-a com tudo. Então, isso veio reforçar tudo isso, mas não houve uma virada de chave, mas um enriquecimento. (Informação verbal, 2022)

Maria: Eu gosto de seguir um livro para poder ter uma sequência didática para apresentar certo conteúdo e vejo que cada capítulo tem uma série de exercícios, situações problemas e eles podem ser adaptados com o tema que eu quiser. Se eu quiser falar sobre aborto, por exemplo, eu posso inserir no assunto e nos exercícios. Pode ser que dê mais trabalho, mas se é esse assunto que eu quero discutir e que seja percebido, acredito que podemos encaixá-lo na aula. (Informação verbal, 2022)

Luísa: Eu consigo ver que todos nós somos seres humanos, temos as mesmas condições, ou deveríamos ter as mesmas condições. Esse deve ser o sentido, acredito

que não devemos exercer preconceito com ninguém, nem racial nem por posição social. (Informação verbal, 2022)

O educador João mencionou não ter havido uma “virada de chave”, mas um enriquecimento. Isso sugere um processo contínuo de desenvolvimento e reflexão, em vez de uma mudança abrupta. Na ótica decolonial, essa visão é importante, pois a decolonialidade é uma “[...] rede de ações e posições políticas e epistêmicas, de visões sobre o mundo, sobre as coisas no mundo, e sobre as histórias que contamos e sobre nossos lugares com essas coisas e nessas histórias” (Giraldo, 2019, p. 6). Ou seja, é um processo gradual que requer tempo e reflexão contínua. Tão somente o espaço da formação não seria suficiente para que isso ocorrer.

Isso também é reforçado na fala da educadora Luísa, que expressou uma visão igualitária de sociedade, mas desconsiderou todas as questões sociais que a envolvem. Cumpre buscar a equidade na luta racial; porém reconhecer isso não é suficiente. São necessários posicionamentos mais concretos e antirracistas, indo além do apenas “não ser racista”.

A educadora Maria já apresentou uma abordagem mais prática para a sala de aula, reconhecendo o livro didático como um de seus recursos pedagógicos recorrentes, mas com o objetivo de adaptar os conteúdos para inclusão de temas relevantes e críticos. Mesmo sabendo que o livro didático tenha se adaptado, segundo a Lei n.º 10.639/2003, ele ainda reflete uma visão eurocêntrica e pode perpetuar narrativas coloniais e racistas (Gonçalves; Silva, 2019). A ideia de adequá-lo para abordar as suas discussões em um viés não eurocêntrico é um caminho para se buscar um currículo decolonial, utilizando um recurso didático explorado nacionalmente. Porém, esse processo pode demandar um esforço mais brando do que a produção ou a utilização de materiais/abordagens didáticas decoloniais. O livro didático pode servir como o recurso importante em sala de aula, mas cabe discutir como esse material está sendo produzido para se inserir a ERER.

4.3 Integração de Perspectivas Étnico-Raciais nas aulas

Dentro do contexto das práticas pedagógicas, buscamos compreender como o(as) educador(as) pensam a inserção das relações étnico-raciais em suas aulas de Matemática. Para isso, perguntamos: *quais as possibilidades que você vê para trabalhar a temática [étnico-racial] agora?* As respostas caminharam no sentido das discussões desenvolvidas durante a formação, apontando uma certa assimilação dessas discussões. Dentre as respostas do(as) educador(as), temos:

*João: Como eu já falei, nos últimos cinco anos eu me sinto mais politizado e isso abre o campo de visão para dizer e reconhecer que as aulas de Matemática [...] são uma ferramenta poderosa para navegarmos sobre qualquer tema. **Temos agora a BNCC, que considera as conexões entre as áreas, contextualização e a interdisciplinaridade. Tudo isso converge para que, no espaço das aulas de Matemática, seja possível discutir qualquer tema, muito além dos cálculos.*** (Informação verbal, 2022)

*Maria: O que vejo no momento é contextualizar e adaptar questões que podem ser apresentadas em conteúdos e revisões. Outras possibilidades são os projetos, como esse sobre o Bicentenário da Bahia, em que cada professor(a) desenvolveu da sua forma. **Quando você desperta alguém para algo, para um tema que pode estar adormecido, a tendência é a pessoa seguir aquele caminho e as opções são variadas. Claro que, ao despertar a percepção, é preciso que algo seja feito de forma constante para que outras coisas não desviem o foco.*** (Informação verbal, 2022)

*Luísa: Na primeira unidade, eu fiz até uma atividade para discutir assuntos diversos, dividindo a sala em grupos e cada um deles apresentando um tema [...] **eu acredito que podemos trabalhar o tema do racismo dentro dessa perspectiva.*** (Informação verbal, 2022)

As falas dele(as) aponta(m) um movimento em direção ao que discutimos durante a formação: construir práticas pedagógicas decoloniais, que reconheçam a centralidade de uma educação contextualizada, interdisciplinar e crítica.

