



Justiça por vir: por uma Educação Matemática para adiar o Fim do Mundo

Carolina Tamayo¹

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Victor Giraldo²

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RESUMO

Assumindo como lugar de partida a filosofia de vida do “*Buen Vivir*” dos povos dos Andes, este artigo tem como objetivo apresentar diversas reflexões produto de pesquisas que procuram por justiça epistêmica e social ao tensionar discursos e práticas curriculares que promovem uma imagem única de Matemática que invisibiliza e subalterniza saberes e corpos. Para isto, apresentamos uma cena dialógica com duas personagens, que falam a partir de afetos que nos atravessam, mas não são inteiramente nós; não falam a partir de vozes individuais, mas sim com base em diferentes trabalhos desenvolvidos de forma coletiva e dialógica entre os integrantes de dois grupos de pesquisa de Educação Matemática brasileiros. No embate levantado sobre Matemática a sua universalidade e os seus vínculos com a modernidade/colonialidade, reivindicamos uma Educação Matemática para adiar o fim do mundo – ou então, uma Educação Matemática para *adiantar o fim deste mundo*, desta abstração de humanidade, uma Educação Matemática que se posicione contra a proclamada “volta ao normal”, uma Educação Matemática para produzir outros mundos, para contar outras histórias desses mundos.

Palavras-chave: Decolonialidade; Justiça Social e Epistêmica; Bem Viver.

justice to come: for a Mathematics Education to postpone the End of the World

ABSTRACT

Taking as a starting point the life philosophy of “*Buen Vivir*”, from the peoples of the Andes, this article aims to present several reflections resulting from research that seek epistemic and social justice by tensioning discourses and curricular practices that promote a single image of Mathematics, which invisibilizes and subalternizes knowledge and bodies. For this purpose, we present a dialogic scene with two characters, who speak from affections that go across us, but are not entirely us; they do not speak from individual voices but based on different works developed in a collective and dialogic way among the members of two Brazilian mathematics education research groups. In the debate raised about Mathematics, its universality and its bonds with modernity/coloniality, we demand a Mathematics Education to postpone the end of the world – or else, a

¹ Doutora em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31270-901. E-mail: carolinatamayo@ufmg.br

² Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Associado do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: victor.giraldo@gmail.com

Mathematics Education to anticipate the end of this world, of this abstraction of humanity, a Mathematics Education that stands against the proclaimed “back to normal”, a Mathematics Education to produce other worlds, to tell other stories of these worlds.

Keywords: Decoloniality; Social and epistemic justice; Well living.

Justicia por venir: por una Educación Matemática que posponga el Fin del Mundo

RESUMEN

Tomando como punto de partida la filosofía de vida del “*Buen Vivir*” de los pueblos de los Andes, este artículo tiene como objetivo presentar varias reflexiones resultantes de investigaciones que buscan la justicia epistémica y social a través de la problematización de discursos y prácticas curriculares que promueven una imagen única de Matemática que invisibiliza y subalterniza saberes y cuerpos. Para ello, presentamos una escena dialógica con dos personajes, que hablan de afectos que nos atraviesan, pero no son del todo nosotros; no hablan desde voces individuales, sino a partir de diferentes trabajos desarrollados de manera colectiva y dialógica entre los integrantes de dos grupos de investigación brasileiros del campo de la Educación Matemática. En el debate suscitado sobre la Matemáticas, su universalidad y sus vínculos con la modernidad/colonialidad, reivindica una Educación Matemática para *postergar el fin del mundo* - o bien, una Educación Matemática para *adelantar el fin de este mundo*, de esta abstracción de la humanidad, una Educación Matemática que se oponga al proclamado “retorno a normalidad”, una Educación Matemática para producir otros mundos, para contar otras historias de estos mundos.

Palabras clave: Decolonialidad; Justicia Social y Epistémica; Buen Vivir.

COMEÇANDO OS DIÁLOGOS

Figura 1 – Angélica Dass. projeto Humanae.



