

Alargando Sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?

Widening the Senses: what do we mean by decolonizing curricula in mathematics?

DOI: <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2755>

Victor Giraldo¹

<https://orcid.org/0000-0002-2246-6798>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

victor.giraldo@ufrj.br

Laroiê, Bará!

Abra o caminho dos passos

Abra o caminho do olhar

Abra caminho tranquilo pra eu passar

(Kiko Dinucci e Bando Afromacarrónico, Padê Onã, 2008)

1. Abrindo caminhos

“Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem. Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer”. Essas palavras são ditas por Frantz Fanon (2008, p. 26) em sua obra de referência *Pele Negra, Máscaras Brancas*, cuja edição original foi publicada em 1952. Nessa obra, o autor escancara e desafia *tratamentos de não existência* – processos de desumanização propagados pelo colonialismo moderno, que inventa e impõe noções de “humanidade” e de “civilização”, demarcadas pela assunção de uma categoria biológica e cultural de “homem branco”, restritas a suas racionalidades e a suas formas de estar no mundo. Junto com Fanon, tantas outras e tantos outros, como Aimé Césaire, Paulo Freire, Anibal Quijano, Stuart Hall, Angela Davis, Homi Bhabha, bell hooks, Achille Mbembe, a partir de diversos lugares e por diversos caminhos, com suas escritas e em suas vidas, expuseram e expõem as violências e os carregos da colonialidade, que subalterniza corpos e invisibiliza sabedorias – e, com isso, também abriram e abrem caminhos de nossos passos e de nossos olhares.

Nos territórios que hoje se denominam Brasil, intelectuais como Abdias do Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos, Milton Santos, Lélia Gonzalez, Mateus Aleluia, Sueli Carneiro, Ailton Krenak, Antônio Bispo dos Santos, Nilma Lino Gomes, Silvio Almeida, Marielle Franco, tantas outras e tantos outros, atuaram e atuam nessas aberturas de caminhos com trabalhos cujo reconhecimento é ainda discrepante de sua importância. Tamanha discrepância é, em si, uma expressão do carregos colonial nestes territórios, que opera para apagar saberes, exilando-os em periferias onde habita aquilo que é sentenciado como subalterno ou, às vezes, “exótico”. Em sua obra *Casa de Alvenaria*, Carolina Maria de Jesus (1961, p. 19) nos ensina:

¹ Este Editorial se constrói de minhas aprendizagens no Laboratório de Práticas Matemáticas do Ensino (LaPrAME) e no InSURgir – Educação Apesar De, grupos de pesquisa de que participo. Estendo, então, esta autoria a todos seus participantes.

13 de maio ... Hoje é o dia que comemoramos a extinção da escravidão. Se a escravidão não fosse extinta, eu era escrava, porque sou preta. (...) Fui telefonar para o repórter. Ele (...) convidou-me para ir com ele no Teatro da Escola de Medicina, que hoje comemora-se a data da abolição. (...) O poeta Solano Trindade apareceu no palco para falar sobre o preconceito racial na África do Sul, e da condição dos pretos nos Estados Unidos. E disse que tinha uma visita para ser apresentada. E bradou: – Carolina! Galguei o palco e fui aplaudida. Depois do espetáculo (...) eu queria voltar de bonde, o repórter não permitiu e conduziu-me. Na rua Araguaia eu desci do carro e voltei para a favela. (...) Eu estava pensando na festa comemorativa da Abolição da escravatura. Mas temos uma pior – a fome. (...) A favela estava calma. Não encontrei ninguém. À noite os barracões são todos negros. E negra é a existência dos favelados.

A discrepância de reconhecimento entre duas obras importantes de Carolina Maria de Jesus – *Quarto de Despejo* (1960) e *Casa de Alvenaria* (1961) – expressa uma das formas mais perversas de carrego colonial: a mulher preta e favelada a quem é permitido lamentar as agruras das vidas dos pretos nas favelas – e, assim, possibilitar aos homens brancos uma redenção de culpa –, mas a quem é negada a permissão de ter os assuntos dos homens brancos no asfalto como objeto de olhar crítico.

