REVISTA BAIANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CC BY NC SA

ARTIGO

https://doi.org/10.47207/rbem.v7i1.27491

Educación Matemática en escuelas quilombolas del norte de Bahía, Brasil: prácticas pedagógicas y desafíos de la educación antirracista

MATA, Eduarda de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licencianda em Matemática (UNEB). ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7725-3003. E-mail: eduardamalta015@gmail.com.

Silva, Américo Junior Nunes da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Educação (UFSCar). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7283-0367. E-mail: ajnunes@uneb.br.

Resumen: Este artículo analiza las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes de matemáticas que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades quilombolas de Senhor do Bonfim-BA, con el fin de comprender cómo estas prácticas se articulan con las políticas educativas para las relaciones étnico-raciales y contribuyen a la construcción de una educación antirracista. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada a través de un estudio de caso, con la aplicación de un cuestionario estructurado a seis docentes. El análisis de datos se llevó a cabo a la luz de los marcos de la Educación Matemática, la Etnomatemática y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. Los resultados revelan que algunos docentes desarrollan prácticas que relacionan el contenido matemático con el conocimiento y las experiencias de las comunidades quilombolas, utilizando recursos como juegos africanos, patrones geométricos, estadística y elementos de la cultura local. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la escasez de materiales didácticos y la concepción de la neutralidad de las matemáticas. Se concluye que valorar el conocimiento de las personas negras y quilombolas en la enseñanza de las matemáticas fortalece la identidad, la autoestima y el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de ampliar las acciones formativas que favorezcan la consolidación de prácticas pedagógicas antirracistas.
Palabras Clave: Educación matemática; Educación antirracista; Relaciones étnico-raciales; Etnomatemáticas; Comunidades quilombolas.

Educação Matemática em escolas quilombolas do norte baiano, Brasil: práticas pedagógicas e desafios da educação antirracista

Resumo: Este artigo analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Matemática que atuam em escolas situadas em comunidades quilombolas de Senhor do Bonfim-BA, buscando compreender como essas práticas se articulam às políticas educacionais para as relações étnico-raciais e contribuem para a construção de uma educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, com aplicação de questionário estruturado a seis professores. A análise dos dados foi realizada à luz de referenciais da Educação Matemática, da Etnomatemática e da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Os resultados revelam que parte dos docentes desenvolve práticas que relacionam conteúdos matemáticos aos saberes e às vivências das comunidades quilombolas, utilizando recursos como jogos africanos, padrões geométricos, estatísticas e elementos da cultura local. Contudo, persistem desafios relacionados à formação docente, à escassez

de materiais didáticos e à concepção de neutralidade da Matemática. Conclui-se que a valorização dos conhecimentos negros e quilombolas no ensino de Matemática fortalece a identidade, a autoestima e o pensamento crítico dos estudantes, evidenciando a necessidade de ampliar ações formativas que favoreçam a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas.
Palavras-Chave: Educação Matemática; Educação Antirracista; Relações Étnico-Raciais; Etnomatemática; Comunidades Quilombolas.

Mathematics Education in Quilombola Schools in Northern Bahia, Brazil: Pedagogical Practices and Challenges of Anti-Racist Education

Abstract: This article analyzes the pedagogical practices developed by mathematics teachers working in schools located in quilombola communities in Senhor do Bonfim, Bahia. It seeks to understand how these practices align with educational policies regarding ethnic-racial relations and contribute to building an anti-racist education. This qualitative study employed a case study approach, utilizing a structured questionnaire administered to six teachers. Data analysis was conducted through the lenses of Mathematics Education, Ethnomathematics, and Education for Ethnic-Racial Relations. The results reveal that some teachers develop practices linking mathematical content to the knowledge and lived experiences of quilombola communities, using resources such as African games, geometric patterns, statistics, and elements of local culture. However, challenges persist regarding teacher training, a scarcity of teaching materials, and the perception of mathematics as neutral. The study concludes that valuing Black and quilombola knowledge in mathematics education strengthens students' identity, self-esteem, and critical thinking, highlighting the need to expand teacher training initiatives that foster the consolidation of anti-racist pedagogical practices.
Keywords: Mathematics Education; Anti-racist Education; Ethnic-Racial Relations; Ethnomathematics; Quilombola Communities.

Introducción

La construcción de una Educación Matemática comprometida con la equidad racial constituye uno de los desafíos contemporáneos de la formación docente y de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación Básica. Aunque la legislación educativa brasileña ha consolidado importantes avances en el reconocimiento de la diversidad étnico-racial, resulta necesario ampliar las investigaciones que analicen cómo los profesores de Matemáticas que trabajan en escuelas quilombolas articulan sus prácticas con las políticas orientadas a la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y qué aportes ofrecen estas experiencias para la construcción de una educación antirracista (Mata; Silva, 2026).

La necesidad de este debate se hace evidente frente a las desigualdades raciales que aún caracterizan el escenario educativo brasileño. Datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2023) indican tasas de analfabetismo del 3,2 % entre las personas blancas y

del 7,1 % entre las personas negras o mestizas (*pretas ou pardas*) de 15 años o más, lo que revela que el racismo continúa produciendo impactos significativos sobre el acceso y la permanencia en la educación. En este contexto, la escuela está llamada a desarrollar prácticas pedagógicas comprometidas con la promoción de la equidad racial, incluidas aquellas que se desarrollan en el ámbito de la Educación Matemática.

A pesar de los avances promovidos por políticas como la Ley n.º 10.639/2003, la Ley n.º 11.645/2008 y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, las investigaciones señalan que los profesores de Matemáticas todavía encuentran dificultades para integrar estas discusiones en sus prácticas pedagógicas, en gran medida debido a la limitada presencia de estas temáticas en la formación inicial y continua (Brasil, 2003; Brasil, 2018). Este escenario pone de manifiesto la necesidad de comprender cómo dichas políticas son apropiadas por el profesorado y transformadas en prácticas educativas.

Esta problemática adquiere especial relevancia en las escuelas ubicadas en comunidades quilombolas. Según el IBGE (2022), el municipio de Senhor do Bonfim, en el estado de Bahía, concentra la mayor población quilombola de Brasil, con aproximadamente 15.999 habitantes que se autodeclaran quilombolas. Además de la significativa presencia de estas comunidades, los indicadores educativos del municipio revelan desigualdades entre estudiantes negros y blancos en relación con los índices de reprobación, abandono y aprobación escolar. Investigar este contexto significa comprender cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en un territorio fuertemente marcado por la presencia quilombola pueden ampliar los debates sobre la Educación Matemática y la educación antirracista.

Ante este escenario, el presente estudio busca responder al siguiente problema de investigación: ¿cómo se articulan las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores de Matemáticas que trabajan en escuelas ubicadas en las comunidades quilombolas de Senhor do Bonfim, estado de Bahía, con las políticas educativas para las relaciones étnico-raciales y de qué manera estas prácticas contribuyen a la construcción de una educación antirracista?

En consonancia con este problema, el objetivo general consiste en identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores de Matemáticas que trabajan en escuelas ubicadas en las comunidades quilombolas de Senhor do Bonfim, estado de Bahía, articuladas

con las políticas educativas para las relaciones étnico-raciales, así como analizar de qué forma estas prácticas contribuyen a la construcción de una educación antirracista.

