

## Epistemicídio e eurocentrismo na História da Matemática: um exercício de Análise Textual Discursiva

Luiz Carlos Garbo Gonçalves<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8429-420X>

Osório Augusto de Souza Neto<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7834-6883>

Estéfano Vizconde Veraszto<sup>3</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4029-4803>

### Resumo

A narrativa dominante da História da Matemática tem sido marcada por uma interpretação deturpada e estereotipada acerca de quem são os responsáveis pelos avanços intelectuais no campo da Matemática, na qual se destacam, majoritariamente, as contribuições advindas do Norte Global. O presente estudo utiliza a Análise Textual Discursiva para investigar, de forma qualitativa, os estudos publicados em periódicos no período de 2014 a 2024 que abordam o epistemicídio e/ou o eurocentrismo na História da Matemática, com o objetivo de compreender as possíveis causas e soluções desse silenciamento epistemológico. Os resultados fornecem um esboço do cenário atual, evidenciando que elementos como a formação de professores, o diálogo entre saberes, a Etnomatemática, o currículo escolar e a História da Matemática são centrais nos discursos analisados. Como principal contribuição, o estudo sistematiza essas categorias e explicita como elas se articulam na construção de perspectivas decoloniais para o ensino de Matemática.

**Palavras-chave:** história da matemática; eurocentrismo; epistemicídio; educação.

### Abstract

The dominant narrative in the History of Mathematics has been shaped by a distorted and stereotyped interpretation of who is responsible for intellectual advancements in the field, predominantly highlighting contributions from the Global North. This study employs Discursive Textual Analysis to qualitatively investigate articles published in academic journals between 2014 and 2024 that address epistemicide and/or Eurocentrism in the History of Mathematics, with the aim of understanding the possible causes and solutions to this epistemological silencing. The results provide an overview of the current landscape, showing that elements such as teacher education, the dialogue between different forms of knowledge, Ethnomathematics, the school curriculum, and the History of Mathematics are central in the analyzed discourses. As its main contribution, the study systematizes these categories and clarifies how they are articulated in the construction of decolonial perspectives for mathematics education.

**Keywords:** history of mathematics; eurocentrism; epistemicide; education.

**Referência:** GONÇALVES, Luiz Carlos Garbo; SOUZA NETO, Osório Augusto de; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Epistemicídio e eurocentrismo na História da Matemática: um exercício de Análise Textual Discursiva *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 11, e202610103, 2026. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol11.e202610103>

<sup>1</sup> Mestrando em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo – Brasil. garboluiz@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo – Brasil. osorio.neto@ufscar.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação, Ciência e Tecnologia. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo – Brasil. estefanovv@ufscar.br



## 1 Introdução

A origem egípcia da Matemática, assim como as posteriores contribuições de estudiosos africanos, é frequentemente negligenciada pelos historiadores e pensadores ocidentais, que remontam seu nascimento na Grécia (Nhaueleque, 2022). Essa prática de ocultamento das verdadeiras origens de determinados saberes, atribuindo seus principais feitos a culturas hegemônicas, é denominada epistemicídio; nela se consideram os conhecimentos não ocidentais como inferiores e os excluem, em detrimento de uma visão epistemológica que atribua a hegemonia do saber aos que se incumbiram de relatar a história (Fernandes, 2021; Gonçalves; Feitosa, 2019).

Nesse processo, consolidou-se um modelo epistemológico único, em que o conhecimento matemático se formulou como monocultural, ou seja, o paradigma dominante homogeneizou as epistemologias, silenciando saberes tradicionais (como os indígenas e africanos). Essa lógica perpetua uma narrativa que ignora contribuições oriundas de outros contextos civilizatórios, legitimando apenas aquelas realizadas pelo Norte Global (Meneses, 2008).

A África não é a única que foi alvo da colonialidade dos saberes matemáticos; os países latino-americanos e periféricos também têm suas contribuições negadas, *a priori* (D'Ambrosio, 2011; Gonçalves; Feitosa, 2019). Os maias, por exemplo, já possuíam um sistema de numeração que incluía o conceito do zero, muito antes de sua adoção na Europa (Prata Filho; Sad; Thiengo, 2022). No entanto, essas produções seguem ausentes dos registros históricos e acadêmicos, aparecendo, quando muito, como notas de rodapé ou menções periféricas, sem reconhecimento de sua importância no desenvolvimento da Matemática (Silva, 2023).

Esse processo de construção do imaginário no qual o conhecimento matemático é resultado somente do trabalho de acadêmicos europeus e norte-americanos contribui para o apagamento identitário de outros povos, impedindo a sensação de pertencimento e a compreensão de que também são capazes de produzir saberes significativos (Nascimento, 2017).

Superar o racismo epistêmico significa ser capaz de reconhecer a validade das diferentes tradições matemáticas, com vistas a compreender como superá-lo, promovendo avanços em regiões onde a Matemática e as contribuições acadêmicas, em geral, ainda são conhecimentos reservados para teóricos técnico-científicos já consolidados (Quijano, 2005).

Com base nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo analisar qualitativamente a produção acadêmica publicada entre 2014 e 2024 sobre epistemicídio e eurocentrismo na História da Matemática, a fim de estruturar um posicionamento acerca das concepções atuais sobre a temática e contribuir para responder às questões que norteiam este estudo: i) Como a produção científica atual trata o epistemicídio na Matemática? e ii) Como ocorreu esse apagamento/marginalização de sistemas matemáticos pré-colombianos, africanos e asiáticos nos relatos oficiais da História da Matemática?

Diferentemente de revisões sistemáticas já produzidas na área, como aquelas que se concentram na organização quantitativa da produção ou em recortes específicos, como a formação de professores ou a Etnomatemática, este estudo propõe uma análise que, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), busca compreender os sentidos atribuídos à decolonização do saber matemático nos discursos acadêmicos. Nesse sentido, a pesquisa explora as articulações entre o epistemicídio, eurocentrismo e História da Matemática, analisando como esses conceitos se entrelaçam na produção científica recente. Ao sistematizar categorias emergentes e suas relações, o estudo avança para além da descrição temática,



contribuindo para a compreensão das implicações epistemológicas e pedagógicas desses discursos no campo da Educação Matemática.

## 2 Fundamentação teórica

Em 1858, o arqueólogo escocês Alexander Rhind encontra, nas ruínas próximas ao templo do faraó Ramsés II, um papiro datado entre 2000 Antes da Era Comum (AEC) e 1600 AEC (Analco, 2018; Galdino; Nascimento Junior; Paulino, 2024) que apresenta contribuições importantes para a História da Matemática. Esse documento teve sua autoria atribuída posteriormente ao escriba egípcio Ahmes e nele estão inseridos 75 problemas matemáticos que envolvem situações aritméticas, frações unitárias, equações lineares e de geometria, como o cálculo de áreas e volumes (Pitzer; Fávero, 2017).