Muitos desses intelectuais são identificados, por si próprios ou por aqueles que se inspiram em suas contribuições, a correntes de pensamento que demarcam, por meio de diferentes prefixos (*pós-*, *anti-*, *des-*, *de-*, *contra-*), posições de denúncia, desafio, resistência, insurgência e transgressão em relação aos traços e efeitos da colonialidade. Para além de classificar correntes de pensamento, queremos reverberar essas posições, ecoar seus sentidos políticos, epistêmicos, metodológicos e práticos. Convocamos então a presença dessas autoras e desses autores, para abrir nossos caminhos neste dossiê. Aqui chamamos seus nomes – e que esses nomes também representem os nomes de tantas outras e tantos outros, cujas vidas ultrapassam seus silenciamentos.

Diversos autores e autoras, especialmente aqueles associados à chamada Rede Modernidade/Colonialidade (e.g. Dussel 1992; Quijano, 2000; Walsh, 2017), têm definido a *colonialidade* como um padrão de poder que emerge do colonialismo territorial moderno, mas que sobrevive a esse e não se limita à dominação formal de uma nação sobre outra, operando nas formas como o trabalho, o conhecimento e as relações intersubjetivas se manifestam e se articulam entre si. Como destaca Dussel (1992), a colonialidade se sustenta no *mito da modernidade eurocêntrica*, que se caracteriza pelo autoentendimento da civilização moderna como mais desenvolvida e superior, por meio de uma noção linear de progresso, segundo a qual a humanidade evolui, inexoravelmente, e como um todo, de um estado mais atrasado (associado a uma visão mítica da natureza bruta a ser dominada) em direção a um estado mais avançado (representado por uma concepção idealizada e romantizada da sociedade europeia). Em nome desse progresso, são moralmente legitimadas e autorizadas as imposições de processos civilizatórios aos povos supostamente primitivos e atrasados, independentemente de sua própria vontade, e são justificadas todas as violências necessárias para tirar esses povos de seu pretense estado de atraso – pelo qual os próprios sujeitos são culpabilizados. Estabelece-se, desta forma, uma narrativa linear e universal da história, que apaga física, simbólica e culturalmente, todas as outras histórias que coexistiam empiricamente antes da colonização do continente americano. A colonialidade se caracteriza, portanto, pela naturalização de suas próprias epistemologias e racionalidades como únicas formas de dar sentido à vida e ao mundo, relegando outros corpos e outras sabedorias a um lugar do atraso e do primitivismo.

A distinção entre os termos colonialidade e colonialismo não nos afeta apenas como um construto teórico ou uma demarcação semântica – mas, sobretudo, como uma lembrança em forma de retórica de que as violências coloniais não são assombros confinados em um passado superado, existente só em páginas viradas de livros escolares de história. Esses passados não tiveram um epílogo; eles se esgueiram e se alastram para nossos presentes, conformando nossas vidas hoje, nos tocando de formas assimétricas, a depender de quem somos como sujeitos históricos, a depender de nossas ancestralidades, raças, classes sociais, identidades de gênero, orientações sexuais, crenças e ideologias.

Há uma narrativa hegemônica sobre o passado dos territórios que depois passaram a se chamar Brasil, segundo a qual, antes das invasões apelidadas de descoberta, estas eram terras vazias de vidas e de histórias, natureza bruta povoada por seres não-humanos. As violências coloniais – a escravização e o genocídio dos povos originários e afro-diaspóricos, a devastação de suas terras – foram, nessa narrativa, episódios colaterais remotos de uma epopeia feita de bravuras e de glórias, episódios contados ora como meros incidentes que devemos lamentar e esquecer, ora como “maus necessários” no caminho para o progresso idealizado pelo mito da modernidade eurocêntrica. Porém, os carregos coloniais não são meros episódios de nossa história; eles constituem a história do que hoje se denomina Brasil, uma história que foi feita e que se faz de violências, sempre atualizadas com novos genocidas – uma história da qual somos parte, que nos faz quem somos nestes territórios, que assimetricamente atravessa nossas vidas, nossos afetos e nossos caminhos. Como insistentemente nos ensina Carolina, voltando para a favela, hoje temos outra escravatura – uma pior.