A politização mencionada por João pode ser compreendida como parte de um deslocamento da colonialidade do saber (Quijano, 2005), já que ele passou a entender que a Matemática, tradicionalmente ensinada de forma neutra e descontextualizada, também pode (e deve) ser espaço para discutir as questões sociais. Sua menção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao ressaltar a interdisciplinaridade e a contextualização, demonstra como a formação colaborou para que ele enxergasse brechas institucionais que possibilitam tais discussões, mesmo em um documento curricular oficial. Como afirma Giraldo (2019), uma opção decolonial consiste em agir nas brechas deixadas pelo poder colonial, transformando-as em espaços de potência e resistência.

Maria, por sua vez, ressaltou a importância da constância e da continuidade na tematização das relações étnico-raciais, reforçando a importância de projetos que dialoguem com o território e com a história local. Sua fala conecta-se à perspectiva decolonial, que prevê essa descentralização do conhecimento eurocentrado, para dar espaço a outros saberes (Giraldo, 2019). Já Luísa sinalizou uma prática concreta de trabalho com temas sociais e reconheceu a possibilidade de integrar a temática do racismo nas atividades propostas em sala. Uma vez que tais atividades desafiam as hierarquias que, historicamente, regulam o que pode ou não ser discutido no ambiente escolar, essas atividades podem ter grande impacto na construção de uma perspectiva antirracista.

As falas demonstraram que a formação permitiu ao(às) educador(as) um processo de

reflexão das práticas pedagógicas dominadas pela lógica da colonialidade. Ainda que se trate de um movimento introdutório nas discussões, ao possibilitar esse momento, o(as) educador(as) puderam refletir sobre a perspectiva decolonial e sobre seu papel nesse processo. Como aponta Almeida (2020), o enfrentamento ao racismo estrutural exige reconfigurar essa estrutura que atua, também, na educação, e isso passa por reconhecer o papel ativo dos(as) professores(as) nesse processo. É importante, no entanto, como Maria indicou, que esse despertar não seja episódico, mas parte de um compromisso contínuo com a transformação curricular e institucional.

4.4 Desafios e Resistências persistentes

Em um momento final, questionamos o(as) educador(as) sobre as dificuldades ainda existentes após a formação para implementar o tema. Os elementos mencionados permaneceram inalterados em comparação à primeira entrevista, destacando problemas de leitura, material e tempo em sala de aula. Entre as colocações, a fala de Maria trouxe um novo elemento: a sensibilização com a temática.

João: A dificuldade não tem a ver com a formação, mas são amplas, no geral, sendo as mesmas de sempre. Citando três delas aqui, no meu ponto de vista, para termos um estudo matemático com espaço para o conteúdo e além dele [...] duas aulas não são suficientes. [...] A segunda dificuldade, mais geral e não apenas minha, é a falta de leitura, especialmente no caso da Matemática [...] Mas acredito que ainda existam professores em formação que não possuem esse pensamento e não querem sair da zona de conforto [...] e podemos citar dificuldades burocráticas ou pontuais da própria direção. (Informação verbal, 2022)

Maria: Como eu falei, quando alguém está sensibilizado com algo, ele sempre caminhará para aquilo; sua fala, suas atitudes irão para esse sentido. Então, a primeira coisa é sensibilizar [...] porque se a pessoa não estiver sensível, será somente um cumprimento de meta. [...] não adianta mostrar dados e informações se a pessoa não está sensível ao tema; aquilo será apenas números. [...] Há também as cobranças que vêm para a escola e estão matando os professores, é prova disso, prova daquilo, e querem que alcancemos certas notas e avaliação. O professor se vê com tantas cobranças para alcançar esses resultados que você não pode “perder tempo” [...] e acaba que temos que trilhar esse caminho. (Informação verbal, 2022)

Luisa: Acredito que deveríamos ter mais material, para que possamos pesquisar e fazer um embasamento. (Informação verbal, 2022)

Os relatos deles desvelam uma diversidade de desafios enfrentados na Educação Matemática, que estão profundamente entrelaçados com as questões de colonialidade. A educadora Luísa reforçou a necessidade de mais materiais e recursos para embasar as práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais no ensino de Matemática. A fala de João

apontou dificuldades amplas, que vão além da formação inicial, como a insuficiência do tempo para um estudo matemático abrangente, a falta de leitura e o conservadorismo de alguns professores que se recusam a sair de suas zonas de conforto. João também mencionou a burocracia e as demandas administrativas que podem obstruir a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

