

APRENDENDO A APRENDER: REFLEXÕES ENTRE A ETNOMATEMÁTICA, DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

Adriana Ferreira Rebouças Campelo¹

Devaneide Barbosa de Sousa²

José Pedro Machado Ribeiro³

RESUMO

Nesse artigo nos propomos a discutir os principais referenciais do grupo modernidade/colonialidade com a perspectiva da etnomatemática, analisando as possibilidades por uma educação matemática intercultural. Para tanto, tomamos como aporte teórico (QUIJANO, 2005) Colonialidade/ Modernidade, (MIGNOLO, 2007, 2008), (WALSH, 2005,2009) Decolonialidade e Interculturalidade; (CANDAU,2010) Decolonialidade e Interculturalidade; (SANTOS, 2017) Ecologia dos saberes; (D'AMBROSIO,1998, 2005, 2010, 2014, 2015, 2016) Programa da Etnomatemática; Por intermédio desses referenciais decoloniais e interculturais nos colocamos na possibilidade de aprender a aprender a olhar para o ensino da matemática com maior capacidade de reflexão. Com o aprofundamento das leituras surgem inquietações como: Como as compreensões da etnomatemática se aproximam da decolonialidade e da interculturalidade? De que forma essas compreensões contribuem para uma educação matemática? Acreditamos a conscientização reverberada pelo diálogo conceitual que realizamos impulsiona a propagação de uma educação matemática que seja propiciadora da diversidade lutando contra todas as formas de desigualdade e discriminação, reconhecendo e se posicionando contra os processos dominantes imperados pela colonialidade do saber, do poder e do ser. Nesse sentido a afinamos o nosso olhar para a compreensão de uma educação matemática holística, que seja promotora de uma ecologia dos saberes, privilegiando formação dos sujeitos pautados numa relação humana, cultural, histórico e social. A proposta é de aprender com o Sul usando a epistemologia do Sul.

Palavras-chave: Etnomatemática; Decolonialidade; Interculturalidade; Colonialidade; Ecologia de saberes.

¹ Mestranda PPGECEM/UFG. dricareboucas@hotmail.com

² Mestranda PPGECEM/UFG. devaneidebarbosadesousa@gmail.com

³ Professor Doutor/UFG. zopedro@gmail.com

1 APRENDER A APRENDER

El aprendizaje es algo para lo cual poco preparados estamos. Si bien nuestras vidas transcurren en prolongados períodos de ‘aprendizaje’ en la escuela, e colegio y la universidad, allí se nos enseña a enseñar. Difícilmente hayamos aprendido a aprender. Aprender a aprender es algo serio y que lleva su esfuerzo y su tempo. (HABER, 2001, p.19)

Concordamos com (HABER, 2001) que aprender a aprender é algo sério, exige esforço e tempo. Nos encontramos no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFG), em um processo de construção e reconstrução deste aprender, e fazer parte do grupo de Formação e Pesquisa em Educação Matemática (MATEMA), e o encontro com a disciplina (Interculturalidade Crítica, metodologias decoloniais e o enfoque ambiental), tem nos possibilitado, através dos referenciais decoloniais e interculturais, aprender a aprender a olhar para o ensino da matemática com maior capacidade de reflexão e inquietações nos fazendo repensar sobre: como as compreensões da etnomatemática se aproximam a decolonialidade e da interculturalidade? De que forma essas compreensões contribuem para uma educação matemática?

Como canta Milton Nascimento “Eu sou maior do que era antes, eu sou melhor do que era ontem, eu sou filho do mistério e do silêncio, somente o tempo vai me revelar quem sou”. Assim, o olhar para a nossa trajetória acadêmica e profissional já não é o mesmo, não somos mais os mesmos. As discussões dos temas modernidade/colonialidade, interculturalidade e decolonialidade na interlocução com a etnomatemática tem transformado o nosso processo investigativo e nos aproximado e conceitos que são especialmente complexos. Propomos neste texto discutir os principais referenciais do grupo modernidade/colonialidade com a perspectiva da etnomatemática, analisando as possibilidades por uma educação matemática intercultural.

O texto é ancorado no diálogo entre os principais autores do grupo modernidade/colonialidade, como: (MIGNOLO, 2007, 2008), (WALSH, 2005,2009), (QUIJANO, 2005) que discute sobre os aportes que originaram a decolonialidade e interculturalidade. Boaventura de Sousa Santos contribui na discussão trazendo “o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal” (SOUZA, 2010, p. 31). Para refletir sobre a epistemologia da Etnomatemática, fundamentamos em (D’AMBROSIO, 2005, 2010, 2014,2015,2016) considerado o precursor no Brasil do Programa Etnomatemática, impulsionado pelas críticas sociais ao ensino da matemática,

emerge em face a descontextualização e falta de aplicações na vida cotidiana dos alunos. Na perspectiva da etnomatemática, o conteúdo matemático que não faz sentido para a vida prática do aluno, não se configura como mecanismo de promoção social.