Entretanto, frente às violências, sempre surgem resistências. Como observa Walsh (2017), com a colonialidade emerge a *decolonialidade*, como expressão de formas de (re)existir, de sustentar e (re)construir caminhos de luta permanentes em que se possam identificar e visibilizar sabedorias outras, e atuar a partir dessa visibilização, apontando caminhos de transgressão, de intervenção e de insurgência. O uso do termo decolonialidade, em lugar de descolonialidade, não visa demarcar, necessariamente, uma oposição teórica, e sim uma ênfase para a posição epistemológica e política de que não há um estado neutro de colonialidade – como se fosse possível passar de um momento colonial a outro livre de seus traços e efeitos. Nesse sentido, a afirmação de uma opção decolonial nos convoca a ecoar a fala de Angela Davis, que nos ensina que “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Uma simples declaração de “não ser racista” pode significar uma posição alheia às hierarquizações sociais que viabilizam o padrão de poder colonial, expressando, em última instância, um convívio confortável com essas hierarquizações, uma isenção de responsabilidade sobre os lugares de privilégio sustentados sobre a subordinação de outros. Por isso, uma opção decolonial demanda uma postura antirracista ativa, uma ação permanente de enfrentamento do racismo de todos demais carregos coloniais.

Entrelaçadas nessa história de violências dos territórios chamados Brasil, pulsaram e pulsam também histórias de desobediência, de resistência e de insurgência, histórias de potência de vida, de organização e luta, de Nações Autóctones e de Quilombos, histórias de Zumbi, Dandara, Tereza de Benguela, Luísa Mahin, Maria Firmina dos Reis, Luís Gama, Dragão do Mar, Tia Ciata, Lima Barreto, Antonieta de Barros, Clementina de Jesus, Cartola, Wilson Moreira, Nei Lopes, de Carolina, de Marielle – tantas outras e tantos outros. Para abrir os caminhos de nossos passos e de

nossos olhares neste dossiê, convocamos também suas presenças, e aqui chamamos seus nomes – como seres *supraviventes* que, como dizem por Simas e Rufino (2018), superam o binarismo entre vida e morte e inventam a vida como potência.

Então, nestes territórios hoje denominados Brasil – produtos de histórias de genocídio e violência, histórias de desobediência e resistência, que assimetricamente nos atravessam – onde nos situamos e que posições que assumimos? Os caminhos para essas respostas se constroem nas formas como fazemos o passado presente e em que futuros projetamos – isto é, em que histórias contamos e em que papéis assumem seus personagens. Contamos narrativas sobre pretensas bravuras e glórias, cujos protagonistas são aqueles que invadiram e devastaram as terras, ou que visibilizam aqueles que resistiram e se insurgiram? Aprendemos com Ailton Krenak (2019, p.15) que “Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade.”– e seguimos nessa aprendizagem: “E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.” (Krenak, 2019, p. 13). Quanto mais histórias contamos, mais entendemos onde estamos, quem somos nesses lugares, como nos atravessam nossas ancestralidades, raças, classes sociais, identidades de gênero, orientações sexuais, crenças e ideologias – e mais aprendemos a agir a partir desses entendimentos.

2. O avesso do mesmo lugar

Mas, se neste dossiê nossas discussões se enquadram no campo da Educação Matemática, por que, então, falamos tudo isso? Porque não há nada nestes territórios que esteja fora de sua história, nada que possa se manter neutro em suas narrativas ou isento de seus carregos coloniais. Mais do que isso, porque alegações de neutralidade e isenção são, quase sempre, disfarces para estratégias de ocupação de nichos políticos e de manutenção de privilégios. Então, onde situamos e que papel construímos para a Educação Matemática nestes territórios? Que posições assumimos como pesquisadoras e pesquisadores em Educação Matemática, professoras e professores que ensinam Matemática? Como já observamos em Giraldo (2021, p. 3):

enquanto cerca de 30% dos jovens brancos de 18 a 24 anos estão matriculados na educação superior, essa proporção cai para cerca de 15% no caso de jovens pretos e pardos. Além disso, nas carreiras acadêmicas em ciências exatas, o número de pessoas negras e indígenas em posições de destaque ainda é muito menor que o de brancos. Da mesma forma, o número de mulheres ainda é muito inferior ao de homens nessas posições.