Por outro lado, Maria reforçou a importância da sensibilização com a temática étnico-racial. Ela argumentou que, sem uma verdadeira conscientização e engajamento com o tema, as discussões sobre relações étnico-raciais se tornaram meramente formais e desprovidas de afetar realmente as aulas. Maria também criticou as pressões avaliativas e a carga de trabalho que desumanizam o trabalho docente, dificultando a adoção de práticas pedagógicas voltadas para a Educação Matemática Crítica e Antirracista. Essas perspectivas apontam que a integração do ensino de Matemática com as questões étnico-raciais enfrenta múltiplos desafios, que são não apenas estruturais e administrativos, mas também ligados à sensibilização e ao engajamento profundo com o tema.

Como aponta Walsh (2008), a decolonialidade não é um estado definitivo, mas um processo contínuo de construção e reconstrução. Isso implica que ela vai além do mero reconhecimento, tolerância ou respeito às questões étnico-raciais; trata-se de um projeto político-social voltado à criação de novas formas de relação social, cultural e epistêmica. Nesse sentido, como destacou a educadora Maria, a sensibilização para essas questões é um passo essencial para orientar as atitudes dos sujeitos em direção a novas formas de convivência e de prática pedagógica. Para ela, esse processo precisa ser constante, de modo a evitar que o tema perca força ou caia no esquecimento. Complementando essa perspectiva, Walsh (2008) afirma que a decolonialidade deve ser entendida como um movimento permanente de progresso, insurgência e reconstrução, que se manifesta na formação docente, na produção de materiais, em projetos pedagógicos, na reestruturação das escolas e na transformação curricular.

5 CONSIDERAÇÕES

A formação apontou um deslocamento importante nas falas dos educadores, revelando um discurso mais crítico e um desejo de mudanças em direção a práticas pedagógicas que promovam uma Educação Matemática mais inclusiva. Esse movimento, embora ainda incipiente, sinaliza uma ampliação da consciência sobre a importância das relações étnico-raciais no ensino da Matemática, conforme observado nas entrevistas. João, por exemplo,

afirmou sentir-se mais convicto da necessidade de incluir tais discussões, ainda que sua prática não tenha mudado de imediato. Maria destacou o quanto a formação trouxe à tona temas “adormecidos”, reconhecendo a importância de uma atuação contínua. Luísa sinalizou iniciativas pontuais para incluir o tema do racismo em suas atividades. Esses dados denotam que a formação funcionou como catalisadora de reflexões críticas, mas que a implementação prática dessas reflexões ainda encontra desafios estruturais.

Essa dissociação entre o discurso e a prática pedagógica pode ser compreendida à luz da colonialidade, que mantém estruturas e práticas educativas rígidas e resistentes à mudança. A colonialidade, presente nas instituições educacionais, cria barreiras significativas que dificultam a implementação de abordagens pedagógicas mais inclusivas e críticas, mesmo quando os(as) educadores(as) estão sensibilizados(as) e comprometidos(as) com a causa. Em contrapartida, o processo decolonial carece de um fomento constante para que essa estrutura colonial possa ser transformada. A ação pontual da formação se mostra eficaz para alertar e conscientizar, todavia sua tradução em prática exigirá mais ações para se concretizarem.

Para que esse movimento se consolide, há de haver apoio institucional robusto, tanto em nível local quanto sistêmico. Isso envolve criar espaços formativos contínuos, currículos que valorizem saberes diversos, produção de materiais didáticos contextualizados e a atuação de gestores(as) comprometidos(as) com a pauta antirracista. Como ressaltou a própria educadora Maria, sensibilizar é o primeiro passo, contudo sem continuidade e respaldo institucional, esse despertar pode se dissipar diante das pressões do cotidiano escolar.

Dessa forma, a formação mostrou-se importante para iniciar processos de desconstrução de compreensões naturalizadas e de abertura para novas possibilidades pedagógicas. No entanto, ela precisa ser parte de um esforço maior, contínuo e coletivo, que envolva não apenas os(as) professores(as), mas também as equipes gestoras, os(as) estudantes e suas famílias. É necessário criar condições reais para que o compromisso com a justiça racial se traduza em ações concretas no cotidiano escolar.

A superação dos obstáculos ainda existentes requer a reestruturação da formação docente, a valorização de práticas pedagógicas críticas, a construção de currículos que incorporem saberes historicamente marginalizados e a atuação de políticas públicas que sustentem tais mudanças. A educação antirracista, especialmente no campo da Matemática, não pode ser responsabilidade exclusiva de sujeitos isolados, todavia deve ser assumida como um projeto coletivo de transformação.