Esses conhecimentos foram posteriormente atribuídos a matemáticos europeus e brancos, como é o caso de Pitágoras e o teorema que leva seu nome. Segundo Oliveira e Jardim (2024), os egípcios já utilizavam a relação entre os catetos de um triângulo retângulo e sua hipotenusa há cerca de 11 séculos antes do nascimento de Pitágoras. Casos como esse ilustram conceitos como epistemicídio e colonialidade do saber e são fundamentais para compreender a relação entre poder, conhecimento e exclusão nas produções acadêmicas. Essas perspectivas críticas permitem uma reflexão mais ampla sobre as hierarquias de saberes presentes na academia e suas implicações na construção do conhecimento (Gonçalves; Feitosa, 2019; Martins; Sousa, 2024).

A recorrente valorização de determinadas tradições matemáticas em detrimento de outras pode ser compreendida à luz da dimensão geopolítica do conhecimento. Nesse sentido, Walsh (2009) destaca que o conhecimento é marcado geohistórica, geopolítica e geoculturalmente, atribuindo valor, origem e legitimidade diferenciados às produções intelectuais. Assim, saberes oriundos do Sul global tendem a ser classificados como “conhecimento local”, enquanto produções europeias e norte-americanas são frequentemente elevadas ao estatuto de ciência universal. Essa lógica contribui para a consolidação de um currículo matemático ancorado em um único padrão civilizacional, que invisibiliza outras matrizes de conhecimento.

Consequentemente, a Matemática escolar, frequentemente considerada objetiva e neutra, é utilizada como ferramenta de validação de certos saberes e exclusão de outros. Essa pretensa neutralidade atua como dispositivo de poder, mascarando as relações de dominação inscritas no currículo e na prática docente (Silva; Baccar; Pinto, 2021).

Nesse contexto, a educação se configura como espaço central para problematizar essas hierarquizações; no entanto, os dados indicam que o currículo escolar ainda se ancora, em grande medida, em matrizes teóricas associadas aos contextos dos colonizadores (Ribeiro; Onofre, 2024; Fernandes, 2021; Martins; Sousa, 2024).

A partir dessa perspectiva, Silva (2023) analisa obras didáticas do ensino médio e evidencia essa situação, na qual a História da Matemática presente nos livros didáticos examinados reafirma a hegemonia dos saberes europeus e masculinos, desenvolvendo uma narrativa que exclui mulheres e cientistas não europeus.

Diante desse cenário, a análise da História da Matemática no ensino torna-se central para problematizar tais hierarquizações. Mais do que um catálogo cronológico de descobertas, a História da Matemática permite compreender os contextos culturais e sociais que orientaram a produção de diferentes conhecimentos. Exemplos como os procedimentos algébricos babilônicos ou as técnicas geométricas egípcias evidenciam a Matemática como uma construção humana, situada e em constante transformação (Ribeiro; Onofre, 2024; Castro,



2024a). Além disso, a análise histórica amplia o repertório crítico sobre as práticas contemporâneas da área, ao recuperar não apenas avanços consagrados, mas também tensões e impasses que marcaram o desenvolvimento da Matemática (Karp; Furinghetti, 2016).

Outro desafio que surge ao analisarmos o ensino de Matemática por essa perspectiva é o racismo epistêmico presente na formação de professores; Silva, Baccar e Pinto (2021, p. 333) anunciam que “Para combater essas colonialidades no ensino da Matemática, é preciso entender a docência como uma profissão com suas próprias epistemologias, saberes e práticas”. Nesse sentido, a própria estrutura de formação de professores sofre influência; enquanto não se discutem raízes racistas no saber, professores e alunos continuam utilizando conteúdos parciais e intencionalmente viesados (Dutra; Monteiro, 2022).

Essa internalização de hierarquias pode ser relacionada ao processo descrito por Fanon (2020), no qual a dominação colonial produz efeitos subjetivos duradouros, influenciando a forma como sujeitos percebem a si mesmos e ao conhecimento. No contexto educacional, isso se expressa na naturalização da superioridade de determinadas tradições científicas. Frente a esse cenário, a superação do racismo epistêmico demanda a revisão crítica dos currículos, a incorporação de saberes historicamente marginalizados e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade epistêmica.

### 3 Metodologia

A presente pesquisa tem caráter qualitativo e o *corpus* foi constituído de artigos determinados a partir dos critérios de seleção. A ATD, utilizada como metodologia, foi proposta por Moraes e Galiuzzi (2016) e se trata de uma abordagem que transita entre a análise de conteúdo e a análise do discurso tradicional e tem como principal objetivo a compreensão e reconstrução de saberes pré-existentes acerca dos fenômenos analisados. A ATD valoriza o exercício da escrita interpretativa, deslocando a análise do empírico para uma abstração teórica progressiva. De forma geral, a análise é formalizada em quatro etapas: unitarização, categorização, captação do novo emergente e produção do metatexto.

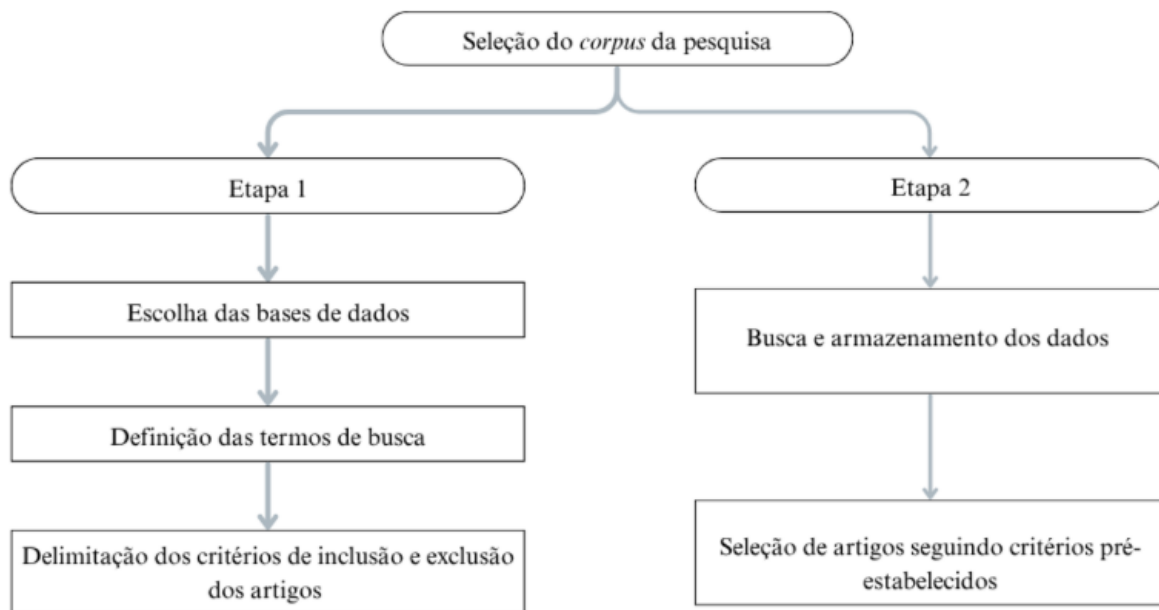
A unitarização é a etapa em que os textos são lidos e examinados, para que possam ser fragmentados em unidades de significado. Essas unidades analíticas devem ir ao encontro do conteúdo e proposta da pesquisa, e podem ser definidas *a priori* ou durante o processo de análise. Em seguida, procede-se à categorização, que visa construir relações entre as unidades de significado, agrupando-as e classificando-as (Moraes; Galiuzzi, 2016).