La investigación se justifica por la necesidad de ampliar el debate sobre la descolonización de la enseñanza de las Matemáticas y de visibilizar experiencias pedagógicas desarrolladas en escuelas quilombolas que contribuyan a la valorización de la cultura negra, al fortalecimiento de las identidades quilombolas y al enfrentamiento del racismo en el ámbito escolar. Al hacer visibles estas experiencias, se pretende ofrecer aportes para el fortalecimiento de la formación docente, para el desarrollo de prácticas pedagógicas socialmente comprometidas y para el avance de las discusiones en el campo de la Educación Matemática.

Educación Antirracista y Relaciones Étnico-Raciales en el Contexto Escolar

La construcción de una educación comprometida con la equidad racial presupone el reconocimiento de que las desigualdades educativas no son resultado únicamente de diferencias individuales o económicas, sino también de procesos históricos marcados por el racismo estructural que atraviesan la sociedad brasileña. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser comprendida como un espacio neutro de transmisión de conocimientos y pasa a entenderse como una institución que participa en la producción, la reproducción y, asimismo, la transformación de las relaciones sociales (Mata; Silva, 2026). Como señala Munanga (2022), por constituir un espacio de formación humana, producción de conocimientos y construcción de identidades, la escuela puede tanto reforzar prácticas discriminatorias como promover procesos educativos comprometidos con la justicia social y la equidad racial.

En este sentido, resulta pertinente considerar el contexto de las comunidades quilombolas. Según Nascimento (1980), los quilombos no representan únicamente espacios territoriales constituidos históricamente por la resistencia de la población negra a la esclavitud, sino que expresan formas colectivas de organización social, preservación cultural, producción de conocimientos y afirmación política. Desde esta perspectiva, la educación escolar quilombola trasciende la función de transmitir contenidos escolares, constituyéndose en un espacio de valorización de la memoria, la cultura, las identidades y los saberes producidos por estas comunidades (Gomes, 2003; 2012; 2021). Comprender esta especificidad implica

reconocer que los conocimientos producidos en estos territorios también constituyen patrimonios culturales y epistemológicos que deben incorporarse a las prácticas educativas.

Sin embargo, la existencia de este potencial formativo no elimina las huellas del racismo presentes en la vida cotidiana escolar. Como observa Gomes (2012), una de las formas más persistentes de reproducción de las desigualdades ocurre precisamente a través del silencio en torno a las cuestiones raciales, el cual naturaliza las discriminaciones y dificulta el reconocimiento de la diversidad como un principio constitutivo de la educación. Este silencio curricular contribuye a invisibilizar los aportes históricos, científicos y culturales de la población negra, manteniendo perspectivas eurocéntricas en la organización de los conocimientos escolares y limitando la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la valorización de la pluralidad cultural.

Es en este contexto donde la educación antirracista asume un papel estructurante (Silva; Mata, 2026). Se trata de una perspectiva educativa orientada por el reconocimiento de la existencia del racismo, la problematización crítica de sus efectos y la construcción intencional de prácticas pedagógicas que enfrenten los procesos históricos de exclusión. Como sostiene Cavalleiro (2024), una educación antirracista implica desarrollar acciones educativas capaces de valorar positivamente la diversidad étnico-racial, fortaleciendo la autoestima, el sentido de pertenencia, la identidad y el reconocimiento social de los estudiantes pertenecientes a grupos históricamente discriminados.

En este sentido, las contribuciones de Munanga (2022), Nascimento (1980), Gomes (2003; 2012; 2021) y Cavalleiro (2024) no constituyen perspectivas aisladas, sino dimensiones complementarias para comprender la educación antirracista. Mientras que Munanga (2022) pone de relieve el papel de la escuela en la configuración de las relaciones raciales, Nascimento (1980) amplía este debate al comprender los quilombos como espacios históricos de resistencia y producción de saberes. Gomes (2003; 2012; 2021) traslada esta reflexión al ámbito escolar al demostrar cómo los currículos, las prácticas pedagógicas y los procesos formativos pueden reproducir o enfrentar las desigualdades, y Cavalleiro (2024) explicita los principios que orientan las prácticas educativas comprometidas con la superación del racismo. En conjunto, estos referentes permiten comprender que una educación antirracista exige no solo el

reconocimiento de la diversidad cultural, sino también la transformación de las relaciones pedagógicas, de los currículos y de las formas de producción del conocimiento escolar.

Si la construcción de prácticas pedagógicas antirracistas presupone el reconocimiento de diferentes sujetos, historias y formas de producir conocimiento, también resulta necesario problematizar la manera en que los conocimientos matemáticos son enseñados, legitimados y contextualizados en la escuela. Es precisamente en esta dirección donde las contribuciones de la Educación Matemática Crítica y de la Etnomatemática ofrecen importantes posibilidades de diálogo, al cuestionar la idea de la neutralidad de las Matemáticas y defender el reconocimiento de las diversas formas de producir y movilizar conocimientos matemáticos en distintos contextos socioculturales.

Políticas Educativas para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales

La consolidación de la educación para las relaciones étnico-raciales en Brasil es el resultado de un conjunto de políticas públicas que, en las últimas décadas, han pasado a reconocer el enfrentamiento del racismo como una responsabilidad también de la educación escolar. Este marco normativo representa un proceso de reorientación de las prácticas educativas, al reconocer la diversidad étnico-racial como un principio estructurante del currículo y de la formación humana. Desde esta perspectiva, las políticas educativas orientan la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la equidad racial y la justicia social.

Entre los principales hitos de este proceso destacan la Ley n.º 10.639/2003, posteriormente ampliada por la Ley n.º 11.645/2008, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña, Africana e Indígena en la Educación Básica. Estas legislaciones representan un importante punto de inflexión en la organización curricular brasileña, al reconocer que la valorización de las contribuciones históricas, culturales, científicas y sociales de estos pueblos constituye una condición indispensable para enfrentar los procesos históricos de invisibilización y exclusión que han marcado la formación de la sociedad brasileña.

Este proceso se profundiza con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (DCNERER), que amplían el alcance de estas legislaciones al establecer que la promoción de la igualdad racial no debe limitarse a

componentes curriculares específicos, sino constituir un compromiso transversal de toda la escuela (Brasil, 2004). En esta dirección, las Directrices defienden procesos de formación docente comprometidos con la descolonización del currículo, la revisión crítica de las prácticas pedagógicas y la construcción de experiencias educativas capaces de enfrentar el racismo en sus diversas manifestaciones. Las DCNERER proponen una reconfiguración de las relaciones pedagógicas, de las formas de producción del conocimiento y de los propios significados atribuidos al currículo escolar.

Aunque la Base Nacional Común Curricular (BNCC) no presenta orientaciones específicas para cada componente curricular en relación con la educación para las relaciones étnico-raciales, el documento reafirma principios vinculados a los derechos humanos, el respeto a la diversidad, la valorización de las diferentes culturas y la formación ciudadana (Brasil, 2018). Estos principios refuerzan que la promoción de la equidad racial constituye una responsabilidad compartida por todas las áreas del conocimiento, incluida la Educación Matemática, cuya actuación no puede reducirse a la transmisión de contenidos considerados neutros o descontextualizados de las cuestiones sociales.