A citação acima se refere a um pequeno recorte de diversas evidências (inclusive estatísticas) das grandes assimetrias de acesso e permanência nos sistemas educacionais brasileiros. Mesmo com os significativos e importantíssimos resultados trazidos por políticas de ações afirmativas promovidas pelos governos anteriores, essas evidências não nos deixam esquecer do compromisso político permanente da docência em Matemática como profissão e da pesquisa em Educação Matemática – considerando a perspectiva de que não há momentos ou espaços que não sejam atravessados por traços e efeitos da colonialidade, como alerta Walsh (2017). Isto é, a Educação Matemática, como campo de pesquisa, simplesmente não pode ignorar tais assimetrias sociais historicamente produzidas, suas influências nas aprendizagens, bem como as formas como os próprios sistemas educacionais podem contribuir para sua manutenção. Walsh (2013) destaca que a colonialidade do saber está enraizada na educação, desde a escola

até a universidade, onde os currículos legitimam uma única perspectiva de conhecimento, e descartam histórias e saberes de referência não eurocêntrica.

Entretanto, não raro são usados argumentos que, implícita ou explicitamente, se sustentam na premissa de que, uma vez que a Matemática como ciência é hoje entendida como campo da lógica e da certeza, então, sua aprendizagem não é afetada por questões subjetivas ou sociais e seu ensino pode ser politicamente neutro – a que já nos referimos como uma “confusão epistemológica” (Giraldo, 2021). Mesmo as posições filosóficas “mais radicais”, que considerem os conceitos da matemática contemporânea como “abstratos” e “independentes de contextos”, não implicam que os contextos e referências mobilizados no ensino não tenham relação com os sentidos e afetos que determinam as aprendizagens. Às vezes se argumenta que é indiferente ensinar com quaisquer referências culturais, pois a matemática que está lá é a mesma. Mas os sentidos que determinam as aprendizagens são os mesmos para aquelas e aqueles que estão nos lugares de aprendizes? E quem pode afirmar essa suposta indiferença? Como é possível fazermos tal afirmação sem que nos ensinemos aquelas e aqueles que estão nos lugares de aprendizes? Como se pode afirmar isso sem que nos ensinemos aquelas e aqueles que sempre estiveram nos lugares de subalternos, que nunca foram ouvidos, que estão lá, mas não são vistos? E como é possível fazer tal afirmação sem se olhar o que está em volta, sem ver diversas evidências que mostram, por exemplo, a dominância de homens brancos em posições sociais de destaque? Se a matemática que se ensina é universal, quem está fora desse universo? Às vezes se argumenta que a Matemática como disciplina escolar é “mais importante” que as chamadas ciências humanas ou as artes, pois é a Matemática que produz progresso no mundo contemporâneo. Mas qual é o sentido de progresso implícito nessa afirmação? E para quem é esse progresso idealizado? Progresso sem justiça social é uma invenção da colonialidade, que serve para confinar os sujeitos em posições sociais e de trabalho que interessam não a si próprios, mas à manutenção de um projeto de poder hegemônico – assim como para esse fim serve o conhecimento matemático sem crítica política. Também, se argumenta, às vezes que para combater o negacionismo científico do qual as correntes políticas mais tenebrosas têm se apropriado, é preciso um ensino de ciências “mais duro”. Mas, é justamente a apresentação da ciência como um espaço vedado a grande parte dos aprendizes que cria os terrenos em que o negacionismo pode criar raízes (Giraldo, Matos, & Quintaneiro, 2020). Reafirmamos a importância da matemática como disciplina escolar, mas essa não é uma matemática sem filosofia, nem uma matemática sem arte. Como já defendemos em Giraldo e Fernandes (2019, p. 470):

(...) propomos um giro epistêmico, materializado por uma inversão nos protagonismos de narrativas hegemônicas – em lugar de Terra à vista!, bradamos Caravelas à vista!. Assim, nos desafiamos a desaprender as versões da história do olhar único do colonizador que vislumbra a terra bruta a ser civilizada, para passar a narrá-la do ponto de vista dos povos e dos grupos colonizados e subalternizados.