Em suma, a experiência desta pesquisa evidencia que o caminho para uma Educação Matemática mais justa, plural e comprometida com as relações étnico-raciais passa pela formação contínua, pelo engajamento institucional e pela disposição permanente para refletir e agir diante dos desafios da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020. (Coleção Feminismo Plurais)

ALVES, Samuel Dias; OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira de; SILVA, Jonson Ney Dias da. **O que falam os educadores que lecionam matemática sobre as relações étnico-raciais**. (No prelo)

BRASIL. **Lei n.º 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 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", e dá outras providências. Brasil. 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 e Indígena". Brasil, 10 mar 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasil. 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasil. 17 jun. 2004. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **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.

FARIAS, Carla Cristina Goulart; LINS, Monica Regina Ferreira; BRIÃO, Gabriela Félix. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @Mbienteeducação**, Cruzeiro do Sul Educacional, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 88-110, 26 jan. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.26843/ae19828632v14n12021p88a110>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

GIRALDO, Victor Augusto. Alargando sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática? **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 1-8, 1 maio 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2755>

GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. **Csonline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Universidade Federal de Juiz de Fora, [S.L.], v. 1, n. 28, p. 211-226, 20 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.34019/1981-2140.2018.17447>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Cap. 2). Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Julia F. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 10-31, 2018. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882>. Acesso em: 22 jun. 2024.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial. **Revista História Hoje**, [S.L.], v. 12, n. 25, p. 1-33, 5 jul. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>

QUIJANO, Anibal. 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. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1661>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1.ª Companhia das Letras, 2019. 135 p.

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

SANTOS, Dayene Ferreira dos; SILVA FILHO, Jorge Costa; ANDRE, Claudio Fernando. O racismo contemporâneo em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Matemática.

Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 283-300, 1 maio 2021. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. DOI: <http://dx.doi.org/10.37001/ripec.v11i2.2519>

SILVA, Cátia Candido; BORGES, Fabrícia Teixeira. O professor de tradição Iorubá e a Pedagogia de Terreiro: uma proposição de educação antirracista. **Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 198-208, 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1065>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SILVA, Santuza Amorin da; MEIRA, Flávia Paola Félix. A educação das relações étnicoraciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 9, n. 1, ago. 2019. ISSN 2237-9983. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v9i1.456>

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 9, p.131-152, 2008. ISSN: 1794-2489. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 21 de set. 2024.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Samuel Dias Alves e Andréia Maria Pereira de Oliveira

Introdução: Samuel Dias Alves, Andréia Maria Pereira de Oliveira e Jonson Ney Dias da Silva

Referencial teórico: Samuel Dias Alves

Análise de dados: Samuel Dias Alves

Discussão dos resultados: Samuel Dias Alves, Andréia Maria Pereira de Oliveira e Jonson Ney Dias da Silva

Conclusão e considerações finais: Samuel Dias Alves

Referências: Samuel Dias Alves

Revisão do manuscrito: Samuel Dias Alves, Andréia Maria Pereira de Oliveira e Jonson Ney Dias da Silva

Aprovação da versão final publicada: Samuel Dias Alves e Andréia Maria Pereira de Oliveira

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados desta pesquisa não foram publicados em Repositório de Dados, mas os autores se comprometem a socializá-los caso o leitor tenha interesse, mantendo o compromisso assumido com o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob CAAE nº 46517320.0.0000.0055.

PREPRINT

Não publicado.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 46517320.0.0000.0055.

COMO CITAR - ABNT

ALVES, Samuel Dias; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; SILVA, Jonson Ney Dias da. Uma formação para as relações étnico-raciais: reflexões de educadores(as) sobre práticas decoloniais. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 13, e25075, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19030>

COMO CITAR - APA

Alves, S. D., Oliveira, A. M. P. de, Silva, J. N. D. da. (2025). Uma formação para as relações étnico-raciais: reflexões de educadores(as) sobre práticas decoloniais. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 13, e25075. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19030>

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF

Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>



OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto (*Open Access*) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto *iThenticate* da Turnitin, através do serviço *Similarity Check* da *Crossref*.



PUBLISHER

Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](https://portal.periodicos.ufmt.br/). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.







EDITOR

Dailson Evangelista Costa

AVALIADORES

Wanderson Diogo Andrade da Silva  

Jakson dos Santos Ribeiro  

Marcelo Bezerra de Moraes  

HISTÓRICO

Submetido: 21 de janeiro de 2025.

Aprovado: 13 de julho de 2025.

Publicado: 29 de dezembro de 2025.