Sin embargo, la existencia de este marco normativo no garantiza, por sí sola, su materialización en la vida cotidiana escolar. Como sostiene Gomes (2003), uno de los principales desafíos para la consolidación de una educación antirracista reside en la formación del profesorado y en las condiciones concretas para que estos referentes sean incorporados a las prácticas pedagógicas. Entre la prescripción legal y la realidad del aula existe un recorrido marcado por tensiones, límites y posibilidades que depende de la manera en que los docentes interpretan, resignifican y movilizan estas políticas en sus contextos de actuación.

Es precisamente en este espacio entre la formulación de las políticas públicas y su materialización en las prácticas pedagógicas donde se sitúa el presente estudio. Al investigar a profesores de Matemáticas que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades quilombolas, se busca comprender no solo si estos referentes normativos son conocidos, sino, sobre todo, cómo son apropiados en la planificación de las clases, en la selección de los contenidos, en la construcción de las estrategias didácticas y en la promoción de prácticas comprometidas con la educación antirracista.

Educación Matemática y Prácticas Pedagógicas desde la Perspectiva de la Educación Antirracista

La construcción de una educación antirracista también interpela al campo de la Educación Matemática al cuestionar la concepción, históricamente difundida, de que las Matemáticas constituyen un conocimiento universal, neutro y desvinculado de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, enseñar Matemáticas no se limita a la transmisión de procedimientos, algoritmos y conceptos abstractos, sino que implica reconocer que los conocimientos matemáticos son producidos, apropiados y movilizados en diferentes contextos históricos, culturales y políticos. Esta comprensión amplía el papel de la Educación Matemática al situarla como un espacio de formación crítica, capaz de contribuir a la lectura, la comprensión y la transformación de la realidad social.

Es en este horizonte donde la Educación Matemática Crítica ofrece importantes aportes. Para Skovsmose (1994), las Matemáticas participan en la organización de la vida social y, por ello, su aprendizaje debe posibilitar que los estudiantes comprendan críticamente las relaciones económicas, políticas y culturales que atraviesan la sociedad. Al romper con la idea de la neutralidad del conocimiento matemático, el autor pone de manifiesto que enseñar Matemáticas implica también problematizar las desigualdades, interpretar los fenómenos sociales y desarrollar capacidades de lectura crítica del mundo. De este modo, la Educación Matemática deja de ocupar una posición exclusivamente técnica para asumir una dimensión ética, política y formativa.

Esta perspectiva encuentra importantes puntos de convergencia con la Etnomatemática propuesta por D'Ambrosio (2019). Al reconocer que diferentes grupos sociales producen formas propias de contar, medir, comparar, representar, resolver problemas y organizar sus experiencias, la Etnomatemática amplía la comprensión de la naturaleza del conocimiento matemático y cuestiona la centralidad de una única tradición científica como referente universal. En esta dirección, valorar los saberes producidos por distintos pueblos significa reconocer que existen múltiples formas legítimas de producir conocimientos matemáticos, construidas históricamente en diversos contextos socioculturales.

Para D'Ambrosio (2019), este reconocimiento tiene implicaciones que trascienden el ámbito epistemológico. Al incorporar al currículo escolar conocimientos producidos por

poblaciones históricamente marginadas, entre ellas las comunidades quilombolas, la Educación Matemática pasa a contribuir al fortalecimiento de las identidades culturales, al reconocimiento de la pluralidad de saberes y a la construcción de procesos educativos comprometidos con la justicia social. Desde esta perspectiva, la Etnomatemática constituye una posibilidad concreta de descolonización curricular, al ampliar los referentes culturales que legitiman la producción del conocimiento escolar.

Esta comprensión dialoga directamente con las discusiones sobre la educación antirracista. Si enfrentar el racismo presupone reconocer la legitimidad de los conocimientos producidos por la población negra y combatir los procesos históricos de invisibilización, la Educación Matemática está llamada a revisar las formas en que organiza sus currículos, selecciona sus ejemplos, elabora sus materiales didácticos y desarrolla sus prácticas pedagógicas. En esta dirección, una práctica pedagógica antirracista en Matemáticas no se limita a la incorporación ocasional de contenidos sobre la cultura afrobrasileña, sino que presupone la construcción intencional de experiencias de aprendizaje que valoren las diferentes formas de producir conocimientos, promuevan el reconocimiento de las identidades de los estudiantes y posibiliten la problematización crítica de las desigualdades sociales.

Esta perspectiva es reforzada por Gomes y Silva (2007), quienes sostienen que la formación del profesorado ocupa un papel decisivo en la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la valorización de la diversidad cultural. Para los autores, articular la Educación Matemática y las relaciones étnico-raciales significa crear condiciones para que los contenidos matemáticos dialoguen con las experiencias socioculturales de los estudiantes, favoreciendo tanto el aprendizaje de las Matemáticas como la formación de sujetos críticos, capaces de reconocer la diversidad como un elemento constitutivo de la producción del conocimiento.

A la luz de estos referentes, la Educación Matemática Crítica, la Etnomatemática y la Educación Antirracista no constituyen perspectivas independientes, sino dimensiones complementarias de un mismo proyecto educativo. Mientras que Skovsmose (1994) pone de relieve el compromiso de la Educación Matemática con la lectura crítica de la realidad, D'Ambrosio (2019) amplía esta discusión al reconocer la pluralidad epistemológica de los conocimientos matemáticos, y Gomes y Silva (2007) trasladan estas reflexiones al ámbito de la

formación docente y de las prácticas pedagógicas. En conjunto, estos referentes ofrecen las bases teóricas para comprender cómo los profesores que trabajan en escuelas quilombolas movilizan conocimientos matemáticos, políticas educativas y saberes culturales en la construcción de prácticas pedagógicas comprometidas con la educación antirracista.

Recorrido Metodológico

La presente investigación se caracteriza por ser de naturaleza cualitativa, desarrollada mediante un estudio de caso, al buscar comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores que enseñan Matemáticas en escuelas ubicadas en comunidades quilombolas del municipio de Senhor do Bonfim, estado de Bahía. El enfoque cualitativo resultó adecuado por permitir comprender las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los participantes a sus prácticas docentes, considerando los fenómenos en sus contextos de ocurrencia (Gil, 2021). Asimismo, la elección del estudio de caso permitió investigar en profundidad un contexto específico, favoreciendo el análisis de las relaciones entre las prácticas pedagógicas, la Educación Matemática y la educación para las relaciones étnico-raciales (Gil, 2021).

El campo empírico estuvo conformado por cuatro escuelas de Educación Primaria ubicadas en comunidades remanentes de quilombos del municipio de Senhor do Bonfim, estado de Bahía. La selección de estas instituciones consideró su localización en territorios quilombolas y la viabilidad de acceso de la investigadora al campo de estudio. Participaron en la investigación seis profesores que enseñan Matemáticas en los últimos años de la Educación Primaria. Inicialmente, el cuestionario fue enviado a los nueve docentes de las escuelas seleccionadas, de los cuales seis aceptaron participar en la investigación mediante la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLI). Con el fin de preservar el anonimato, los participantes fueron identificados mediante seudónimos inspirados en personalidades negras brasileñas que contribuyeron al fortalecimiento de los debates sobre las relaciones étnico-raciales en la educación: Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Nina da Hora, Anete Otília y Milton Nascimento.

La producción de los datos se realizó mediante un cuestionario estructurado compuesto por preguntas abiertas, elaborado con el propósito de identificar las prácticas pedagógicas

desarrolladas por los profesores y comprender sus percepciones sobre la educación para las relaciones étnico-raciales y la construcción de una educación antirracista. El instrumento fue organizado en cinco secciones.