2 ENCRUZILHADA: DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E ETNOMATEMÁTICA

“A colonialidade é constitutiva da modernidade”
(MIGNOLO, 2005, p. 75).

A partir da expressão designada por (MIGNOLO, 2005), podemos considerar que o século XXI está sendo marcado por uma virada epistemológica no pensamento ocidental, no qual vários intelectuais latino-americanos, vem construindo um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia, de modo que esta ideia tem ganhado força política, epistemologia e pedagógica. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018)

Esses intelectuais representam um conjunto de autores denominado por (ESCOBARO, 2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC). Segundo (MIGNOLO, 2008) o conceito de colonialidade possui certa flexibilidade, pelo qual pode ser associado a uma matriz colonial de poder, no qual Quijano designou como padrão colonial de poder. Em um outro plano, a colonialidade possibilita a visibilização do outro lado da modernidade, a colonialidade. E, ainda pode ser relacionada a histórias, formas de vida, saberes e subjetividades colonizadas, possibilitando o surgimento das respostas decoloniais.

Segundo (MIGNOLO, 2007, p. 27), a decolonialidade é uma “energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”. É uma busca pela superação das várias formas de opressão cometidas às classes e aos grupos subalternos pelas relações de mecanismos de discriminação, controle e negação da modernidade/colonialidade. Para (WALSH, 2009, p. 24) propor uma ação decolonial, consiste em “um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”.

A partir do pensamento indígena do Equador, Catherine Walsh elaborou o conceito de interculturalidade, referindo-se a um projeto político, social e epistêmico, que

tem papel fundamental no interior do projeto da decolonialidade. A interculturalidade crítica faz parte do pensamento “outro”, um fenômeno de resistência, de luta contra o racismo e opressão. Segundo, (WALSH,2005,2009) a interculturalidade discute as diferenças e desigualdades numa perspectiva de reconhecimento do outro no âmbito dos diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros, e indica construir e fazer incidir pensamentos, vozes, saberes, práticas, e poderes sociais “outros” assumindo a decolonialidade como estratégia, ação e meta.

Os conceitos de decolonialidade e de interculturalidade proporcionam indagações a respeito da universalidade do conhecimento científico que prevalece na educação, quando não é captada a diversidade, a experiência social e alternativas epistemológicas contra hegemônicas e decoloniais que emergem dessa experiência.

Trazendo os saberes matemáticos para este contexto, a interculturalidade permite destacar que a matemática assume uma posição de destaque nas ciências e que não deve ficar restrita ao contexto da cultura dominante, que por vezes, é tida por diversos grupos, como uma matemática que não tem ligação direta com a escola, mas que surge de contextos culturais próprios. De acordo com D’Ambrosio:

Indivíduos e povos têm, ao longo de sua existência e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e, associados a esses, técnicas, habilidades (*teorias, techné, ticas*) para explicar, entender, conhecer, aprender (*matema*), para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência, em ambientes naturais, sociais e culturais (*etnos*) os mais diversos. Daí chamarmos o exposto acima de *programa de etnomatemática*.(D’AMBROSIO, 2014, p.24)

O programa de etnomatemática vem crescendo e contribuindo para acautelar a nossa miopia ocasionada pelo sistema. Temos uma engrenagem epistêmica que nos aprisiona, que embaça o nosso olhar e sentir, entorpece os sentidos para que somente o norte seja a nossa direção. Nosso posicionar geograficamente por meio dos mapas está impregnado desse entorpecer que se fundamenta num sistema hegemônico ocidental, amplificando a distância entre o norte e sul. Como afirma, Campos:

En los mapas, los nombres de los países y las ciudades están escritos para ser leídos de arriba hacia abajo. De igual manera, el mapa representa el “suelo” y su parte superior, el norte. Em los globos terráqueos ocurre algo similar com los nombres de los países y los continentes. Además, y probablemente como consecuencia de lo anterior, los globos terrestres están dispuestos em uma base, com norte mirando hacia arriba y el sur hacia abajo, es decir, em la parte “inferior” del globo. (CAMPOS, 2015 p. 435)

Conforme (SOUZA, 2010, p. 31) “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, onde há uma impossibilidade da copresença desses dois lados.” Essa forma de pensar invisibiliza todas

outras formas de ser e saber que estão no sul, assim, nosso exercício é de reconhecer e valorizar o Sul. Como diz (CAMPOS,2015) devemos buscar e compreender as diversidades das muitas ciências existentes. A universidade e todos os espaços que constroem conhecimentos devem empreender o caminho de valorizar todas as ciências que existem em seus sistemas locais. Boaventura Santos denomina esse movimento de “pensamento pós-abissal”. “Esse é um pensamento não-derivativo, que envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação” (SOUZA,2010, p.52). A proposta é de aprender com o Sul usando a epistemologia do Sul.