A terceira etapa diz respeito à captação do novo emergente, no qual surge, a partir da análise realizada nos passos anteriores, uma nova compreensão do tema como um todo, tornando possível a elaboração de um novo texto que expressa um campo de interpretação não explícito nos textos originais (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Para definição do *corpus* da pesquisa, foi realizada uma busca sistemática na base de dados da CAPES. As etapas do processo de busca foram baseadas na sequência descrita por Costa e Zoltowski (2014), conforme a figura 1.



Figura 1: Etapas para seleção do *corpus* da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na primeira etapa, a definição da fonte de dados adotada foi o banco de dados da CAPES. Os termos de busca a serem utilizados nessas plataformas seguiram as possíveis combinações entre operadores booleanos (“OR” e “AND”) e as seguintes palavras-chave (em português e espanhol): Matemática; epistemicídio; eurocentrismo e; eurocêntrica.

Na segunda etapa da busca, foram selecionados os artigos que fariam parte da pesquisa a partir de critérios pré-estabelecidos. Foram adotados os critérios de seleção elencados por Lima e Miotto (2007), que são: i) parâmetro temático; ii) parâmetro linguístico; iii) principais fontes de consulta e; iv) parâmetro cronológico.

Os parâmetros formulados são: i) Estudos que discutam sobre o eurocentrismo e/ou epistemicídio na História da Matemática; ii) Português ou espanhol; iii) Artigos de periódicos online e; iv) 2014 a 2024.

O *software* NVivo 15 foi utilizado como apoio à análise dos dados. O *software* apresenta ferramentas que auxiliam nos processos da análise, como criação de nós que armazenam as codificações dos textos, selecionando trechos e agrupando-os em categorias, além da possibilidade de identificar a ocorrência de padrões e sua frequência. O *software* não substitui a interpretação do pesquisador, mas funciona como apoio para garantir maior rastreabilidade, organização e rigor metodológico.

A pesquisa inicial nas bases de dados escolhidas resultou em um total de 27 artigos, dispostos no quadro 1:

Quadro 1: Artigos obtidos em busca inicial.

Nº	Autor(es)	Título	Ano
1	Assunção; Silva	Expectativa versus Realidade: “Não Era a Matemática que Eu Esperava”	2024
2	Bauer	La filosofía y teología de la liberación haitiana en la historia y en la filosofía mundial	2019
3	Bonetto; Piñero	América latina y la conflictiva búsqueda del desarrollo. Eurocentrismo o construcción regional	2016
4	Cassela; Manrique	Da EtnoMatemática à Etnomodelagem: caminhos entre êmico e o ético em um diálogo baseado na alteridade a partir da cultura Umbundu/Bié-Angola	2024
5	Castro	A etnomatemática na formação de professores: uma revisão sistemática	2024a
6	Castro	Etnomatemática e decolonialidade: para além da epistemologia eurocêntrica	2024b
7	Coppe; Santos	A cultura Chokwe da Lunda Norte (Angola) e o Programa Etnomatemática: diálogos para repensar a educação em tempos de pandemia	2020
8	Crispe; Barbosa	As experiências Matemáticas de estudantes de licenciatura em pedagogia à luz da pedagogia decolonial	2024
9	Damasceno Júnior; Vasconcelos; Menezes	A construção dos conceitos científicos na perspectiva do universalismo epistemológico e da educação multicultural crítica	2024
10	Fantinato; Freitas	Perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência	2021
11	Meder	Último gênio universal ou o primeiro pensador global? leibniz como mentor do pluralismo político	2019
12	Nhauelque	A etnomatemática entre o conhecimento subalterno e o epistemicídio: o caso de Moçambique	2022
13	Obrequé; Andalón	Epistemología de los profesores sobre el conocimiento matemático escolar: un estudio de caso	2021
14	Oliveira	Notas de Análise Combinatória na Matemática Islâmica	2021
15	Oliveira; Alvim	História das Ciências e da Matemática, Educação Problematicadora e Epistemologias do Sul: para se pensar um ensino de ciências e de Matemática	2020
16	Pereira; Pereira; Bianco	Lei nº 10.639/2003: o uso didático-pedagógico de filmes antirracistas para descolonização no ensino de ciências e Matemática	2022
17	Pimenta; Santos; Araújo	Práticas Socioculturais em Linguagens Matemáticas no Programa Escola da Terra	2022
18	Pinto; Giraldo; Silva	Formação de professores de Matemática: uma encruzilhada atravessada pela gramática do samba	2021
19	Pinto; Santos	Entre Contágios e Reverberações com uma Antropologia Ameríndia: uma Educação Matemática	2024
20	Rodriguez	Justicia entre los saberes matemáticos: transepistemologías del Sur contra el epistemicidio	2021
21	Sachet; Rosa	A Concepção de Gênero por Meio de Memes em uma Aula de Matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade	2021
22	Silva	Ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico	2023
23	Soares; Oliveira	A Álgebra Islâmica Magrebina no Rafo Al-Hijab De Ibn Al-Banna	2022
24	Sousa; Penha; Teixeira	O multiculturalismo e a formação de professores de ciências biológicas	2020
25	Viana; Santos	Um Convite para Encontros com Escolas Outras	2021
26	Welmer; Pereira	Contribuições da história da Matemática africana no ensino de Matemática na educação básica	2024
27	Zuleta	Epistemologías decoloniales y feministas: ¿qué ciencia aprendemos y enseñamos los y las profesoras de ciencias?	2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).



Após leitura preliminar, os artigos de números 02, 03, 07, 11, 14, 19, 21, 23 e 25 foram excluídos com base no critério de aderência temática estrita, uma vez que, embora abordassem aspectos relacionados à decolonialidade ou ao eurocentrismo, não tratavam diretamente da Matemática ou da Educação Matemática. Foram mantidos apenas os estudos que articulavam explicitamente esses conceitos ao campo matemático.

Os artigos 09 e 27, apesar de apresentarem discussões relevantes sobre epistemicídio e universalismo epistemológico, foram excluídos por não abordarem especificamente o conhecimento matemático. Da mesma forma, o artigo 24 foi excluído por concentrar sua análise no campo das Ciências Biológicas.

O processo de categorização do estudo não foi estático, envolveu diversas "idas e vindas" aos textos para garantir que as categorias refletissem as intencionalidades dos autores analisados e não apenas as percepções dos pesquisadores. Abaixo, detalha-se como esse processo foi operacionalizado:

- Identificação das Unidades de Significado: Inicialmente, o *corpus* foi fragmentado em 350 unidades de significado (denominadas "referências" no *software* NVivo 15), que serviram de base para a construção das categorias.