Considerando el recorte presentado en este artículo, el análisis se centró en las respuestas relacionadas con dos de los objetivos de la investigación: identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores de Matemáticas en escuelas quilombolas y analizar sus contribuciones para la construcción de una educación antirracista. Para ello, se examinaron siete preguntas del cuestionario, cuatro de ellas orientadas a identificar las prácticas pedagógicas y tres dirigidas a comprender los impactos de dichas prácticas en el contexto escolar.

Los datos fueron sometidos a un análisis cualitativo, con el propósito de identificar patrones de significado presentes en los discursos de los participantes (Gil, 2019). La interpretación se llevó a cabo a la luz del marco teórico construido en este estudio, articulando las respuestas del profesorado con las discusiones sobre Educación Matemática, Educación para las Relaciones Étnico-Raciales, Etnomatemática y educación antirracista. Este proceso permitió comprender cómo los docentes movilizan conocimientos matemáticos, políticas educativas y referentes culturales en la construcción de sus prácticas pedagógicas, así como identificar potencialidades y desafíos para la consolidación de una Educación Matemática comprometida con la equidad racial.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), conforme al Dictamen Fundamentado n.º 7.902.215.

Análisis y Discusión de los Datos

El análisis de los datos se organizó en dos categorías analíticas, definidas a partir de los objetivos de la investigación. La primera contempla las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores de Matemáticas en escuelas quilombolas y su articulación con las políticas orientadas a la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. La segunda examina las contribuciones de estas prácticas a la construcción de una educación antirracista, considerando las percepciones de los participantes acerca de sus impactos en el contexto escolar.

Con el fin de orientar este proceso analítico, el **Cuadro 1** presenta la correspondencia entre los objetivos de la investigación y las preguntas del cuestionario utilizadas en el análisis.

Cuadro 1. Objetivos de la investigación y preguntas del cuestionario utilizadas en el análisis

Objetivos de la investigación	Preguntas del cuestionario
Identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores de Matemáticas que trabajan en escuelas ubicadas en las comunidades quilombolas del municipio de Senhor do Bonfim, estado de Bahía, y que se articulan directamente con las políticas educativas orientadas a las relaciones étnico-raciales.	**1.** ¿Ha trabajado alguna vez contenidos matemáticos relacionándolos con la cultura afrobrasileña, africana o quilombola? En caso afirmativo, mencione ejemplos de estas prácticas. **2.** ¿Con qué frecuencia desarrolla prácticas que valoran la cultura negra y quilombola en sus clases? **3.** ¿Qué estrategias, metodologías o recursos utiliza (o considera que podría utilizar) para integrar las relaciones étnico-raciales en las clases de Matemáticas? **4.** ¿En su escuela existe incentivo o apoyo por parte del equipo directivo para desarrollar prácticas pedagógicas centradas en la diversidad étnico-racial?
Analizar cómo las prácticas desarrolladas por profesores de Matemáticas que trabajan en escuelas ubicadas en las comunidades quilombolas del municipio de Senhor do Bonfim, estado de Bahía, contribuyen a la construcción de una educación antirracista.	**1.** Desde su perspectiva, ¿cuáles son los impactos (positivos o negativos) de las prácticas que abordan las relaciones étnico-raciales en sus estudiantes, especialmente en los estudiantes quilombolas o negros? **2.** ¿Percibe cambios en el compromiso, la autoestima o el desempeño de los estudiantes cuando se desarrollan prácticas antirracistas? En caso afirmativo, ¿cuáles? **3.** ¿Qué sugerencias daría para fortalecer las prácticas pedagógicas que promueven la educación antirracista en la enseñanza de las Matemáticas?

Fuente: Elaboración propia (2025).

Caracterización de los Participantes

En continuidad con los análisis iniciados en un estudio previo, consideramos pertinente, antes de adentrarnos en la discusión propuesta en este artículo, presentar el perfil de los participantes de la investigación, con el fin de contextualizar sus trayectorias y comprender el escenario en el que se insertan los sujetos que orientan este proceso analítico y reflexivo. Para los lectores interesados en acompañar el recorrido investigativo desarrollado con este mismo grupo de profesores, recomendamos la lectura de Mata y Silva (2026), en la que se analizan sus concepciones acerca de la temática investigada.

La muestra del estudio está compuesta por los siguientes participantes:

Cuadro 2. Caracterización de los participantes de la investigación

Participante	Formación	Experiencia docente	Tiempo de trabajo en escuela quilombola	Autodeclaración racial	Pertenece a la comunidad
Sueli	Ciencias Contables, Geografía y formación pedagógica en Matemáticas	12 años	12 años	Mestiza (*parda*)	No
Conceição	Letras	4 años	2 años	Mestiza (*parda*)	No
Abdias	Matemáticas	27 años	27 años	Mestizo (*pardo*)	No
Nina	Matemáticas	21 años	Menos de 1 año	Mestiza (*parda*)	No
Anete	Historia	15 años	15 años	Mestiza (*parda*)	No
Milton	Matemáticas	22 años	9 años	Negro	No

Fuente: Datos de la investigación (2025).

Prácticas Pedagógicas y Experiencias en el Abordaje de las Relaciones Étnico-Raciales

En esta subsección analizamos las respuestas de los participantes con el propósito de identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas ya desarrolladas, o aún no incorporadas, que se relacionan con las directrices legales orientadas a la educación de las relaciones étnico-raciales. Para iniciar esta investigación, se planteó a los profesores la siguiente pregunta: ¿Ha trabajado alguna vez contenidos matemáticos relacionándolos con la cultura afrobrasileña, africana o quilombola? En caso afirmativo, mencione ejemplos de estas prácticas.

A continuación, se presentan las respuestas obtenidas:

> Sí, cuando trabajo sobre la cultura local, ya que la escuela está ubicada en una comunidad remanente de quilombo, se enfatiza la lucha de los pueblos por establecerse en la "tierra". En este contexto se trabajan la geometría plana, el área y el perímetro, tomando como ejemplo la comunidad; también la geometría espacial, utilizando como ejemplos el acarajé, el abará, el maíz y otros alimentos típicos. Asimismo, se plantean situaciones-problema utilizando los colores africanos para clasificar los polígonos regulares. (Sueli, 2025)
>
> No. (Conceição, 2025)
>
> Sí, ejercicios y gráficos que muestran las Matemáticas en la vida cotidiana de la comunidad. (Abdias, 2025)

> En Matemáticas no; en otras asignaturas, sí. (Nina, 2025)
>
> Sí, valorizando los saberes y combatiendo el racismo mediante el uso de juegos africanos (mancala, Ivo, semillas y piedras para contar, gastronomía y sistemas de medida). (Anete, 2025)
>
> No. (Milton, 2025)

La mayoría de los participantes afirma haber desarrollado actividades que relacionan las Matemáticas con elementos de las culturas africanas o afrobrasileñas. Sin embargo, se observa que estas prácticas adquieren significados diversos. Dado que los propios docentes presentan diferentes comprensiones sobre lo que constituye una educación antirracista, era esperable que la manera en que establecen estas relaciones en el aula también fuese distinta (Mata; Silva, 2026).