Fonte: Disponível em: <https://angelicadass.com/>

“O que eu desejo é que a vida de um não valha menos do que a vida do outro” é o que a artista contemporânea Angélica Dass espera do futuro. Nos unimos a ela e a todas as

demandas dos movimentos negros e dos povos originários latino-americanos, como professores universitários que, caminhando junto a esses movimentos, procuramos pelas *denúncias* acerca do imperialismo do *logos*, do falocentrismo e do eurocentrismo para *anunciar* mundos outros possíveis (FREIRE, 2000), que encontrem eco na educação que sonhamos para nossos territórios em diálogo com o *bem viver*. Entendemos que, o desmonte do projeto de dominação material e simbólica da modernidade³ – que, apresentando-se como “civilizatório” promove a manutenção do racismo, do patriarcado, das desigualdades sociais e da exploração da Mãe terra – pode nos trazer novos caminhos para se pensar éticas e epistemologias outras. Sabemos que esses caminhos não se constituem por trilhas já traçadas, porém,

A inexistência de uma trilha predeterminada não é um problema. Pelo contrário: liberta-nos de visões dogmáticas. **Porém, exige maior clareza sobre onde queremos chegar.** Não importa apenas o destino, mas também o caminho ou os caminhos para uma vida digna, garantindo a todos os seres – humanos e não humanos um presente e um futuro, e assegurando, assim, a sobrevivência da Humanidade. (ACOSTA, 2012, p. 41)

Nesse sentido, para o campo da educação, apostamos em outros futuros possíveis, tensionando discursos e práticas curriculares enviesadas por impactos de políticas neoliberais e pela imposição de uma história única, como elementos constitutivos da modernidade/colonialidade, que invisibiliza e subalterniza saberes e corpos deixados de fora de sua própria invenção de ‘humanidade’, bem como outros seres da natureza, reduzindo-os a ‘objetos’ passíveis de exploração. Como nos ensina Krenak (2019, p. 33):

E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela.

Propomos o resgate de epistemologias outras, como referências para se produzir educações e um ciências comprometidas com a vida, que rompem as oposições entre bem individual e bem coletivo, homem e mulher, entre humanos e natureza que caracterizam

³ A modernidade, em seu relato mais difundido, surgiu no final da Século XVII e é bem visível no final do século XVIII, ligada ao movimento de o Iluminismo e a constituição de instituições como o Estado-nação, a modernidade toma forma, como indica o argentino Enrique Dussel com a colonização do território que hoje a geografia denomina América.

aquilo que se denomina ‘humanidade’ no projeto de poder da modernidade/colonialidade. A Matemática, vista hoje como o campo da lógica e da certeza por excelência, cujos resultados são exatos e inquestionáveis (GIRALDO, ROQUE, 2021), se coloca como critério indiscutível de enunciação de verdades sobre o mundo, a vida e a natureza, como um conjunto de verdades intrínsecas à natureza – uma espécie de metalinguagem da modernidade. Entretanto, a descrição da Matemática como “campo da lógica e da certeza” pode corresponder a sua organização interna e a seus critérios de legitimação aceitos hoje, mas dificilmente retrata suas formas históricas e subjetivas de produção de saberes e sentidos.

Assumimos, assim, um compromisso com a defesa da vida, contra toda prática e tática antropocêntrica de organização produtiva que promova a manutenção da marginalização e subalternização de saberes e corpos ao longo da história do Ocidente, como denunciam, por exemplo, as discussões em Santos e Menezes (2010). Para pensar junto com o outro lado, a margem sul, o subalterno, é necessário que nos deixemos afetar por outras epistemologias e outras formas de estar no mundo, tendo a diferença como lugar de enunciação de sentidos. Assim, nos desafiamos a pensar outras formas de fazer uma Educação (Matemática) acontecer, pois a desconstrução do logocentrismo é a possibilidade de abertura a toda diferença que tenha sido invisibilizada pelo condicionamento à lei da interpretação dominante (DERRIDA, 2007).

Nessa direção, compartilhamos aqui um diálogo entre dois educadores matemáticos que pode ser visto como um exercício de busca por justiça epistêmica e social a favor da promoção da democracia por vir. Para além do sentido perverso de justiça dos modelos jurídicos modernos/coloniais, que operam sob condições determinadas por uma classe como instrumentos de opressão e controle social, entendemos que toda tentativa de se fazer justiça não pode violentar alteridades. Desconstruir a ideia clássica de justiça e pensá-la a partir do por vir, pode provocar uma abertura para o que Derrida denomina uma *democracia por vir*. Como observa Scapini, “a democracia por vir é um modo de dizer democracia justa, que assombra a democracia que está aí, cuja herança carrega uma promessa que fissa o conceito de democracia que recebemos” (2018, p. 153).

Por esse motivo, nos localizamos no “*Bem Vivir*” dos povos dos Andes ou o “*Vivir Sabroso*” dos povos do Atlântico Colombiano, como filosofia de vida que pode criar fissuras

na ideia de democracia que recebemos, instaurando um projeto libertador que abandona qualquer tipo de estratégia de dogmatização da própria vida. O *Bem Viver*, como projeto social, político e econômico que promove a defesa da multiplicidade epistêmica, valoriza e se referênciam nas inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança que nascem dos povos afro-diaspóricos e originários dos territórios que habitamos, ao se nutrir de suas experiências (ACOSTA, 2012).