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2005, p. 53)

O Programa de Etnomatemática se posiciona perante essa proposta como propulsora de uma ecologia dos saberes. De acordo com D’Ambrosio “a etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído” (D’AMBROSIO,2015, p.42). O reconhecimento, tardio, de outras formas de pensar, inclusive matemático, encoraja reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, pedagógico. Esse é o objetivo do Programa da Etnomatemática. (D’AMBROSIO, 2015, p. 17). A etnomatemática horizontaliza conhecimentos matemáticos, praticando uma ecologia dos saberes.

[...] A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática. (D’AMBROSIO, 2015, p.42)

Para restaurar essa dignidade que (D’AMBROSIO,2015) menciona, que se faz necessário compreendermos como a perspectiva eurocêntrica do conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. De acordo com (QUIJANO, 2005) é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente distorcida. A perspectiva da ecologia dos saberes traz em consonância com a perspectiva da etnomatemática essa possibilidade de reconhecer, respeitar e reforçar as próprias raízes, libertando assim desse espelho eurocêntrico. Os espaços

educativos precisam efetivar espaços para que a diversidade seja reconhecida, refletida e legitimada.

Nesse sentido, os espaços educativos devem se constituir como plural e dinâmico, tendo como ponto de partida a diversidade e todas as formas de diferenças potencializando assim os diálogos entre as diferentes culturas. De acordo com (CANDAU, 2016, p. 13) “a educação não pode ser encarada numa lógica unidimensional”.

E como pessoas que se formam, e viram profissionais temos que sair das gaiolas epistemológicas. D’Ambrosio compara os especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola, por conta da limitação das grades, os pássaros quando estão presos só veem, sentem, alimentam, e voam em conformidade com o que já estão acostumados. Não podem conhecer a cor com a qual a gaiola é pintada por fora, estar dentro da gaiola traz conforto, mas não permite ir além (D’AMBROSIO, 2016). O encontro com a interculturalidade e a decolonialidade nos fez alçar voos ainda mais altos, pois as metodologias decoloniais são revoadas de pássaros que em um ato de coragem rompem com as gaiolas. Concordando com (D’AMBROSIO, 2014, p.13) “Vejo-me sim como um educador que tem matemática como sua área de competência e seu instrumento de ação, mas não como um matemático que utiliza a educação para promoção de suas habilidades e de suas competências.”

Nessa perspectiva podemos agir como instrumento de ação e modificação da realidade. Escolhemos a educação, em particular a área de matemática, como forma de atuação nesse mundo, não como cópia da cópia, mas uma atuação que transforme. Como (D’AMBROSIO, 2014) diz, só tem sentido insistir na educação, se por intermédio dela caminarmos para um desenvolvimento pleno, que atinja melhor qualidade e dignidade de vida ao ser humano.

A escola deve ser um lugar que instigue o desenvolvimento pleno, contribuindo para a formação de cidadãos. Segundo (LOPES, 2008) por mais que o sistema educacional esteja em constante crise, e se apresente em forma fragmentada, a escola tem que estar profundamente comprometida com um projeto coletivo de mudanças sociais. O nosso olhar para a educação não pode continuar a ser de forma unidimensional. Isso quer dizer que devemos ampliar, reconhecer e estimular o que (CANDAU, 2016) traz de conceito de ecossistemas educacionais.

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens desse ser não somente

reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada na lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado puramente instrumental. (CANDAU, 2016, p. 13)

Neste sentido, Candau convida-nos reinventar a escola por meio de construções de ecossistemas educativos, de forma que a educação seja encarada como esperança do futuro. Compartilhamos desse posicionamento, pois, “sem horizonte utópico, indignação, admiração e sonho de uma sociedade justa e solidária, onde articulam políticas públicas de igualdade equidade para nós não existe educação.” (CANDAU, 2016, p. 13)

A diversidade cultural deveria ser visibilizada em nossos currículos. Currículo é espaço de poder, de acordo com (SILVA, 2005, p. 147) “[...] o currículo é um saber, identidade e poder”.