Sueli relata que articula contenidos matemáticos, especialmente aquellos vinculados a la Geometría, con elementos constitutivos de la cultura quilombola local, valorizando el territorio, la gastronomía, los símbolos y las prácticas cotidianas de la comunidad. Esta opción pedagógica dialoga directamente con los principios de la Etnomatemática, entendida por D'Ambrosio (2011; 2019) como un campo que reconoce los saberes producidos por los diferentes grupos socioculturales y los toma como punto de partida para la construcción de conocimientos matemáticos escolarizados. Al incorporar referentes culturales y prácticas comunitarias, Sueli promueve aquello que D'Ambrosio (2011) describe como un movimiento metodológico que transita de lo concreto, de lo vivido y experimentado, hacia lo abstracto, es decir, hacia los sistemas formales de las Matemáticas. Esta perspectiva también se encuentra en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (Brasil, 2004), que defienden el reconocimiento de las identidades negras y quilombolas como un elemento estructurante del currículo.

Por su parte, Abdias menciona que trabaja con ejercicios y gráficos relacionados con la comunidad y la vida cotidiana, aunque no especifica qué tipos de datos utiliza ni cómo los articula con los conceptos matemáticos. El uso de datos estadísticos relativos a la población negra puede constituir, a la luz de lo planteado por Gomes (2012; 2021) y Almeida (2019), un potente dispositivo formativo para el desarrollo del pensamiento crítico y para la comprensión del racismo como un fenómeno estructural. No obstante, exige un tratamiento pedagógico

cuidadoso, ya que dichos datos suelen evidenciar desigualdades históricamente construidas que, si no se abordan adecuadamente, pueden reforzar estigmas en lugar de promover el autorreconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos, dignos de respeto y de pertenencia social (Gomes; Silva, 2007; Munanga, 2022). Un enfoque crítico, inspirado en Freire (1970; 1996) o en Skovsmose (1994), exige que los datos numéricos sean problematizados y contextualizados, y no simplemente presentados.

Anete describe prácticas que incorporan juegos africanos y otros elementos culturales en la enseñanza de las Matemáticas, demostrando comprender cómo estos recursos pueden resignificarse como instrumentos para el fortalecimiento de la identidad cultural, especialmente en lo que respecta a la valorización de las contribuciones africanas y afrobrasileñas a las formas de pensar y resolver problemas (Mata; Silva, 2026). Esta perspectiva está en consonancia con las legislaciones que establecen la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena (Leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008), así como con la concepción de Nascimento (1980) sobre el Quilombismo como paradigma de reconstrucción social y educativa.

Sin embargo, tres participantes afirmaron no haber abordado nunca las cuestiones raciales en las clases de Matemáticas. Esta ausencia puede analizarse a la luz de diversos factores. Las asignaturas que estos profesores también imparten, pertenecientes en su mayoría al ámbito de las Humanidades, parecen concentrar sus iniciativas relacionadas con la cuestión racial, como ocurre en el caso de Nina, quien desarrolla estas temáticas únicamente en las clases de Artes y Educación Religiosa. Esta separación entre las Matemáticas y las cuestiones socioculturales revela, como señalan D'Ambrosio (2005; 2011) y Gomes (2017), un efecto de la formación inicial, que con frecuencia disocia las Matemáticas de los debates sobre sociedad, cultura, identidad y desigualdad. Se trata de un reflejo del modelo escolar históricamente eurocéntrico (Brasil, 2004; Gomes, 2012), que aún compartimentaliza los conocimientos y dificulta la articulación entre los contenidos matemáticos y la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales.

Como destacan Gomes (2012) y Cavalleiro (2024), la construcción de prácticas antirracistas requiere intencionalidad, formación docente y compromiso ético-político. Muchos profesores no tuvieron, durante sus procesos formativos, oportunidades para reflexionar sobre

las Matemáticas en diálogo con las cuestiones raciales, lo que puede generar inseguridad, desconocimiento o la falsa percepción de que estos temas «no forman parte» de la enseñanza de la disciplina, exactamente como problematiza D'Ambrosio (2011). Reconocer esta realidad es fundamental para pensar políticas de formación inicial y continua coherentes con el Plan Nacional de Educación (Brasil, 2014) y con las orientaciones de la BNCC (Brasil, 2018), que refuerzan la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas orientadas a promover la equidad, la valorización de la diversidad y la justicia social.

Así, al analizar este conjunto de respuestas, resulta evidente que, aunque existen experiencias significativas y alineadas con la Etnomatemática y la educación antirracista, persiste una brecha estructural en la formación docente que debe ser afrontada para que los profesores de Matemáticas se sientan preparados, legitimados y respaldados para trabajar las relaciones étnico-raciales en sus prácticas escolares (Mata; Silva, 2026).

A continuación, preguntamos con qué frecuencia estos profesores desarrollan prácticas que valorizan la cultura negra y quilombola en sus clases. Veamos lo que revelan sus respuestas.

Conceição, Anete y Milton relatan que, en determinados momentos, desarrollan actividades orientadas a la valorización de la cultura negra, aunque estas acciones no llegan a consolidarse como parte sistemática de su planificación pedagógica. Esta presencia ocasional, aunque limitada, indica que estos docentes reconocen la importancia y el carácter transversal de la temática racial en el contexto escolar, en consonancia con las orientaciones de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (Brasil, 2004) y de las Leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008, que establecen la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, africana e indígena. Estas iniciativas puntuales revelan, al mismo tiempo, avances potenciales y fragilidades: si, por un lado, demuestran sensibilidad hacia la temática, por otro ponen de manifiesto la ausencia de un proceso sistemático de implementación curricular, un desafío ampliamente discutido por Gomes (2012; 2021) y Cavalleiro (2024), quienes sostienen que las prácticas aisladas no son suficientes para promover una educación antirracista efectiva.

Por su parte, Sueli y Abdias destacan que desarrollan actividades relacionadas con las cuestiones raciales de manera continua e intencional, integrando la cultura negra y quilombola en las clases de Matemáticas. Esta postura sugiere un nivel más avanzado de conciencia y

compromiso pedagógico, indicando que estos docentes se aproximan a una perspectiva curricular descolonizadora, tal como defienden Almeida (2019) y Munanga (2022), al reconocer el racismo como un fenómeno estructural y, por lo tanto, como un elemento que debe enfrentarse mediante prácticas educativas permanentes. Es posible inferir que el trabajo de estos profesores se fortalece gracias a su prolongado vínculo con escuelas situadas en comunidades quilombolas, lo que favorece la construcción de estrategias didácticas contextualizadas y alineadas con las demandas y experiencias de los estudiantes, un movimiento que D'Ambrosio (2011; 2019) considera fundamental para una práctica etnomatemática que valore los saberes locales y promueva la transición del conocimiento concreto al abstracto.

En este sentido, Sueli y Abdias constituyen ejemplos consistentes de cómo la temática racial puede integrarse de manera orgánica en la enseñanza de las Matemáticas, y no ser tratada como una excepción o una actividad conmemorativa. Sus prácticas evidencian, como señala Gomes (2017), que la escuela puede convertirse en un espacio de afirmación identitaria y de producción de saberes que rompen con la lógica eurocéntrica históricamente hegemónica en el currículo, un movimiento que también se encuentra alineado con la perspectiva freireana de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1970; 1996). Al articular cultura, territorio y Matemáticas, estos profesores muestran caminos posibles para una práctica pedagógica que contemple la diversidad epistémica, promueva el reconocimiento de la población negra como productora de conocimiento y fortalezca la construcción de currículos verdaderamente antirracistas.