- Emergência das Categorias: A partir da comparação e identificação de semelhanças entre essas unidades, surgiram 10 categorias emergentes. Diferente de categorias definidas *a priori*, estas foram formuladas durante o processo de análise, sendo reconhecidas pelos autores como provisórias e refinadas à medida que a compreensão do fenômeno avançava.

- Agrupamento em Eixos Centrais: Para organizar o campo de interpretação, as 10 categorias foram condensadas em 4 eixos principais, agrupados por afinidade temática, conforme exposto no quadro 2.

Quadro 2: Eixos e categorias que emergiram da pesquisa.

Eixo	Categoria emergente	Fontes	Referências
Dimensão epistemológica crítica	Decolonialidade	11	44
	Ecologia dos saberes	1	4
Formação e atuação docente	Currículo escolar	11	46
	Formação de professores	8	43
Hegemonia do saber matemático	Epistemicídio	13	51
	Eurocentrismo	15	47
	Matemática como neutra ou universal	5	9
Práticas educacionais críticas	Diálogo entre saberes	10	23
	Etnomatemática	9	65
	História da Matemática	3	18

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No que se refere ao epistemicídio, observa-se que, mesmo quando o termo não é explicitamente utilizado, as unidades analisadas descrevem processos concretos de apagamento epistemológico, como exemplificado no trecho: “No Brasil, colonizado pelos europeus, saberes



das diversas culturas indígenas aqui existentes antes do período colonial são negados e apagados” (Oliveira; Alvim, 2020, p. 560). A unidade de significado extraída do trabalho de Pereira; Pereira e Bianco (2022, p. 3) mostra como esse processo se concretiza no cotidiano escolar.

Diante da exposição fica evidente que a gênese do conhecimento disseminado pela escola ainda representada nos currículos tanto na prática educativa dos professores tem sido de base monocultural, hegemônica, machista, e eurocêntrica, desconsiderando todos os saberes produzidos pela história da humanidade dos demais povos, reafirmando a herança colonial do saber/poder de toda América Latina.

Essa hegemonia é sustentada por mecanismos que reprimem as formas de produção de conhecimento dos colonizados, despojando-os de sua herança intelectual e forçando-os a adotar a cultura dos dominadores para garantir a reprodução da dominação, conforme analisa Quijano (2005)

Essas unidades evidenciam o epistemicídio em consonância com Gonçalves e Feitosa (2019), que o definem como uma prática contínua de deslegitimação de saberes não europeus, sustentando uma hierarquização epistemológica que impõe um conhecimento universalizante ancorado por forças políticas e econômicas, resultando na morte ou supressão de tradições e saberes locais. Esse processo se articula diretamente ao eurocentrismo.

Na categoria “eurocentrismo”, são reunidas as unidades que evidenciam a centralidade do viés eurocêntrico nos discursos sobre a construção do conhecimento matemático. Conforme discussão de Fernandes (2021), essa narrativa depende da racialização do conhecimento, na qual a Matemática é apresentada como uma disciplina desvinculada de influências não europeias.

As unidades reunidas nessa categoria revelam como a História da Matemática tem sido narrada a partir de uma perspectiva que privilegia exclusivamente os feitos científicos oriundos da Europa e América do Norte, em especial, de sujeitos masculinos e brancos, invisibilizando contribuições relevantes de outras culturas, como se observa na unidade de significado do texto de Welmer e Pereira (2024, p. 154): “Verifica-se nos documentos analisados a construção da história, conhecimento e cultura na historiografia da educação brasileira e mundial de hegemonia eurocêntrica, masculina e brancocêntrica”

Há também trabalhos que direcionam a análise do eurocentrismo para o plano epistemológico, problematizando a própria concepção de Matemática como conhecimento universal e neutro. Como representado na unidade de significado a seguir:

Podemos observar en la escuela la presencia de una racionalidad mono epistémica del conocimiento que obedece, en parte, a la aceptación de la ciencia moderna como criterio único de verdad. Algunos argumentos que favorecen entender a la ciencia como criterio preferente de verdad ven propiciada su materialización en el eurocentrismo como fenómeno global de dominación (Obreque; Andalon, 2021, p. 179).

Esta visão do saber matemático é também problematizada em outros textos analisados, de forma que se estruturou a categoria “Matemática como neutra ou universal”. Ao discutir a suposta neutralidade da Matemática, os discursos dos trechos reunidos revelam como essa ideia serve à manutenção da hegemonia epistêmica eurocêntrica. Como exemplo:

Na escola e, mais especificamente, nas aulas de matemática, a colonialidade se apresenta por meio da concepção de que a matemática é uma ciência neutra e universal



e da exclusão, dos currículos, das matemáticas produzidas pelos grupos culturais subalternizados (Crispe; Barbosa, 2024, p. 2).

Romper com esse paradigma exige reconhecer a Matemática como uma construção histórica e cultural que valorize as contribuições das culturas periféricas na luta por uma sociedade mais justa e intercultural (Martins; Sousa, 2024; Giraldo; Fernandes, 2019).

No que se refere à categoria “decolonialidade”, a escolha das unidades de significado foi fundamentada na presença de críticas diretas à colonialidade do saber e de proposições voltadas à valorização de outras epistemologias. A unidade de significado a seguir evidencia que a decolonialidade implica uma ruptura no padrão hegemônico, ao questionar os próprios critérios de legitimação do conhecimento.

Não se trata, portanto, de buscar elementos da matemática acadêmica nas práticas sociais de grupos subalternizados, como reproduzido em diversos momentos no campo da Educação Matemática, mas sim atravessá-las em perspectivas que desestabilizem a hegemonia epistêmica branca de opções apresentadas como únicas (Pinto; Giraldo; Silva, 2021, p. 204).

Conforme argumentam Giraldo e Fernandes (2019), o projeto decolonial na Educação Matemática exige que se invertam os protagonistas históricos e permita que grupos subalternizados assumam a primeira pessoa em seus processos formativos e na narrativa de suas próprias histórias.

As unidades de significado agrupadas na categoria “ecologia dos saberes” foram selecionadas por enfatizarem, em seus discursos, esse tema em específico. Esta categoria conta apenas com unidades de significado de uma fonte, demonstrando que o termo, muito utilizado em diversas obras, e que transmite um significado de enfrentamento ao epistemicídio e na promoção da justiça cognitiva, ainda é pouco utilizado em publicações recentes. Tal como a unidade de significado:

En la ecología de los saberes de la matemática, reconocer los saberes no científicos no implica desacreditar el conocimiento científico; se trata de una inclusión plena; se promueve el uso contra-hegemónico del segundo esto es que no se impongan ningún saber (Rodríguez, 2021, p. 5).

A partir desse reposicionamento teórico, emergem propostas que buscam operacionalizar essas transformações no campo da Educação Matemática, especialmente por meio do diálogo entre saberes, da Etnomatemática e da História da Matemática.

Na categoria “Diálogo entre saberes”, foram agrupadas as unidades de significado que expressam a importância acerca da valorização e articulação entre diferentes formas de conhecimento e culturas, como entre os saberes tradicionais de povos originários, africanos e comunidades locais, e o saber acadêmico presente na escola. Como exemplifica o trecho do texto de Assunção e Silva (2024, p. 21): “A construção de currículos de Matemática mais inclusivos exige um olhar atento às múltiplas matemáticas presentes nas vivências dos estudantes, promovendo o diálogo entre diferentes formas de saber e valorizando a diversidade cultural e epistêmica”.