Para isto, desenvolvemos uma cena dialógica com duas personagens, ‘CG’ e ‘GC’. Essas falam a partir de afetos que nos atravessam, mas não são inteiramente nós; não falam a partir de vozes individuais, mas sim com base em diferentes trabalhos desenvolvidos de forma coletiva e dialógica entre os integrantes dos grupos de pesquisa inSURgir, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Laboratório de Práticas Matemáticas do Ensino – LaPraME⁴, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (e.g DA SILVA, TAMAYO 2022; GIRALDO, FERNANDES, 2019; FERNANDES, GIRALDO, MATOS, 2021; GIRALDO, ROQUE, 2021)⁵. Também convidamos para entrar nessa cena alguns dos autores com quem temos dialogado nessas pesquisas. A cena de vozes que apresentamos é um desdobramento, extensão, de uma conversa⁶ que se iniciou na 15ª edição do ‘Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa e Educação Matemática’ (SESEMAT)⁷, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esse tipo de escrita, dialógica/teatral, se constrói no entrelaçamento com outras formas de produção de pesquisa acadêmica, se contrapondo ao extrativismo cultural promovido por muitas pesquisas acadêmicas e por paradigmas hermenêutico-analíticos que propõem pesquisas, em que os diálogos tendem a ser unilaterais para defender teses, hipóteses e configurar teorias (MIGUEL, TAMAYO, 2020).

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/laprime>

⁵ Alguns desses debates produzidos no projeto interinstitucional intitulado “A opção decolonial em Educação Matemática: problematizando a formação inicial de professores”, financiado na chamada de projetos universais CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021.

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/FpDcVATgb38>

⁷ Vale a pena notar que a referida fala encontra inspiração na palestra proferida em 18/11/2020 pela Profa. Dra. Carolina Tamayo no “IX MatUrca”, evento anualmente organizado pela Escola de Matemática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) intitulada: “Uma Etnomatemática para adiar o fim do mundo”. Disponível em: <https://youtu.be/ExRXUrJ9tl0>

O anterior está ligado ao fato de acreditarmos que a crítica ao paradigma europeu da racionalidade/modernidade também passa pelo questionamento de normatizações e parametrizações de produção acadêmica – que, inclusive, já vêm sendo transgredidas por intelectuais indígenas (e.g. ALVES BRAZ 2022; ALVEZ BRAZ, 2022) e que, em termos de Smith (2018) se baseiam numa agenda de pesquisa “[...] focada estrategicamente no objetivo da autodeterminação dos povos indígenas” (p. 137). Ou seja, procuramos promover práticas de pesquisa em diálogo com produções de comunidades historicamente subalternizadas.

Como parte de uma política de descolonização da academia, praticamos e propomos uma escrita que procura o diálogo de saberes (SANTOS, 2010) e que pretende quebrar com os padrões de encenação das normatizações convencionais de escrita acadêmica. Assim, nos engajamos em um movimento por uma Educação (Matemática) que ousa desejar, como parte de um manifesto em que fazemos nossas as palavras de de Filordi e Gallo (2022, p.160, ênfases no original):

No *Manifesto Antropófago*, Oswald de Andrade (1928) afirmou: “só não há determinismo onde há o mistério”. Ainda que os porquês e para quês de nosso manifesto sejam aqui anunciados, eles não passam de cúmplices com o que não podemos, e nem queremos, controlar: a força da presença do desejo em uma educação que ousa desejar. Cada um de nós é um fio na tessitura desse mistério. E aqui, embora cúmplices de toda heterotopia do desejo na educação e da educação no desejo, fazemos questão de sublinhar o mistério como lance de uma aposta sempre inacabada, criativa e experimental: rompamos com as guarnições dos determinismos, ensaiamos sempre o mistério, desejemos o mistério. Entreguemo-nos ao risco. Não nos furtamos, contudo, em manifestar: isso **não desejamos** para a educação; isso **desejamos e afirmamos** para a educação.