A continuación, preguntamos qué estrategias, metodologías o recursos utilizan los profesores, o consideran que podrían explorarse, para integrar las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de las Matemáticas.

> Contextualizando mediante el uso de patrones geométricos presentes en tejidos, cestería y pinturas corporales indígenas, así como en actividades que observan patrones geométricos inspirados en tejidos africanos para trabajar la simetría, las formas y las fracciones. Diálogo y debates, relacionando datos estadísticos (como la desigualdad racial, los ingresos y la educación) con gráficos y porcentajes, ayudando a los estudiantes a interpretar la realidad social a través de las Matemáticas a partir de sus propias vivencias. Videos y juegos que destaquen esta temática. (Sueli, 2025)

> Libros, revistas y plataformas digitales. (Abdias, 2025)

> Videos, clases expositivas y círculos de diálogo. (Nina, 2025)
>
> Metodologías que convierten al estudiante en protagonista de su propio aprendizaje y fomentan la colaboración y el diálogo. (Anete, 2025)
>
> Presentar la Historia de las Matemáticas destacando las contribuciones africanas, afrobrasileñas e indígenas al desarrollo de la numeración, la geometría y el álgebra; el análisis de datos étnico-raciales, la probabilidad y la justicia social mediante el uso de herramientas visuales y digitales. (Milton, 2025)

Las respuestas de los profesores muestran una diversidad de caminos para integrar las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de las Matemáticas, revelando diferentes formas de aproximarse a esta discusión. Sueli recurre a referentes culturales de los pueblos africanos, afrobrasileños e indígenas, utilizando patrones geométricos presentes en tejidos, pinturas corporales y textiles africanos para trabajar conceptos como la simetría, las formas, las fracciones y las regularidades. Entre las estrategias propuestas por Sueli también se encuentra la perspectiva de Milton, quien sugiere aproximar las Matemáticas a la realidad social de los estudiantes mediante la exploración de datos sobre desigualdad racial, ingresos y escolarización a través de gráficos, porcentajes y debates que contribuyen a interpretar la vida cotidiana desde una mirada más crítica (Mata; Silva, 2026).

También hay quienes valoran metodologías más dialógicas, como los círculos de diálogo, las clases expositivas abiertas a la participación, los videos, los juegos y los recursos digitales, que amplían la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para Skovsmose (1994), el diálogo constituye una herramienta esencial para el aprendizaje. De acuerdo con la concepción de Educación Matemática Crítica desarrollada por este autor (Skovsmose, 1994, p. 19):

> El aprendizaje es un proceso de interacción entre estudiantes y profesores, con aspiraciones, ambiciones, frustraciones, preocupaciones e intenciones. El aprendizaje ocurre mediante encuentros entre personas con experiencias diversas, insertas en contextos complejos. Son posibles diferentes patrones de interacción y diálogo y, para la Educación Matemática Crítica, el diálogo desempeña un papel fundamental.

Además, algunos profesores enfatizan la relevancia de presentar la historia de las Matemáticas destacando las contribuciones africanas, afrobrasileñas e indígenas en la

construcción de ideas relacionadas con la numeración, la geometría, el álgebra y el análisis de datos. Esta postura resulta especialmente significativa porque desplaza el foco de un enfoque restringido a los «datos duros» sobre las desigualdades raciales —datos que, como advierte Silva (2010) y como evidencian los informes del IBGE (2023), con frecuencia retratan realidades marcadas por la vulnerabilidad de la población negra— hacia una perspectiva más amplia, que reconoce y valoriza los saberes producidos por estos pueblos a lo largo de la historia. En este sentido, la postura manifestada por los docentes se aproxima a las recomendaciones de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (Brasil, 2004), que destacan la importancia de incorporar al currículo conocimientos históricamente invisibilizados, valorizando las tecnologías, las prácticas culturales y las producciones científicas africanas.

Esta comprensión también encuentra respaldo en la obra de D'Ambrosio (2011; 2019), quien sostiene que las Matemáticas constituyen una producción humana situada histórica y culturalmente, y que reconocer esta pluralidad epistémica representa un paso fundamental hacia una educación descolonizadora. Del mismo modo, Gomes (2012; 2021) reafirma que la enseñanza debe romper con los currículos monoculturales, incorporando narrativas que promuevan el reconocimiento, la autoestima y la representatividad de los estudiantes negros e indígenas. Al poner de relieve la historicidad de las Matemáticas, los profesores analizados demuestran sensibilidad hacia lo que Freire (1970; 1996) caracteriza como una educación dialógica y humanizadora, capaz de promover la conciencia crítica y la valorización de las identidades.

Consideradas en conjunto, estas prácticas revelan un movimiento pedagógico relevante: el reconocimiento de que la valorización de la diversidad cultural no solo enriquece la enseñanza, sino que también amplía la mirada reflexiva de estudiantes y profesores, fortalece el sentido de pertenencia y contribuye a la construcción de una educación comprometida con la equidad racial. Este movimiento se encuentra en consonancia con lo que Cavalleiro (2024) denomina el compromiso ético y político de la escuela en la lucha contra el racismo, reafirmando que las prácticas educativas antirracistas no se limitan a denunciar las desigualdades, sino que también implican la afirmación de historias, saberes y contribuciones que forman parte del patrimonio de la humanidad.

En relación con la existencia de incentivos o apoyo por parte de la gestión escolar para el desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en la diversidad étnico-racial, los profesores manifestaron las siguientes respuestas:

> Sí. Todos los profesores participan en la actualización del Proyecto Político-Pedagógico (PPP), el cual se elabora considerando la diversidad étnico-racial, precisamente porque la escuela está ubicada en una comunidad remanente de quilombo. La práctica pedagógica debe contemplar a estos estudiantes, construyendo junto a ellos la valorización de la identidad quilombola. (Sueli, 2025)
>
> Sí. (Conceição, 2025)
>
> Sí, por supuesto. (Abdias, 2025)
>
> No. (Nina, 2025)
>
> Sí, promueve la diversidad cultural y la inclusión. (Anete, 2025)
>
> Sí. (Milton, 2025)

Las respuestas de los profesores muestran que el incentivo por parte de la gestión escolar para trabajar la diversidad étnico-racial existe, aunque se experimenta de maneras muy diferentes en la vida cotidiana de la escuela. El testimonio de Sueli, por ejemplo, permite percibir este proceso de forma más efectiva, ya que todo el equipo participa en la actualización del Proyecto Político-Pedagógico con el fin de garantizar que la identidad quilombola de los estudiantes sea realmente valorizada.

Otros profesores, como Conceição, Abdias, Anete y Milton, también perciben algún tipo de apoyo, aunque de forma más general, lo que indica la existencia de una institución que reconoce la importancia de la temática, aunque no siempre de manera continua. Nina, por su parte, afirma no percibir ningún tipo de apoyo.

Esta diversidad de percepciones dialoga directamente con lo planteado por Almeida (2019), quien sostiene que, dado que el racismo forma parte de la propia estructura de la sociedad, las instituciones solo logran enfrentarlo cuando adoptan prácticas antirracistas efectivas y permanentes. Para el autor, corresponde a las instituciones invertir en acciones que promuevan la igualdad y la diversidad, eliminen los obstáculos que afectan a los grupos históricamente minorizados, creen espacios permanentes de debate y revisión de las prácticas y garanticen mecanismos de acogida frente a las situaciones de discriminación racial.