No contexto específico da Educação Matemática, esse diálogo ganha força por meio da Etnomatemática, apontada por Ribeiro e Onofre (2024) como uma alternativa fundamental para o enfrentamento ao racismo estrutural no ambiente escolar.

A categoria “Etnomatemática” é a categoria com maior número de referências, o que demonstra a ênfase que os autores atribuem à abordagem. Essa categoria evidencia a



Etnomatemática como estratégia de reconhecimento da pluralidade epistêmica e de promoção de uma Educação Matemática contextualizada e antirracista. Como exemplo, destacamos a unidade de significado:

Dentre as várias abordagens desenvolvidas, a Etnomatemática destacou-se na desconstrução de determinados construtos que apresentam a Matemática como um saber único, pertença de uma única cultura, manifestando reais possibilidades da existência de saberes matemáticos em determinadas culturas subalternizadas, marginalizadas e/ou excluídas (Cassela; Manrique, 2024, p. 122).

Em outra perspectiva, há autores como Assunção e Silva (2024) que deslocam o debate para o plano das possibilidades pedagógicas, apresentando a Etnomatemática como ferramenta de inclusão que possibilita articular conhecimentos da cultura local com a Matemática escolar, promovendo uma mediação entre diferentes sistemas de saber. Apesar de amplamente reconhecida como alternativa ao modelo hegemônico, a Etnomatemática ainda encontra grande resistência em se estabelecer em sistemas de ensino (Castro, 2024a).

A categoria “História da Matemática” reúne unidades de significado que abordam o uso e as possibilidades críticas dessa abordagem, assim como os trechos em que se discute a hegemonia presente na História da Matemática. Conforme exemplificado na unidade de significado:

Neste mesmo sentido, diversos pesquisadores têm apontado a História das Ciências e da Matemática (HCM) como uma abordagem didática na promoção de um ensino mais crítico e reflexivo dessas disciplinas, levando para a sala de aula reflexões históricas acerca da produção e da prática científica e matemática (Oliveira; Alvim, 2020, p. 555).

Quando apresentada de forma linear, progressiva e eurocentrada, a História da Matemática tende a reforçar a ideia de Matemática como produto acabado e universal. Por outro lado, quando abordada criticamente, pode contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão mais contextualizada e plural do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas (Fernandes, 2021). Alguns dos estudos analisados destacam a importância da inclusão da História da Matemática africana, como exposto na unidade de significado:

O ensino de matemática pode se beneficiar da diversidade histórica, especialmente da rica tradição matemática africana, fundamental na formação de estudantes para a compreensão e resolução de problemas. A ausência dessa inclusão contribui para uma perspectiva eurocêntrica que negligencia valiosas contribuições africanas (Welmer; Pereira, 2024, p. 137).

A discussão de que a formação docente ainda reproduz fortemente a ideia de Matemática como saber dado, neutro e independente da cultura, evidencia que a epistemologia do professor aparece como elemento decisivo para a manutenção ou transformação do modelo escolar. Nesse sentido, foram inseridas na categoria “currículo escolar” as unidades de significado que problematizam, de forma geral, as práticas hegemônicas, assim como discursos que evidenciam dificuldades enfrentadas por professores e estudantes diante de um currículo que, muitas vezes, não dialoga com a diversidade cultural e epistêmica no ensino da Matemática, como se observa na unidade de significado:



O saber matemático se apresenta muitas vezes fechado num currículo que não integra a realidade do povo. É verdade que a diversidade entra na escola. Mas quem realmente terá êxito? Aqueles que conseguem seguir a padronização. Para fazer a transformação de tudo isso, faz-se necessário o engajamento. Saberes matemáticos viabilizam várias construções. A Matemática não pode ser trabalhada invisibilizando o sujeito. De modo semelhante, não pode contribuir para um elitismo acadêmico, a fim de sacramentar uma colonização continuada nos dias atuais (Pimenta; Santos; Araújo, 2022, p. 101).

Nos estudos analisados, o currículo escolar não aparece como um espaço neutro, mas como um território de disputa simbólica e epistemológica. Como alternativa, Castro (2024b, p. 8) sugere que

[...] os currículos educacionais deveriam ser mais flexíveis e adaptáveis, permitindo que os conteúdos e métodos de ensino sejam ajustados para refletir as realidades culturais e contextuais dos alunos. Essa flexibilidade curricular é fundamental para garantir que a educação matemática seja relevante e significativa para todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural.

A categoria “formação de professores” agrupa trechos que abordam contribuições, lacunas e desafios na formação docente, discutindo a influência da hegemonia epistêmica sobre a constituição da identidade e da prática profissional dos professores. As unidades evidenciam tanto críticas à formação tradicional quanto proposições para uma formação mais plural e crítica, assim como exemplificado pela unidade de significado exposta a seguir:

[...] tanto a formação inicial do professor de matemática, quanto a continuada, poderiam envolver reflexões sobre o colonialismo da matemática ocidental, e que poderiam conscientizar estes educadores sobre a importância do estabelecimento de diálogos interculturais entre os diferentes saberes e atores da sociedade (Fantinato; Freitas, 2021, p. 7).

Castro (2024a) defende a incorporação da Etnomatemática na formação docente como caminho para práticas mais inclusivas, enquanto Crispe e Barbosa (2024) enfatizam a necessidade de processos formativos voltados à desconstrução do eurocentrismo. Aliado a isso, é possível identificar em unidades de significados como a descrita a seguir, que a formação atual ainda reproduz concepções universalistas da Matemática, evidenciando uma divergência entre propostas formativas e práticas efetivas. Esse tensionamento reforça a ideia de que a formação docente é simultaneamente espaço de reprodução e de possibilidade de transformação.

A epistemologia do professor influencia seu ensino e afeta o modelo escolar como ferramenta de mudança ou continuidade social. Os resultados mostraram que os professores, em sua maioria, entendem a matemática como um conhecimento a priori, atribuindo à ação humana o papel de descobri-la, interpretá-la ou formalizá-la (Obrequé; Andalón, 2021, p. 178).

Dessa maneira, a análise conjunta das unidades revela que a Educação Matemática se configura como um campo atravessado por tensões entre reprodução e transformação, no qual a superação da colonialidade do saber exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma reconfiguração epistemológica profunda, que perpassa desde a produção do conhecimento até sua materialização nas práticas escolares.