Desejamos e afirmamos uma educação (matemática) mais ocupada em lutar contra o racismo sistêmico e contras a políticas expansionistas e desenvolvimentistas que devastam a mãe terra, do que a favor da manutenção de um projeto civilizatório de certa ‘humanidade’ (KRENAK, 2019) que nos deixa cegos e muitas vezes incapazes de ver de outros modos a própria vida humana e dos outros seres naturais. Krenak nos alerta que essa humanidade zumbi vem consumindo e explorando a Mãe Terra de uma forma que conduzirá inevitavelmente a sua própria extinção, ao fim do mundo – ou, pelo menos, *ao fim deste mundo*. Esse intelectual também nos ensina que, para adiar o fim do mundo, é preciso buscar outras formas de dar sentido ao mundo e à vida, formas referenciadas em outras culturas e povos – é preciso *contar outras histórias*.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. (...) O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. 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. (...) Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. (KRENAK, 2019, p. 13)

DOIS EDUCADORES MATEMÁTICOS EM DIÁLOGOS DECOLONIAIS

CG – Para este encontro, propomos que partamos de lugares coletivos, que unamos nossas vozes a outras vozes, para inSURgir e resistir às políticas da colonialidade que permeiam a Matemática como campo disciplinar, para resistir aos jogos de poder que insistem em manter uma única narrativa sobre a Matemática na universidade, na escola, na pesquisa, nos jornais, narrativas nas quais predomina algo que chamaremos de “*cegueira colonial/depredadora*”, que não é nada mais do que a incapacidade de desprendimento da nossa epistemologia para dialogar com outras epistemologias. Este encontro é casual, porém intencional, com propósito de nos fazer duvidar do preestabelecido, tornando as telas nas quais estamos prisioneiros desde que a pandemia começou e os nossos corpos espaços de (re)existência, num duplo sentido, como diria Freire (2000): espaços para *denunciar* tudo aquilo que nos oprime ao falar de como está sendo a realidade, a vida, para *anunciar* um mundo melhor.

FREIRE (2006, p. 20) – Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros.

GC – Nós somos com os outros, não somos plenamente um ‘eu’, nos entendemos como parte de um movimento latinoamericano inSURgente, como corpos em processo de desprendimento, para aprender outros afetos e outras matemáticas, no plural. Em nome da diferença e no *por vir* da própria diferença, do *dever* da mulher, do negro, do índio, da pessoa LGBT+ e de todos os excluídos e rebaixados no edifício filosófico, assim como Derrida denunciaria em *Margens da Filosofia*, desafiamos o predomínio do homem branco, racional, hétero, cis e europeu. Interpretamos esse predomínio com o que Derrida (1991) chama de “mitologia branca” e com o que Krenak (2019) se refere como “clube da humanidade”. Esses

motores de estado para promover a colonialidade do ser, do saber, do poder, da vida e natureza são armas letais contra a diferença, que promovem, dentre outras coisas, a manutenção do *epistemicídio*⁸, desqualificando e inviabilizando culturas, ciências e éticas dos povos não-europeus, relegando-as, no âmbito da escola e da universidade, a um estatuto curricular subalternizado ao que é dado aos conhecimentos disciplinarmente organizados da cultura ocidental hegemônica. Na educação institucionalizada, conhecimentos e racionalidades eurocêntricos convencionalmente assumem a posição de referências epistemológicas, sobre as quais se constroem parâmetros de ensino e de aprendizagem – enquanto saberes outros são relegados a um lugar de ‘objetos exóticos’, examinados como ‘curiosidades’ que ilustram o contraponto do progresso. Estes fatos nos levam a assumir a opção decolonial que dança ao ritmo de Mangureira, que tenta aprender a dançar ao ritmo das epistemologias negras, indígenas, quilombolas e latinoamericanas para inSURgir desde/com/para o Sul. Nos envolvemos em outras narrativas para deslocar e inverter nosso olhar para pensar desde outras óticas. E, como é que a Mangureira dança?

Mangureira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões
Mangureira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões
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
Brasil, meu denço
A Mangureira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri

⁸ Boaventura de Souza Santos faz em seu livro “*La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*” define o termo *epistemicídio* da seguinte maneira: “Epistemicídio é o processo político-cultural pelo qual o conhecimento produzido por grupos sociais subordinados é morto ou destruído, como forma de manter ou aprofundar essa subordinação. Historicamente, o genocídio sempre foi associado ao epistemicídio. Por exemplo, na expansão europeia o epistemicídio (destruição do conhecimento indígena) foi necessário para 'justificar' o genocídio de que os indígenas foram vítimas” (Santos 1998, p. 208).