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indeléveis das relações sociais e de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz- culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante, o currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2005, p. 147,148)

Sendo assim, ele reverbera o imperativo constitutivo historicamente. Imperativo esse que tem as questões raciais imbricadas. De acordo com (QUIJANO, 2005) a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de poder, sendo esse critério verticalizado determinante de lugares e papéis, um modo básico de classificação social. O privilégio de definir o que é visibilizado e o que é desqualificado é mantido centralmente por aqueles sujeitos tem o poder. Quem define os currículos são esses sujeitos de poder.

[...] O currículo é uma invenção social com qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol...Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares- e não outras- tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas um contingência social e histórica que faz com que os currículos seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempos determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de intervenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”. (SILVA, 2005, p. 148)

O cerne do mundo capitalista se constituiu na Europa, onde foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado. De acordo com (QUIJANO, 2005) como parte do novo padrão mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle da subjetividade, da cultura, em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. Esse domínio do conhecimento hegemônico ainda prevalece atualmente.

A elaboração intelectual do processo modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. [...] uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 244-245)

Os nossos sentidos estão se despertando, buscando outras vozes que passam contar a nossa história, vozes que militam contra a colonialidade do saber que sempre sustentou do eurocentrismo. Como diz (D'AMBROSIO, 2010) os historiadores das ciências têm a função de recuperar e valorizar conhecimentos e atitudes que foram e ainda são vistos como inferiores.

Na busca da transformação é que emerge, e vem tomando força no nosso fazer, o pensamento decolonial. Na decolonialidade encontramos ferramentas que opõem com as artimanhas da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Um trabalho que procura desafiar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes- que mantêm padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (WALSH, 2009, p.25)

A matemática é uma disciplina que faz parte do sistema educacional sendo na maioria dos momentos propagadora da colonialidade do saber, alinhada na concepção eurocêntrica. Essa matemática que ainda é vista quase que exclusivamente no atual sistema educacional, é aquela que se originou das civilizações mediterrâneas, em especial da Grécia Antiga e se impôs a todos como única e universal. (D'AMBROSIO, 1998, p.10) crítica essa universalidade partindo da ideia de que se nenhuma língua, nenhuma religião, nenhuma culinária, nenhuma medicina universalizou, a matemática se impôs e universalizou como uma única e verdadeira forma de pensamento lógico e racional.

Essa forma que a matemática é representada é mantenedora do poder operante e opressor. Como movimento para transformar e dar visibilidade as matemáticas locais que nos pautamos no Programa da Etnomatemática.

Temos a etnomatemática como um programa de pesquisa que compartilha espaço com a prática escolar, comungando e fortalecendo a sua essência no cotidiano escolar. Ubiratan D' Ambrosio, afirma que a “Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais” (D'AMBROSIO, p.5, 1998).

Sintetizando, poderíamos dizer que etnomatemática é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão do conhecimento em diversos sistemas culturais e as forças interativas que agem nos e entre os três processos. Portanto, o enfoque é holístico. (D'AMBROSIO, p.7, 1998)

A etnomatemática apresenta um olhar político, pois enfatiza e valoriza a matemática exercida por grupos culturais distintos, como grupo de trabalhadores, crianças em diferentes situações, comunidades urbanas e do campo, comunidades indígenas e afro-brasileiras. De acordo com (D'AMBROSIO, 2015, p.9) a etnomatemática é “embebida de ética, focalizando na recuperação da dignidade cultural do ser humano”.

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNANGA, 2008, p.13-14).

Pensar em dignidade é possibilitar o reconhecimento de uma sociedade plural e conseqüentemente de epistemologias plurais. Tivemos na base da formação do povo brasileiro, o que (D'AMBROSIO, 2010, p.41) denomina cultura triangular como resultado das tradições europeias, africanas e ameríndias, mas que apresenta em nosso cotidiano escolar somente uma face dessa história que é das tradições europeias. Precisamos equilibrar essa história apresentando as faces indígenas e africanas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação vai na contramão a essa ordem hegemônica que se constituiu e ainda é propaganda na modernidade. Dialogando com (MIGNOLO, 2008, p.247) ele busca a “de-colonización del conocimiento científico y liberación de formas de conecer silenciadas e marginalizadas por la retórica moderno-occidental (y epistémico-imperial) de la “ciencia”. Nesse sentido discutimos com os principais referenciais do grupo modernidade/colonialidade com a perspectiva da etnomatemática, trazendo algumas reflexões pautados nas questões: Como as compreensões da etnomatemática se aproximam da decolonialidade e da interculturalidade? De que forma essas compreensões contribuem para uma educação matemática? Indagações essas que

tangenciaram o nosso diálogo, evidenciando a convergência conceitual de uma etnomatemática intercultural e decolonial.