Al confrontar esta reflexión con los testimonios de los profesores, resulta evidente que, aunque existen iniciativas, estas todavía no alcanzan la continuidad ni la profundidad necesarias para que la escuela se convierta, efectivamente, en un espacio comprometido con la lucha contra el racismo.

Desafíos y Perspectivas para la Incorporación de las Relaciones Étnico-Raciales en la Enseñanza de las Matemáticas

En esta subsección analizamos, a partir de las respuestas de los participantes, cómo estos profesores comprenden y atribuyen significado a los impactos de la educación antirracista en la vida de los estudiantes negros. En este sentido, nos interesa examinar de qué manera interpretan las repercusiones de esta temática en la experiencia escolar, en las interacciones dentro del aula y en el desarrollo de los estudiantes.

En relación con los impactos de las prácticas que abordan las relaciones étnico-raciales en sus estudiantes, los participantes ofrecieron las siguientes respuestas:

> Los impactos positivos son la valorización de la identidad y de la autoestima de muchos estudiantes que se reconocen como quilombolas, comprendiendo la importancia de combatir el racismo y los estereotipos para la formación de una conciencia crítica. Los aspectos negativos todavía se relacionan con la resistencia de parte de la comunidad escolar, ya que muchos estudiantes y familiares no se reconocen como quilombolas o incluso manifiestan prejuicios cuando se aborda esta temática. (Sueli, 2025)
>
> Solo observo aspectos positivos, porque esto favorece la valorización y el autoconocimiento. (Conceição, 2025)
>
> Impactos positivos, porque la escuela no permite que se olviden las atrocidades vividas, pero los contenidos y las prácticas están orientados al incentivo y la valorización de la cultura afrobrasileña. (Abdias, 2025)
>
> Cuanto más se conoce, menos prejuicios existen. (Nina, 2025)
>
> Generan impactos significativos. (Anete, 2025)
>
> Fortalecimiento de la identidad y de la autoestima, mejora del rendimiento escolar, empoderamiento y desarrollo de la conciencia crítica y de la resiliencia. (Milton, 2025)

Los testimonios de la mayoría de los profesores nos invitan a reflexionar sobre los impactos de una educación antirracista a la luz de Freire (1970). Cuando Sueli, Conceição y Milton destacan que trabajar las relaciones étnico-raciales favorece el reconocimiento, la autoestima y el autoconocimiento de los estudiantes, reflejan la comprensión freireana de que las personas oprimidas, muchas veces, aprenden a verse a sí mismas a través de la mirada de quienes las oprimen. Al asumir esa lógica que las desvaloriza, se convierten, como afirma el autor, en «huéspedes» del opresor. En este sentido, las prácticas pedagógicas que afirman las identidades y rompen con los estereotipos actúan precisamente en el proceso de deshacer esa interiorización y permitir que estos estudiantes reconstruyan su propia imagen y se reconozcan como sujetos de su propia historia.

De este proceso de autoconocimiento surge la valorización de las identidades negras y quilombolas destacada por Abdias y Conceição. Al reconocer su historia, su fuerza y sus producciones culturales como parte legítima del currículo, la escuela rompe con los estigmas que históricamente han marginado a estos sujetos. Esta valorización no actúa únicamente como una afirmación simbólica, sino como una práctica concreta que fortalece el sentido de pertenencia y reconfigura la manera en que estos estudiantes se perciben a sí mismos en el mundo (Mata; Silva, 2026).

A continuación, preguntamos a los profesores si percibían cambios en el compromiso, la autoestima o el rendimiento de los estudiantes cuando se desarrollaban prácticas antirracistas. Las respuestas fueron las siguientes:

> Sí. Los estudiantes que se reconocen y comprenden su valor como seres sociales ya no sienten vergüenza de mostrar su cabello crespo ni la cultura que fundamenta su identidad como ciudadanos afrodescendientes. (Sueli, 2025)
>
> Sí. Interactúan con los contenidos y se sienten cómodos para dialogar. (Conceição, 2025)
>
> Sí. Como llevo muchos años trabajando en la comunidad, observo cambios significativos en la autoestima y en el reconocimiento de sus orígenes. (Abdias, 2025)
>
> Sí. Se sienten valorados, acogidos y aceptados. (Nina, 2025)
>
> Sí, existe un cambio positivo en el compromiso, la autoestima y el rendimiento de los estudiantes. (Anete, 2025)

Sí. Empoderamiento y autoestima. (Milton, 2025)

Las respuestas de los profesores revelan la percepción de que, cuando las prácticas pedagógicas antirracistas se desarrollan de manera intencional y continua, producen un impacto directo en el compromiso, la autoestima y el rendimiento de los estudiantes (Mata; Silva, 2026). Sueli, por ejemplo, observa que el reconocimiento de la propia identidad lleva a los estudiantes a asumir con orgullo elementos de su negritud, como el cabello crespo y la cultura que sustenta su identidad, lo que indica que la escuela se convierte en un espacio de afirmación y no de silenciamiento. Conceição y Nina refuerzan esta perspectiva al señalar que los estudiantes participan más activamente, se sienten cómodos para dialogar y experimentan sentimientos de acogida y aceptación, elementos que, según Freire (1970), son esenciales para un proceso educativo significativo. Para este autor, el diálogo implica un pensamiento crítico; sin él no existe comunicación y, mucho menos, una educación de calidad.

Por su parte, Abdias pone de manifiesto cambios significativos en la autoestima y en la valorización de los propios orígenes al analizar su trayectoria en la educación, lo que sugiere que las prácticas antirracistas no solo producen efectos inmediatos, sino que también contribuyen a construir trayectorias de fortalecimiento identitario. Anete y Milton también perciben cambios al señalar el incremento del compromiso, el empoderamiento y la autoestima, mostrando que el enfoque antirracista actúa como un impulsor para que los estudiantes se sientan vistos, representados y reconocidos en su humanidad.

Como última pregunta, se solicitó a los profesores que indicaran qué sugerencias ofrecerían para fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas a promover la educación antirracista en la enseñanza de las Matemáticas.

> La principal sugerencia sería ofrecer más formación en esta área, ya que la temática aún presenta importantes carencias en la formación docente y comunitaria. La comunidad también necesita conocer y debatir esta temática tan plural como singular. (Sueli, 2025)

> Que busquemos prácticas de acciones reparadoras dirigidas a la población negra, una educación con recursos físicos adecuados y cursos de perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas. (Abdias, 2025)

> Debe partir de la propia escuela una discusión más amplia sobre este tema. (Nina, 2025)

> Incorporación de contenidos que aborden la historia y la cultura afrobrasileña. (Anete, 2025)
>
> Énfasis en la formación docente, en la disponibilidad de materiales de apoyo y en el fortalecimiento de la Etnomatemática dentro del currículo. (Milton, 2025)

Las sugerencias formuladas por los docentes revelan que el fortalecimiento de las prácticas antirracistas en la enseñanza de las Matemáticas depende, sobre todo, de un compromiso institucional permanente y de inversiones sostenidas en la formación del profesorado. No obstante, aunque la lucha contra el racismo y el proceso de descolonización de la enseñanza también constituyen responsabilidades del Estado, ello no exime al profesorado de asumir una posición crítica y comprometida frente a las cuestiones que atraviesan tanto el contexto escolar como la sociedad.