Foi possível, a partir da análise e categorização das unidades de significado, identificar sentidos que se repetem, se articulam e se complementam entre si. Essa etapa visa estabelecer

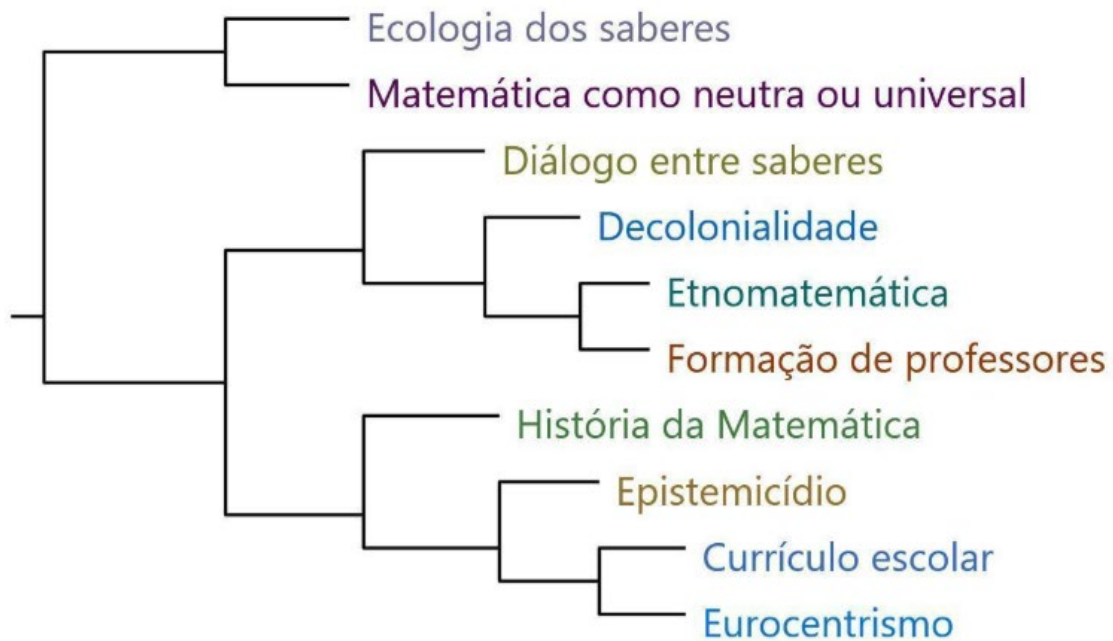


análises e compreensões que vão além da descrição superficial dos dados, evidenciando regularidades discursivas e proposições recorrentes no *corpus* analisado.

#### 4 Resultados e discussão

Para subsidiar a análise qualitativa, foi elaborado um dendrograma hierárquico (fig. 2), a partir de uma análise de cluster por similaridade de palavras, utilizando o coeficiente de correlação de Pearson.

Figura 2: Dendrograma hierárquico por similaridade de palavras.



Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio do *software* NVivo 15 (2025).

A organização dos clusters não apenas evidencia proximidades temáticas, mas revela tensões epistemológicas centrais no campo da Educação Matemática. A aproximação entre “Ecologia dos Saberes” e “Matemática como neutra ou universal” explicita um conflito entre duas racionalidades: de um lado, a concepção de ciência que busca universalidade e neutralidade; de outro, perspectivas decoloniais que afirmam o caráter situado, histórico e cultural do conhecimento. Essa tensão indica que o debate não se limita à inclusão de novos conteúdos, mas envolve uma disputa sobre os próprios critérios de validade do conhecimento matemático.

O segundo agrupamento do dendrograma, que reúne "Formação de Professores" e "Práticas Pedagógicas Críticas", revela uma relação de interdependência fundamental, no qual o enfrentamento ao eurocentrismo perpassa pela transformação da identidade docente.

A análise indica que conceitos como Etnomatemática, diálogo entre saberes e decolonialidade atuam como ponte metodológica necessária para que o professor operacionalize o rompimento da suposta neutralidade da disciplina. Assim, a formação de professores deixa de ser vista como um processo técnico e passa a ser entendida como o

desenvolvimento de uma consciência epistêmica capaz de enfrentar as estruturas de exclusão na escola

Por fim, o último grande agrupamento inclui as categorias “História da Matemática”, “Epistemicídio”, “Currículo escolar” e “Eurocentrismo”. A junção das duas últimas em uma subcategoria indica que os textos discutem o currículo de Matemática como amplamente ancorado em bases eurocêntricas, atuando como ferramenta prática e uma das principais formas de manutenção da hegemonia do saber.

A presença do epistemicídio nesse mesmo agrupamento reforça essa leitura ao evidenciar que a exclusão de determinados saberes não ocorre de forma passiva ou acidental, mas como parte de um processo histórico ativo de apagamento. Nesse sentido, o currículo não apenas reflete o eurocentrismo, mas atua como um de seus principais vetores de reprodução. Há, portanto, uma dimensão política no ensino de Matemática que frequentemente é invisibilizada sob o discurso da neutralidade.

A relação com a História da Matemática aprofunda ainda mais essa análise. Ao ocupar uma posição mais abrangente no cluster, essa categoria se mostra como um eixo estruturante que tanto sustenta quanto pode tensionar as demais. A História da Matemática não é, em si, emancipatória ou conservadora; seu papel depende das escolhas epistemológicas e pedagógicas que orientam sua utilização.

Desse modo, o cluster sugere que o enfrentamento ao eurocentrismo e ao epistemicídio no ensino de Matemática exige uma intervenção articulada em múltiplos níveis. Trata-se, portanto, de uma reconfiguração que envolve simultaneamente a revisão dos fundamentos epistemológicos, a reconstrução da formação docente e a reconfiguração das narrativas e estruturas curriculares que sustentam o ensino de Matemática.

Como forma de complementar os resultados, foi também elaborada uma nuvem de palavras e elencadas as palavras com maior frequência no *corpus* (figura 3).

Figura 3: Nuvem e tabela de palavras mais frequentes no *corpus*.



Palavra	Contagem	Percentual ponderado (%)
Matemática	251	2,17
Conhecimento	146	1,26
Etnomatemática	126	1,09
Formação	121	1,05
Saberes	121	1,05
Educação	103	0,89
Professores	103	0,89
Culturais	74	0,64
Ensino	70	0,61
Decolonialidade	66	0,57

Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio do *software* NVivo 15 (2025).

É notória a ausência significativa do termo "epistemicídio" nas unidades de significado, o que sugere uma abordagem acadêmica moderada diante de uma crítica que carrega forte peso

político. Embora o conceito apareça de forma implícita através de termos como "apagamento" ou "invisibilização", essa baixa recorrência pode indicar uma resistência em nomear a violência estrutural que sustenta a Matemática.

A partir das análises e resultados obtidos, fica claro que a História da Matemática, assim como o seu ensino ainda são enviesados e hegemônicos, não atribuindo relevância à produção dos saberes do Sul global e dos povos subalternos, contribuindo, dessa forma, para que se mantenha a visão de Matemática como neutra, universal e feita por homens brancos e europeus/norte-americanos. Essa visão é amplamente reconhecida como um dos pilares do epistemicídio, entendido aqui não apenas como apagamento de saberes, mas como uma política ativa de exclusão e inferiorização de conhecimentos diversos.