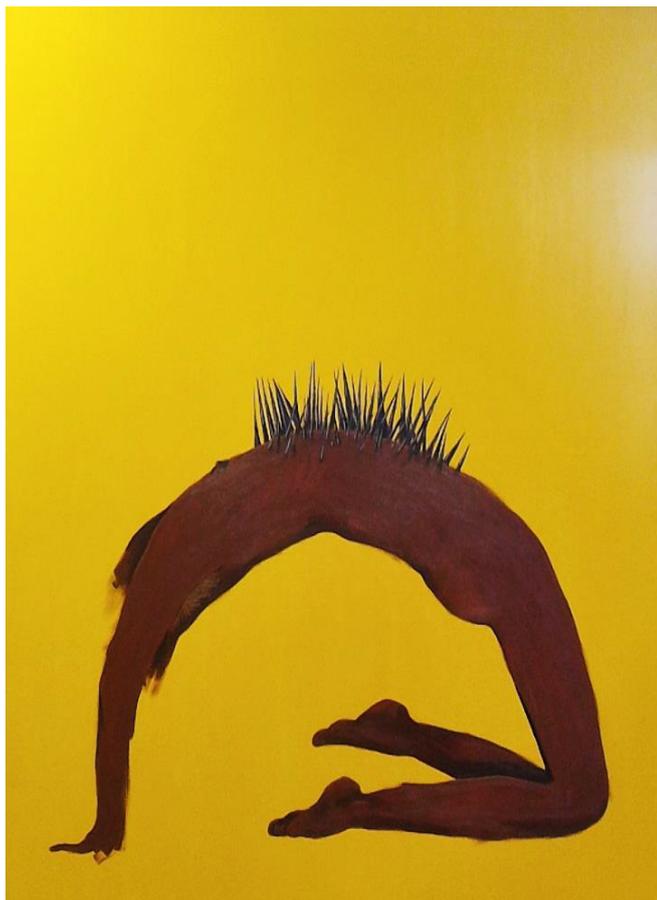
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês
(MANGUEIRA, 2019. História pra Ninar Gente Grande⁹)

CG – Dançando ao ritmo de Mangueira com esta “*História pra Ninar Gente Grande*”, a Educação (Matemática) está sendo convocada para dançar num outro ritmo, um que nos convida “*ninar gente grande*” com a “*história que a história não conta*”, histórias que não se contam nos livros, as histórias vindas dos corpos negros e indígenas, que são estigmatizados, por exemplo, em práticas curriculares e em livros didáticos de Matemática (e.g. LIMA, 2022; ALVES BRAZ, 2022b). Somos colocados diante de corpos e de saberes que são apresentados fragmentados e fora das suas formas de vida. A Matemática tem tido certa ‘atração’ pelo diferente, porém em muitos casos o vê com suas próprias lentes, mantendo o olhar para o exótico, a partir de sua suposta familiaridade com aquilo que os que sabem de Matemática veem. Ao mesmo tempo, cria-se uma certa repulsa que nasce quando aquilo não pode ser explicado por completo pelos padrões de “uma matemática profética”, preexistente a suas aplicações e só posteriormente foi demonstrada por teoremas que explicam a razão de ser desses conhecimentos convenientemente encaixados dentro daquilo que ocidente delimita como Matemática. “O seu desejo parece ser também o de hierarquizar deterministicamente esses mundos, subordinando as possibilidades de se descrever humanamente tudo o que se passou, que se passa ou que se passará nesses mundos ao desejo lógico-formal-ideal dos matemáticos” (MIGUEL, et all. 2022, p. 8). Esse desejo por descrições determinísticas, que subordinam a natureza aos sentidos e afetos humanos é uma tentativa de colonizar a própria natureza, na maneira como denuncia o mestre Nêgo Bispo (2015), que conforma práticas curriculares e práticas docentes na Matemática escolar e universitária. Nesse sentido, como já observamos em Giraldo e Roque (2021), convencionalmente, a Matemática é apresentada no ensino, segundo uma racionalidade eurocêntrica, na ordem contrária àquele em que suas ideias são produzidas. Enquanto as

⁹ *História para Ninar Gente Grande* foi o enredo apresentado pelo G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira no desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro de 2019, com o qual a Escola conquistou seu 20º título de campeã.

ideias Matemáticas são introduzidas no ensino por meio da apresentação de definições formais como estão estruturadas hoje, historicamente essas definições são, em geral, as últimas coisas que surgem, como modos de se estabelecer as condições de validade de certos resultados ou aplicações já conhecidas. Isso gera e retroalimenta uma “confusão epistemológica”, que subordina a produção de sentidos para as ideias matemáticas à forma como essas ideias estão estruturadas hoje na Matemática ocidental hegemônica. Um efeito perverso dessa “confusão epistemológica”, que é conveniente para a manutenção do projeto de poder colonial, é não identificação de corpos que se diferenciam dos padrões hegemônicos com a Matemática apresentada na escola, como se fosse essa um território em que é vedada sua entrada. Mais uma vez, aos ritmos dos carnavais somos convidados, para pensar nas “páginas ausentes” das historiografias contemporâneas e propor outras versões que desconstruam e se coloquem na contramão dos espinhos mantidos por narrativas totalitaristas das quais a Matemática participa.