Como aprendemos com o canto de Mangueira:

Brasil, meu nego
 Deixa eu te contar
 A história que a história não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra
 (*História Para Ninar Gente Grande*, G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, Carnaval 2019)

Queremos uma Educação Matemática construída sobre o *avesso do mesmo lugar* – uma Educação Matemática dos que não são ouvidos, dos que estão lá, mas não são vistos. É neste ponto que reconhecemos a potência das perspectivas decoloniais para alargar sentidos convencionais em Educação Matemática, em diálogo com perspectivas teóricas e epistemológicas já consolidadas do campo, especial a Etnomatemática (e.g. D’Ambrosio, 2001) e Educação Matemática Crítica (e.g. Skovsmose, 2017). Este é o objetivo fundamental deste dossiê temático: **Educação Matemática e Decolonialidade**. Para finalizar este editorial, procuramos destacar, sem pretensões de esgotamento de possibilidades, alguns dos caminhos – diversos, porém entrelaçados – apontados pelas autoras e pelos autores que contribuíram com este dossiê. Isto é, sem apresentar respostas normativas, esboçamos algumas reflexões sobre a pergunta que dá nome a este editorial: *O que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?* Antes disso, fazemos breves considerações sobre que entendimentos de *currículo* e de *decolonizar* podem dar sentido a essa pergunta.

3. Currículo e decolonialidade

Como nos ensina Gomes (2018, p. 253), “Só será possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”. A autora destaca a descolonização de currículos como um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista, uma vez que a colonialidade se manifesta em pensamentos e posturas de educadores diante da diversidade étnica, racial, sexual e política na escola e na sociedade. Para *decolonizar os olhares*, é preciso provocar tensionamentos nos próprios sentidos convencionais de educação, deslocando-a de um lugar de parte constituinte da colonialidade, que deslegitima e desqualifica outros corpos, saberes e formas de estar no mundo. As pedagogias decoloniais (e.g. Walsh, 2013) reivindicam outro sentido de educação, como ação política que se constitui nos atravessamentos mútuos entre escola e movimentos sociais, sendo esses entendidos como educação em si próprios.

Para pensar em um sentido de educação que tensione racionalidades hegemônicas, colocando-se em movimento permanente com esses tensionamentos, não entendemos decolonizar como uma ação direcionada a um acabamento, associada a um “adjetivo” que qualifica, rotula ou chancela algo como “decolonial”, em oposição a algo caracterizado como “colonial”. Tampouco entendemos decolonialidade como uma “tendência de pesquisa” ou um “referencial teórico”. Entendemos decolonialidade como rede de ações e posições políticas e epistêmicas, de visões sobre o mundo, sobre as coisas no mundo, e sobre as histórias que contamos e sobre nossos lugares com essas coisas e nessas histórias – que antecedem e sustentam ações e posições teóricas, metodológicas e práticas. Uma opção decolonial nos impele e nos desafia a atuar nos arredores dos projetos de poder colonial, suas fissuras, em suas brechas, e a fazer dessas lugares de potência – lugares de produção de possibilidades “do intercultural e do decolonial, não como substantivos fixos, mas como ‘verbalidades’ que despertam o seu agir ativo, a sua ação” (Walsh, 2017, p. 44, tradução nossa).

Pensando por essa perspectiva, devemos superar também visões simplificadoras de currículos como documentos, conteúdos ou como conhecimentos, que sustentam, por exemplo, dicotomizações entre currículo “prescrito” e “praticado” que colocam o primeiro como “opressão” e o segundo como “resistência”. Entendemos que currículos incluem textos, discursos, ações e disputas, produzidos em diversos espaços e tempos, e com diversos atores. Assim, tanto as políticas que resultam na produção de prescrições

curriculares oficiais como as práticas curriculares mobilizadas nas escolas e nas salas de aulas são atravessadas tanto por traços e efeitos da colonialidade como por movimentos de desobediência, resistência e transgressão. Como Macedo (2006), assumimos um entendimento de currículo como espaço-tempo de fronteira cultural – constituído não apenas de escolhas sobre que tópicos ensinar ou não ou sobre em que saberes referenciar esses tópicos – mas, sobretudo, de *diferenças*. Diferenças, por sua vez, não são entendidas como divergências a partir de algo que está em um lugar de centralidade, mas como lugares de enunciação, de produção de saberes e de afetos.