Nesse contexto, a Etnomatemática se mostra como uma alternativa pedagógica e epistêmica bem fundamentada, que permite repensar a Educação Matemática de forma decolonial. Ao propor a valorização das práticas matemáticas oriundas de diferentes grupos culturais, a Etnomatemática contribui para o reconhecimento de múltiplas racionalidades e para a reconstrução de um ensino de Matemática de forma que valorize esses diferentes saberes.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados indicam que a transformação do ensino de Matemática exige mais do que a inserção de novos conteúdos. É necessário promover práticas que problematizem a própria construção do conhecimento matemático, permitindo que estudantes compreendam sua dimensão histórica, cultural e política. Nesse sentido, a formação de professores emerge como elemento central, pois é nela que se consolidam, ou se contestam, as concepções de ciência que orientam a prática docente.

Diversos autores apontam a defasagem na formação docente como ponto crucial para que se perpetue uma visão distorcida dos saberes. A formação crítica, pautada no diálogo entre saberes, pode promover uma consciência epistêmica capaz de enfrentar as estruturas de exclusão presentes na escola (Castro, 2024a).

Assim, os sentidos produzidos a partir do *corpus* indicam que é necessário um movimento significativo de resistência às formas hegemônicas de produção e transmissão do conhecimento matemático. Tal movimento se manifesta por meio da valorização de abordagens críticas, da incorporação de epistemologias subalternizadas e da proposição de práticas pedagógicas mais inclusivas, interculturais e antirracistas. A análise aponta, portanto, para a necessidade de uma reconfiguração profunda da Educação Matemática, que se comprometa com a pluralidade epistêmica e com a superação das lógicas coloniais ainda vigentes nas estruturas educacionais.

## 5 Considerações finais

Este estudo buscou compreender, através da análise qualitativa, realizada por meio da ATD, de que forma ocorre a manutenção da hegemonia dos saberes matemáticos, e como os conceitos que relacionam o epistemicídio e o eurocentrismo na História da Matemática são tratados nas publicações acadêmicas da última década (2014-2024).

Reconhece-se que a principal limitação deste estudo reside no seu caráter exclusivamente documental, centrado em produções acadêmicas formais. A análise textual exige cautela, pois as categorias refletem os sentidos extraídos dos textos, mas não necessariamente as práticas de sala de aula. A principal dificuldade enfrentada durante a pesquisa diz respeito à inerente subjetividade que permeia os processos interpretativos da ATD.

Dessa forma, possibilidades de triangulação com dados empíricos, como entrevistas com professores e observações de campo, são fundamentais em pesquisas futuras para verificar



a recorrência ou não de discursos hegemônicos em escolas e/ou diferentes comunidades educacionais.

A partir desse vislumbre parcial, a produção acadêmica identificada se mostra incipiente, necessitando de maior relevância acadêmica. Fica evidente que a ingênua inclusão de História da Matemática em currículos escolares sem a devida atenção a fatores de caráter social acaba por incitar ainda mais a impregnação do eurocentrismo e epistemicídio, influenciando negativamente a educação e desenvolvimento em países periféricos. É, portanto, de crucial importância a formulação de estudos como esse, que busquem localizar e explicitar os fatores que envolvem a colonialidade do saber matemático, assim como pesquisas que objetivam alternativas à prática e ensino dessa forma de conhecimento.

Nessa perspectiva, a pesquisa, apesar de suas limitações, possibilitou um esboço do cenário atual acerca da discussão sobre o tema proposto. Como desdobramentos futuros, destacamos a importância de pesquisas que articulem a abordagem teórica com dados empíricos, permitindo compreender como os conceitos decoloniais se manifestam nas práticas pedagógicas reais. Além disso, análises que busquem explorar os processos de hegemonia do saber na formação docente e políticas curriculares podem enriquecer a compreensão sobre as trilhas decoloniais. Dessa forma, o presente estudo não apenas organiza a produção recente sobre o tema, mas explicita as relações entre categorias que estruturam o debate contemporâneo, evidenciando tensões epistemológicas e apontando caminhos para uma Educação Matemática comprometida com a pluralidade de saberes.

## Referências

ANALCO, J. M. E. El papiro del Rhind. **A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales**, [s. l.], n. 7, p. 24–33, 2018. Disponível em: <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/134>. Acesso em: 18 maio 2025.

ASSUNÇÃO, R. G.; SILVA, M. A. Expectativa versus Realidade: “Não Era a Matemática que Eu Esperava”. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 21, p. 01-24, 2024. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v21id509>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BAUER, C. F. La filosofía y teología de la liberación haitiana en la historia y en la filosofía mundial. **Matemática e Ciência construção conhecimento e criatividade**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 36–55, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/matematicaeciencia/article/view/22098>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BONETTO, M. S.; PIÑERO, M. T. América latina y la conflictiva búsqueda del desarrollo. Eurocentrismo o construcción regional. **Estudios digital**, Córdoba, n. 18, p. 29–43, 2016. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/13423>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CASSELLA, E. A. D.; MANRIQUE, A. L. Da Etnomatemática à Etnomodelagem: caminhos entre êmico e o ético em um diálogo baseado na alteridade a partir da cultura Umbundu/Bié-Angola. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, p. 120–144, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/65466>. Acesso em: 14 abr. 2025.



CASTRO, R. S. A Etnomatemática na formação de professores: uma revisão sistemática. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 1-26, 2024a. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7839>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CASTRO, R. S. Etnomatemática e decolonialidade: para além da epistemologia eurocêntrica. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 1-18, 2024b. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8193>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COPPE, C.; SANTOS, C. M. A cultura Chokwe da Lunda Norte (Angola) e o Programa Etnomatemática: diálogos para repensar a educação em tempos de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 276–292, 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/604>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

CRISPE, E. J. C.; BARBOSA, G. S. As experiências matemáticas de estudantes de licenciatura em pedagogia à luz da pedagogia decolonial. **Revemop**, Ouro Preto, v. 6, p.1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/7248>. Acesso em: 14 abr. 2025.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. [s. l.]: Autêntica, 2011.

DAMASCENO JÚNIOR, J. A.; VASCONCELOS, F. H. L.; MENEZES, D. B. A construção dos conceitos científicos na perspectiva do universalismo epistemológico e da educação multicultural crítica. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 12, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/18095>. Acesso em: 14 abr. 2025.

DUTRA, D. S. A.; MONTEIRO, B. A. P. Decolonialidade na formação de professores/as e interlocuções no ensino de ciências e matemática: um olhar sobre teses e dissertações. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2250>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V. Perspectiva decolonial da Etnomatemática como movimento de resistência. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 18, n. Edição Especial, p. 1-12, 2021. Disponível em:



<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/98>. Acesso em: 14 abr. 2025.

FERNANDES, F. S. Matemática e colonialidade, lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 27, p. 1-15, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/JYcRVD8kwK4s6ycNFd4P8HM/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GALDINO, J. F.; NASCIMENTO JUNIOR, E. C.; PAULINO, O. F. Problema 48 do papiro de Rhind: Cálculo do número  $\pi$ . **Revista História da Matemática para Professores**, Natal, v. 10, n. 1, p. 1–10, 2024. Disponível em:

<https://rhmp.com.br/index.php/RHMP/article/view/118>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática.