Figura 2 – Milena de Aguiar. *Cuandu*. 2018.



Fonte: (KNECHT, 2020, p. 209)

GC – Eu entendo que, pensar nos “versos que o livro apagou” e nos espinhos que isto tem deixado nos corpos negros e indígenas permite pautar os perigos de uma história única como nos alerta Chimamanda Ngozi Adichie¹⁰ (2019), para anunciar que chegou a hora de ouvir “*Marias, Mahins, Marielles, malês*”, nos leva diretamente a refletir sobre compreensões de corpo, de natureza e de conhecimento que não se apresentam disciplinarmente. Queremos desaprender a subalternização de tais compreensões, imposta como parte da institucionalização dessa história única e da racialização dos corpos negros e indígenas como parte do projeto civilizatório da modernidade/colonialidade, produzindo o racismo estrutural que conforma nossas sociedades (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, a reivindicação pela “*história que a história não contou*” nos envolve como Educadores Matemáticos, tal como apontada pelos versos de Mangueira, nos convida a tecer outras práticas educacionais com base na desconstrução da imagem idealizada e única da Matemática, como um exercício de desaprendizagem, de retorno à ancestralidade, desconstruir a invocada e eterna e atemporal ‘transação platônica’, ‘origem original’ e pura de uma certa Matemática universal, essencialista e ideal (MIGUEL, et all. 2022, p. 8).

CG – Dialogando com Ailton Krenak (2019), aprendemos que este chamado a decolonizar o desejo de manutenção de uma imagem única de Matemática envolve problematizar o conceito de ‘**humanidade**’ instituído e imposto pelo projeto da modernidade/colonialidade difundido pela tribo europeia. Apelamos, por deslocar nosso olhar invertendo as relações de poder e saber que envolvem essa dita Matemática “pura”, “única” e “universal”, que emprestaria os seus conceitos, teoremas, métodos e procedimentos para servirem de modelo absoluto de explicação para todo e qualquer acontecimento na natureza, para todo e qualquer prática sociocultural. Ao contrário, nos interessamos por determinados problemas, voltados a cumprirem propósitos sociais que mobilizem a invenção de novas matemáticas, nós voltamos para o chão da vida.

KRENAK (2020, p. 15) – A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa

¹⁰ O perigo de uma história única é uma adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009. Dez anos depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma, com mais de 18 milhões de visualizações. É possível acessá-lo em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.

dimensão imaterial. Em vez de ficarmos pensando no organismo da Terra respirando, o que é muito difícil, pensemos na vida atravessando montanhas, galerias, rios, florestas. A vida que a gente banalizou, que as pessoas nem sabem o que é e pensam que é só uma palavra. Assim como existem as palavras “vento”, “fogo”, “água”, as pessoas acham que pode haver a palavra “vida”, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição.

GC – As palavras de Krenak nos colocam diante da importância de pensar sobre os padrões de poder e os saberes que neles são produzidos, narrativas que se põem em jogo quando se trata de colonialidade e modernidade. “Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121). O denominado ‘*clube da humanidade*’ (KRENAK, 2019) criou o cenário perfeito para colocar em andamento um projeto civilizatório que tem como centralidade a razão e efetivou a ocultação de tudo aquilo que não era seu, tudo aquilo que fazia parte do outro colonizado, oprimido e colocado em condição de escravidão. Isso foi feito através da construção de estigmas com base em critérios de verdade e na construção de discursos que funcionam entre diferentes práticas como justificação racional de verdade, *como se fossem* o verdadeiro. Isto porque, “[...] o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. (FOUCAULT, 2010, p.30). Essas verdades instituídas são operacionalizadas como princípio orientador da vida individual e da organização social, assim como possibilitam a institucionalização de uma moralidade universal. A colonialidade naturaliza suas próprias epistemologias e racionalidades como possibilidades únicas, a partir de uma noção linear e universal de “*progresso*”. Os corpos, sabedorias e formas de estar no mundo que não estão alinhados com essa noção de “*progresso*” são relegadas a um lugar do “*periférico*”, do “*primitivo*”, do “*atrasado*” – e os sujeitos são culpabilizados por seu suposto estado de “*atraso*”.