Decolonizar currículos não é, portanto, apenas “respeitar a diferença”, ou “dar visibilidade de grupos historicamente excluídos”, mas, sobretudo, reivindicar outra educação – que tenha a diferença como lugar de enunciação.

4. Matemática em forma de arte popular

Ao provocar movimentos para decolonizar currículos em matemática, buscamos alargar os próprios sentidos de “matemática”, de “história” e de “humanidade”, como perspectivas únicas para explicar o mundo e a vida, bem como as formas por meio das quais essas delimitações conformam práticas educacionais. Buscamos desnaturalizar entendimentos convencionais, expressos em jargões comuns como “a matemática é uma linguagem universal” – cujos sentidos estão implícitos principalmente naquilo que eles não dizem e naquilo que eles impõem nos que são deixados de fora desse “universo”.

Esse movimento demanda, antes de tudo, desmontar uma narrativa hegemônica: dar protagonismo a corpos, saberes e formas de estar no mundo subalternizadas por meio de violências físicas, culturais e simbólicas do carrego colonial – contar outras histórias. Isso não significa banir dos currículos conhecimentos rotulados como eurocêntricos, ou superficializar esses conhecimentos, mas sim situá-los em outra perspectiva política, que desnaturalize seus lugares de universalidade. Como propõe Rufino (2018), nos colocamos em diálogo com esses conhecimentos ocupando seus vazios deixados, na jinga do capoeira. Esse movimento tampouco implica em deixar de dialogar com autoras e autores em virtude de suas origens, mas que esse diálogo os interpele em seus lugares de fala e desafie suas posições epistêmicas.

Entretanto, não é suficiente apenas incluir nos currículos tópicos extraídos de culturas não hegemônicas, sem decolonizar nossos olhares, nossas práticas docentes e os próprios sentidos convencionais de educação. Assim, é preciso desmontar, sobretudo, os esquemas por meio dos quais as políticas e práticas curriculares em matemática atuam implicitamente para o estabelecimento de um lugar de centralidade que expulsa para as periferias outras ancestralidades, raças, classes sociais, identidades de gênero, orientações sexuais, crenças e ideologias. Para isso, reivindicamos uma Educação Matemática que coloque no lugar de referência aquilo que tem sido objeto.

Nestes escritos, por decolonizar currículos em matemática, queremos dizer apresentar uma matemática em forma de Arte Popular, como aprendemos com o Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba Quilombo:

Quilombo pesquisou suas raízes
 E os momentos mais felizes
 De uma raça singular
 E veio pra mostrar esta pesquisa
 Na ocasião precisa
 Em forma de arte popular
 (Ao Povo em Forma de Arte, Ney Lopes e Wilson Moreira, 1978)

5. Referências

- D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Dussel, E. (1992). 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Fanon, F. (2008). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA (Publicação original: 1952).
- Giraldó, V. & Fernandes, F. (2019). Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30),467-501.
- Giraldó, V., Matos, D.& Quintaneiro, W. (2020). Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(1), 49-66.
- Giraldó, V. (2021). O necessário diálogo entre raça, gênero, educação e ciências exatas. *Ciencia Hoje*, 374. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/o-necessario-dialogo-entre-raca-genero-educacao-e-ciencias-exatas/>
- Gomes, N. L. (2018). O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra Descolonizando os Currículos. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Jesus, C. M. de (1960). *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1960.
- Jesus, C. M. de (1961). *Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-Favelada*. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo, 1961.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Macedo, E. (2006). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 285-296.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. In: E. Lander (Eds.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246) Buenos Aires: CLACSO.
- Rufino, L. (2018) Pedagogias das encruzilhadas. *Revista Periferia*, 10(1), 71-88.
- Simas, L. A.& Rufino, L. (2018). *Fogo no Mato: a Ciência Encantada das Macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula.
- Skovsmose, O. (2017). *Educação Matemática Crítica: A Questão da Democracia*. Campinas: Papyrus Editora.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: Diniz, a. G.; Pereira, D. A. (Coords.). *Poéticas e Políticas da Linguagem em Vias de Descolonização* (pp. 19-53). Foz do Iguaçu: UNILA.