A Etnomatemática, à moda de Teresa Vergani, é uma matemática de corpo inteiro, que rejunta razão a sensibilidade, histórias, narrativas e imagens. Trata-se de uma matemática com alma, mas encarnada no mundo; uma matemática de carne e osso, que faz copular a régua e o compasso, o universal e o particular, a imanência e transcendência, o Oriente e o Ocidente. Uma matemática nômade, desterritorializada, completamente cigana... (VERGANI, 2007, p.5).

Promovemos um diálogo entre esses referenciais e pudemos perceber que por meio desse diálogo somos emergidos em reflexões que incidem em nossa forma de olhar para a educação matemática, trazendo outras possibilidades de imagens que nos foram invisibilizadas. O título desse artigo sinaliza onde nos encontramos, estamos nesse processo de aprender a aprender e as reflexões proporcionadas aqui tem nos possibilitado repensar, reconhecendo como a colonialidade do saber opera na manipulação e estruturação da ordem eurocêntrica. Sendo assim, é por intermédio da colonialidade que a Europa produz e legitima a ciência como modelo único na produção do conhecimento, desconhecendo todas as outras epistêmes.

Retomando a ideia que a ecologia dos saberes traz em consonância com a perspectiva da etnomatemática o reconhecer, respeitar e reforçar as próprias raízes, libertando assim de todas as manipulações da colonialidade. A matemática precisa efetivar nos espaços educativos o reconhecimento da diversidade. Assim teremos uma educação matemática intercultural e decolonial que se constitui de forma plural e dinâmico, tendo como ponto de partida a diversidade e todas as formas de diferenças potencializando assim os diálogos entre as diferentes culturas.

As discussões teóricas sobre decolonialidade, intreculturalidade e etnomatemática ampliaram a nossa compreensão sobre as interlocuções no campo educacional. Acreditamos que a conscientização reverberada por esse diálogo conceitual que impulsiona uma educação matemática que seja propiciadora da diversidade lutando contra todas as formas de desigualdade e discriminação, reconhecendo e se posicionando contra os processos dominantes imperados pela colonialidade do saber, do poder e do ser. Nesse sentido afinamos o nosso olhar para a compreensão de uma educação matemática holística, que seja promotora de uma ecologia dos saberes, privilegiando formação dos sujeitos pautados numa relação humana, cultural, histórico e social. A proposta é de aprender com o Sul usando a epistemologia do Sul.

REFERÊNCIA

- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**- Arte ou técnica de explicar e conhecer. 5ª ed. Editora Ática. Série Fundamento. 1998.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de; **Etnomatemática: Currículo e formação de professores**; 2ª Ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**- Da Teoria a Prática. 23ª ed. Editora Papirus. Perspectivas em educação matemática-SBEM. 2014.
- D'AMBROSIO, U. **Elo entre as tradições e a modernidade**. 5ª ed. Editora Autêntica. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2015
- D'AMBROSIO, U. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, UFMS, v. 9, n. 20, 2016, p.222-234.
- CAMPOS, M. D' O. SURear, NORTEar y ORIENTar: pontos de vista desde los hemisférios, la hegemonia y los indígenas. In: Prácticas otras de conocimiento(s). In: Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler ... [et al.]. **Entre crisis, entre guerras (Tomo II)**. 2015. p.433-458.
- CANAU, V. M. Construir ecossistemas educativos- Reinventar a escola. In: CANAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 9. Ed, 2ª Reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 11-16.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo. **Tabula Rasa**. Bogotá -Colombia, No.1, enero/diciembre. 2003. p. 51-86.
- HABER, A. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. **Revista de Antropología** N° 23, 1er Semestre, 2011.p. 9-49.
- LOPES, V. N.; Racismo, Preconceito e Discriminação, IN: MUNANGA, Kabengele (org), **Superando o Racismo na escola**.2ª ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada e Diversidade, 2008. p. 181-197.
- MIGNOLO, W. D, La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa** , (Enero-Junio) ,2008, p. 243-281
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005. p 71-103.
- MUNANGA, K. (org), **Superando o Racismo na escola**.2ª ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada e Diversidade, 2008, p.11-18.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** v. 26, n. 1, p. 15-40. 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005. p. 227-278.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. 1º Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 17-83.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VERGANI, T. **Educação Etnomatemática**: o que é?; Ed. Flecha do Tempo, Natal, 2007.

WALSH, C. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: Catherine Walsh (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones lati noamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar-Abya-Yala. 2005.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, V.26 n.83. 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>> Acesso em: 10 abr. 2019