Sueli y Milton destacan la necesidad de ampliar las oportunidades de formación, poniendo de relieve que la falta de preparación específica continúa siendo uno de los principales obstáculos para que los profesores se sientan seguros al articular los contenidos matemáticos con las discusiones sobre las relaciones étnico-raciales. Según Sueli, esta carencia formativa debe afrontarse tanto en el ámbito escolar como en el comunitario, ya que la educación antirracista trasciende el aula y exige una participación colectiva (Mata; Silva, 2026).

Abdias complementa esta perspectiva al señalar la urgencia de implementar prácticas reparadoras que tengan en cuenta las desigualdades históricas experimentadas por la población negra, reconociendo que las políticas educativas antirracistas también atraviesan la calidad de los materiales didácticos utilizados y la oferta de programas de formación continua del profesorado.

El proceso de reestructuración curricular aparece igualmente en los testimonios de Anete y Milton, quienes destacan la necesidad de incorporar contenidos sobre la historia y la cultura afrobrasileña, así como de fortalecer la Etnomatemática. Para ellos, estas acciones permiten aproximar la enseñanza de las Matemáticas a las experiencias y referentes identitarios de los estudiantes. Gomes (2021) señala que los currículos todavía arrastran invisibilizaciones históricas y epistemológicas que atraviesan las propuestas y las prácticas educativas. Según la autora, estos silenciamientos solo podrán superarse cuando el campo educativo reconozca la

necesidad de descolonizarse y de revisar críticamente las bases sobre las que se produce el conocimiento.

Como señala Bento (2003, citado en Gomes, 2021), enfrentar el racismo en la sociedad, ya sea en la educación básica o en la educación superior, exige mucho más que fortalecer la identidad de las personas negras. También es necesario que las personas blancas revisen críticamente su propia identidad racial. Gomes retoma esta discusión al recordar que reconocer los privilegios asociados a la blancura (*branquitude*), comprender cómo estos contribuyen al sostenimiento de las desigualdades y asumir un posicionamiento político comprometido con la justicia racial constituyen pasos indispensables para promover cambios reales. Descolonizar la educación, el conocimiento y los currículos implica, por tanto, desplazar la mirada hacia la reproducción histórica de la posición de privilegio ocupada por la blancura y cuestionar ese estado de inercia racial, convocando a las personas blancas a abandonar su posición histórica de colonizadores.

Consideraciones Finales

Este estudio tuvo como objetivo identificar las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores de Matemáticas que trabajan en escuelas situadas en comunidades quilombolas del municipio de Senhor do Bonfim, estado de Bahía, y analizar de qué manera dichas prácticas contribuyen a la construcción de una educación antirracista. Al responder al problema de investigación, los resultados ponen de manifiesto que las relaciones entre la Educación Matemática y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales se vienen configurando de manera heterogénea, revelando distintos niveles de apropiación de las políticas educativas y diferentes concepciones acerca del papel de las Matemáticas en la formación crítica de los estudiantes.

Los análisis permitieron identificar prácticas pedagógicas que aproximan los contenidos matemáticos a las experiencias, los saberes y las manifestaciones culturales afrobrasileñas y quilombolas mediante el uso de juegos, patrones geométricos, datos estadísticos, elementos del territorio y otros recursos contextualizados. Estas experiencias demuestran que la articulación entre Matemáticas, cultura y realidad social constituye una posibilidad concreta para construir

prácticas pedagógicas comprometidas con la valorización de la diversidad y con la lucha contra el racismo en el contexto escolar.

Sin embargo, los resultados también evidencian que la incorporación de las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de las Matemáticas no se produce de manera homogénea entre los participantes. Aunque todos trabajan en escuelas quilombolas y reconocen los efectos positivos de la educación antirracista en el fortalecimiento de la autoestima, la identidad, el sentido de pertenencia y el pensamiento crítico de los estudiantes, solo una parte de los profesores desarrolla prácticas sistemáticas que integran estas discusiones en la enseñanza de las Matemáticas. Este resultado permite inferir que el contexto escolar, por sí solo, no garantiza la construcción de una Educación Matemática antirracista, ya que su consolidación depende de las trayectorias formativas de los docentes, de sus concepciones pedagógicas y de la manera en que movilizan los referentes teóricos y las políticas educativas en sus prácticas cotidianas.

En esta dirección, el estudio refuerza la necesidad de ampliar las inversiones en procesos de formación inicial y continua que promuevan el diálogo entre la Educación Matemática, la Etnomatemática y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales, ofreciendo a los profesores fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos que les permitan desarrollar prácticas comprometidas con la valorización de los saberes producidos por las comunidades quilombolas y con la construcción de currículos más inclusivos, críticos y socialmente comprometidos. Del mismo modo, pone de relieve la importancia de producir y difundir materiales didácticos que favorezcan esta articulación y fortalezcan la implementación de las políticas públicas orientadas a la equidad racial.

Como contribución al campo de la Educación Matemática, esta investigación demuestra que las prácticas pedagógicas antirracistas no derivan exclusivamente de la existencia de políticas públicas o del desempeño profesional en contextos escolares caracterizados por la diversidad étnico-racial. Su implementación exige procesos permanentes de formación, reflexión crítica y resignificación curricular, capaces de reconocer los conocimientos producidos por las comunidades quilombolas como parte constitutiva de la producción del conocimiento matemático escolar. Al poner de relieve las posibilidades, los límites y los desafíos de esta articulación, el estudio amplía las discusiones sobre la formación de profesores

que enseñan Matemáticas y aporta elementos para fortalecer prácticas pedagógicas comprometidas con la justicia social y la equidad racial.

Dado que esta investigación constituye un recorte de un estudio más amplio, se centró en las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores que enseñan Matemáticas y en sus percepciones acerca de la educación antirracista. Investigaciones futuras podrán ampliar este debate incorporando las perspectivas de los estudiantes, de los equipos directivos y de las propias comunidades quilombolas, así como analizando prácticas desarrolladas en otros contextos educativos, contribuyendo así a profundizar la comprensión de las múltiples relaciones entre la Educación Matemática, el currículo, la cultura y las relaciones étnico-raciales.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, 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, modificada pela Lei nº 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". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 03 setembro 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/7617-orientacoes-e-acoes-pdf/file Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 maio 2025

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro; Summus Editorial, 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade**. 4/6. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2011/2019.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Sociedade, Cultura, matemática e seu ensino**. Universidade estadual de Campinas, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970

GIL, Antônio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. Rio de Janeiro: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. E-book. p.13. ISBN 9788582179598. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179598/.Acesso em: 26 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 102–122, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 8 novembro de 2024

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. o desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. P. 11-26

Disponível em:https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582179598/ Acesso em: 17 maio. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-450, maio/ago. 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673373992012. Acesso em: 10 nov. 2025.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**.
Censo demográfico 2022: quilombolas: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605#/n1/all/v/allxp/p/last%201/c86/2777,2779,95251/l/v+c86,p,t/resultado Acesso em: 30 novembro de 2024.

MATA, Eduarda de Oliveira; SILVA, Américo Junior Nunes da. Mathematics is not neutral: teachers' conceptions of antiracist education in quilombola communities. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 10, n. 19, p. 1–20, 2026. DOI: 10.46551/emd.v10n19a21. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/9864. Acesso em: 23 jul. 2026.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 36, n. 105, p. 117–130, 2022. . DOI: 10.1590/s0103-4014.2022.36105.008. Acesso em: 17 maio. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

SKOVSMOSE, O. **Towards a Philosophy of Critical Mathematics Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishes, 1994.