CG – A lógica da colonialidade dispôs a retórica da modernidade como salvação, envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações (MIGNOLO, 2017). Nesse sentido, a

modernidade/colonialidade se sustentou e se sustenta ao longo dos séculos em sua materialidade pelo saque de territórios, pela escravização, pela racialização do mundo, pela imposição do modelo patriarcal como forma de vida e pela exploração da Mãe Terra – tudo isto a fim de perseguir o “*desenvolvimento*” e “*progresso*” vendidos ilusoriamente como promessa para todas as regiões do globo, atrelados às políticas capitalistas e neoliberais. Por isso, afirmamos que a colonialidade caminhou e caminha de mão dadas com capitalismo, o racismo – classificando os corpos – o eurocentrismo e o patriarcado. De fato, o neoliberalismo moderno não se sustenta sem a hierarquização social estabelecida pelo racismo – o racismo não é um “aspecto incidental” do sistema-mundo ocidental contemporâneo, e sim seu próprio alicerce. Walsh (2008) propõe a grafia *decolonialidade* (em lugar de *descolonialidade*) como uma forma de ênfase para um posição epistemológica e política segundo a qual não é possível apagar os efeitos da colonialidade, isto é, de que não há um estado nulo de colonialidade – como se fosse possível passar de um momento colonial a outro não colonial, sem a presença de seus efeitos e padrões. Identificamos essa posição com a fala da filósofa e líder do movimento negro estadunidense Angela Davis (2016), de que em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Isto é, a posição que se reduz a “não ser racista” pode ser interpretada como uma posição de neutralidade em relação ao racismo, como se a negação das assimetrias baseadas na categoria raça que estruturam nossas sociedades extinguissem essas assimetrias. Em vez disso, é preciso assumir uma posição antirracista ativa, materializada em ações e posturas permanentes de oposição ao racismo estrutural em todas as suas manifestações.

GC – E então, caminhamos na procura da visibilidade dos “*versos que o livro apagou. Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento. Tem sangue retinto pisado. Atrás do herói emoldurado. Mulheres, tamoios, mulatos. Eu quero um país que não esteja no retrato*”. Buscando por esses versos do avesso da história dialogamos com Fernandes, Giraldo, Matos (2022); Da Silva, Tamayo (2022); Miguel et all (2022); Mignolo (2017), Quijano (2005), Walsh (2008), entre outros, para romper com essa falsa neutralidade que a narrativa da universalidade da Matemática carrega. Para isso caminhamos pelas bordas, pelos discursos e epistemologias marginalizadas a fim de libertar a diferença das amarras dos desejos homogeneizadores mobilizados no e pelo projeto modernidade/colonialidade. Junto com

esses interlocutores entendemos que a concepção de *desenvolvimento* e *progresso* desse projeto, assim como os valores que ele mobiliza por meio de suas instituições, reproduzem em nos nossos territórios práticas de exploração e dominação que estão por trás do sucesso do sistema econômico mundial – seja pela exploração de corpos humanos, que são desumanizados, ou dos corpos não humanos. Esse *desenvolvimento* e esse *progresso* têm exigido muitas exclusões, sacrifícios, silenciamentos e genocídios constantes a favor do neoliberalismo, das políticas capitalistas que acabam criando demandas da escola, acabam criando uma escola funcional à modernidade/colonialidade.

CG – Uma das faces ocultas e perversas da modernidade é a apropriação-exploração dos seres não humanos, exploração que eles não podem mais suportar e que resulta na devastação dos territórios e na necropolítica contra aqueles cujos corpos se colocam em oposição a essa devastação. Não nos esqueçamos do rompimento de barragem de Brumadinho em 25 de janeiro de 2019 que é o maior crime de trabalho no Brasil em perda de vidas humanas e o segundo maior crime industrial do século; do assassinato orquestrado de Bruno Pereira e Dom Phillips em 5 de junho de 2022; do genocídio por omissão intencional durante a pandemia de covid-19 no Brasil; do incessante genocídio de povos originários e da população negra; dentre tantas outras violências em nome desse suposto progresso. Muitas das agressões que têm sido feitas à Mãe Terra já são irremediáveis – quando o céu cair, cairá para todos. A promoção do *desenvolvimento* possibilitou e monopoliza a dualidade ‘Primeiro Mundo’ o moderno e o “Terceiro Mundo” o mundo “atrasado” e pobre. Não existe modernidade sem colonialidade, nos diz Walter Mignolo (2017), pois essas são faces de um mesmo projeto. Como nos convida Aílton Krenak, para desestabilizar essa narrativa, outras histórias têm que ser contadas, uma outra humanidade tem que ser construída de modo que, nos currículos – escolares e universitários – passemos a destronar e dessacramentalizar a narrativa da Matemática “*mãe de todas as ciências*”, que “*todo pode*”, que é “*universal*” e que “*está em tudo*”. Tal discurso tem cumprido um papel fundamental na subalternização de sabedorias outras, a favor da manutenção da visão da Matemática como um conhecimento formal puro, acorporal e abstrato. Essa imagem da Matemática formal, clássica, atemporal, permite naturalizar concepções tais como a de que “tanto faz” usar quaisquer referências para ensinar matemática – sejam essas calçadas de pedras portuguesas ou cerâmicas marajoaras, pois os padrões matemáticos que estão lá são os mesmos – padrões de uma