**Perspectivas da Educação Matemática**, [s. l.], v. 12, n. 30, p. 467–501, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9620>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GONÇALVES, J. S.; FEITOSA, M. A. P. Descolonizar já: Pontos em debates sobre o epistemicídio. *Complexitas* – **Revista de Filosofia Temática**, Belém, v. 4, n. 2, p. 40-47, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/complexitas/article/view/8054>. Acesso em: 10 maio 2025.

KARP, A; FURINGHETTI, F. **History of Mathematics Teaching and Learning: achievements, problems, prospects**. [S.L]: Springer Cham, 2016. 40 p. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-31616-1>. Acesso em: 13 maio 2025.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37–45, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

MARTINS, A. J.; SOUSA, M. C. Perspectivas, tendências e desafios decoloniais na educação matemática: uma análise bibliométrica em base de dados: Decolonial perspectives, trends and challenges in mathematics education: a bibliometric database analysis. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9818>. Acesso em: 28 maio 2025.

MEDER, S. Último gênio universal ou o primeiro pensador global? Leibniz como mentor do pluralismo político. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 5-25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i11552>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 80, p. 5–10, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/689>. Acesso em: 10 maio 2025.



MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NASCIMENTO, S. L. Sobre teorias de raça no pensamento social brasileiro: Acerca da ruptura do legado epistemológico. **Kulambela - Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação**, Montepuez, v. 4, n. 12, p. 9–20, 2017. Disponível em: <https://www.up.ac.mz/media/attachments/2021/06/14/kulambela-n.12.vol.iv.2017.pdf#page=9>. Acesso em: 16 maio 2025.

NHAUELEQUE, L. A. A Etnomatemática entre o conhecimento subalterno e o epistemicídio: o caso de Moçambique. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, n. spe, p. 67–88, 2022. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45esp.05.p67>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OBREQUE, K. S.; ANDALÓN, J. L. Epistemología de los profesores sobre el conocimiento matemático escolar: Un estudio de caso. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 177–206, 2021. Disponível em: <https://relime.org/index.php/relime/article/view/63/66>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OLIVEIRA, D. P. A. Notas de Análise Combinatória na Matemática Islâmica. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [s. l.], v. 8, n. 23, p. 677–690, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4949>. Acesso em: 14 abr. 2025.

OLIVEIRA, I. S.; JARDIM, V. B. F. Matemática Como Construção Social: Relações Étnico-Raciais no “Teorema De Pitágoras” Utilizando Material Manipulável. **Anais da XIII Semana da Matemática e Educação Matemática**, Guarulhos, v. 3, 2024. Disponível em: <https://revista.gru.ifsp.edu.br/semat/article/view/216>. Acesso em: 29 maio 2025.

OLIVEIRA, Z. V.; ALVIM, M. H. História das Ciências e da Matemática, Educação Problematizadora e Epistemologias do Sul: para se pensar um ensino de ciências e de matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 554-581, 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10669>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PEREIRA, C. L.; PEREIRA, M. R. S.; BIANCO, G. Lei nº 10.639/2003: o uso didático-pedagógico de filmes antirracistas para descolonização no ensino de ciências e matemática. **Research Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 6, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27965>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PIMENTA, A.; SANTOS, E. B.; ARAÚJO, R. D. Práticas Socioculturais em Linguagens Matemáticas no Programa Escola da Terra. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], p. 95–114, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67494>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PINTO, D. M.; GIRALDO, V. A.; SILVA, W. Q. da. Formação de professores de Matemática: uma encruzilhada atravessada pela gramática do samba. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 193–218, 2021. Disponível em:



<https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/ripec/article/view/2559>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PINTO, T. P.; SANTOS, J. R. V. dos. Entre Contágios e Reverberações com uma Antropologia Ameríndia: uma Educação Matemática. **Praxis & Saber**, [s. l.], v. 15, n. 42, p. 1–16, 2024. Disponível em:

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/16796](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/16796). Acesso em: 14 abr. 2025.

PITZER, L. C.; FÁVERO, J. D. A história do papiro de Rhind. **Maiêutica. Ensino de Física e Matemática**, Indaial, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em:

[https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/MAD\\_EaD/article/view/1798](https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/MAD_EaD/article/view/1798). Acesso em: 26 abr. 2025.

PRATA FILHO, G. A.; SAD, L. A.; THIENGO, E. R. Sistemas de numeração Maia, Inca e Asteca: um pouco de matemática das civilizações pré-colombianas. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 10, p. 1-11, 2022. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32265>. Acesso em: 15 abr. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

RIBEIRO, A. J. M.; ONOFRE, E. G. Educação matemática e a luta antirracista: Perspectivas interseccionais para uma sociedade mais inclusiva. In: Congresso internacional de educação inclusiva, 5., 2024, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2024. p. 1-12. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV196\\_MD1\\_ID3218\\_TB974\\_05062024215346.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD1_ID3218_TB974_05062024215346.pdf). Acesso em: 02 maio 2025.

RODRIGUEZ, M. E. Justicia entre los saberes matemáticos: transepistemologías del Sur contra el epistemicidio. **Diálogo**, Canoas, n. 48, p. 1-15, 2021. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/8997>. Acesso em: 14 maio 2025.

SACHET, B.; ROSA, M. A Concepção de Gênero por Meio de Memes em uma Aula de Matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 105–124, 2021. Disponível em:

<https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/ripec/article/view/2562>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, E. S. D.; BACCAR, M. H. M. M.; PINTO, R. S. D. M. Por um projeto decolonial de formação de docentes: a vez da Matemática do professor. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 319–335, 2021. Disponível em:

<https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/ripec/article/view/2460>. Acesso em: 14 maio 2025.



SILVA, M. A. Os ventos do norte não movem os moinhos? Racismo epistêmico: a matemática é branca, masculina e europeia. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 238–257, 2023. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i2p238-257>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SOARES, S. J. C.; OLIVEIRA, D. P. A. A Álgebra Islâmica Magrebina no Rafe Al-Hijab De Ibn Al-Banna. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [s. l.], v. 9, n. 26, p. 396–409, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/7993>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SOUSA, A. G. D.; PENHA, M. R.; TEIXEIRA, É. J. P. O multiculturalismo e a formação de professores de Ciências Biológicas. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 7, n. 3, p. 111–125, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9277>. Acesso em: 14 abr. 2025.

VIANA, B. L. N.; SANTOS, J. R. V. dos. Um Convite para Encontros com Escolas Outras. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 153–172, 2021. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/2554>. Acesso em: 14 abr. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, [s. l.], v. 19, n. 48, p. 25–35, 2009. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>. Acesso em: 22 maio 2025.

WELMER, M. S. W.; PEREIRA, C. L. Contribuições da história da matemática africana no ensino de matemática na educação básica. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, [s. l.], v. 1, n. 19, p. 133-159, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/43594>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ZULETA, M. K. P. Epistemologías decoloniales y feministas: ¿qué ciencia aprendemos y enseñamos los y las profesoras de ciencias? **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, Araguaína, v. 2, n. 2, p. 81–98, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/RIEcim/article/view/14835>. Acesso em: 14 abr. 2025.