Matemática que existe independentemente dos sentidos produzidos pelas pessoas, ou acima desses, como bem apontam Miguel, et all. (2022). Nessas condições, ver Matemática nas coisas significa nada mais do que projetar indevidamente a imagem lógico-proposicional-formal da Matemática, do modo como ela é praticada por uma comunidade em específico, sobre as práticas de outras comunidades ou formas de vida.

GC – Então, estamos não só diante de corpos humanos desumanizados e não humanos tornados objetos e reféns das políticas econômicas mundiais, senão também, diante da hierarquização e subalternização de certos saberes, ou melhor, de certas epistemologias. Saberes são descartados ou relegados à ‘empíria’ ou a âmbito mitológico segundo os critérios de verdade estabelecidos pela ciência moderna, que encontram seus fundamentos na Matemática. Com essa reprodução de padrões de poder, os saberes que se tornam mundialmente hegemônicos se sobrepõem a todos os demais, deixando de lado que,

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12).

Isto significa que cada sociedade constrói seu conhecimento matemático adequado para suas necessidades. Porém, ainda que se assemelhem em alguns aspectos, esses conhecimentos são diferenciáveis entre si, sempre serão independentes e autônomos, uma vez que as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de um propósito dependem dos critérios estabelecidos por essas sociedades. Diante deste cenário, diz Ailton Krenak (2019) que todos precisamos despertar. Precisamos questionar a tendência ao universalismo que Matemática promove como um saber útil às políticas do projeto da modernidade/colonialidade, isto porque não só os povos indígenas, estão “ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das suas vidas”, mas hoje estamos todos diante da **“iminência de a terra não suportar a nossa demanda”**.

KRENAK (2020)¹¹ – depois de tudo isso [se referindo a pandemia], não voltemos à chamada ‘normalidade’, pois se voltarem é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. Aí, sim, teremos provado que a humanidade é uma mentira.

GC – Você está nos desafiando para realizar uma mudança de olhar que tem como ponto de partida a problematização de uma humanidade que se descolou da experiência da vida, da Terra e agora não se pensa como parte constitutiva dela, “*nos descolamos do corpo da Terra*” diz você já em vários momentos nesta cena. A dualidade homem/natureza, constitutiva dos modos em que o ocidente produz Matemática, estabelece uma separação na qual a relação de poder é assimétrica, na qual o homem sente-se na condição de extrair, dominar, explorar tudo o que vem dos outros seres da natureza como “recurso”. Efetivamente, nos divorciamos desse organismo que nos abriga, mas estamos a todo instante a usurpá-lo. Estamos todos envolvidos nessa complexidade e diversidade. Essa humanidade está passando por crises sucessivas. Nesse cenário, o convite para a Educação Matemática é para criar alargamentos epistemológicos tendo como base a interlocução com outras formas de vida, para poder adiar esse fim do mundo pregado pela humanidade zumbi, disciplinarizada. Para isso é preciso aprender a ouvir outras histórias, e ao ouvir de outras matemáticas -no plural-, estaremos adiando o fim do mundo. Não se trata da mera constatação da *colonialidade do saber* e os efeitos na vida das pessoas da concepção de uma humanidade em que humanos e não humanos se colocam de forma dicotômica, mas também do desenvolvimento de uma urgente *desobediência epistêmica*, como método de oposição aos conceitos modernos e eurocentrados de vida e de conhecimento (MIGNOLO, 2008).

GIRALDO, FERNANDES (2019, p. 470, ênfases no original) – O que propomos é “(...) 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 – *é deles a primeira pessoa desta narrativa*. Tal mudança na pessoa que narra não corresponde meramente a outra versão da mesma história, em que os

¹¹ Em entrevista:

https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar.1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml

povos colonizados contemplam passivamente a aproximação das caravelas carregando os dispositivos civilizatórios que apagarão suas culturas. A narrativa que propomos é uma subversão da história, na qual, esses povos tomam consciência da chegada das caravelas, apropriando-se delas, desmontando-as, subvertendo o uso de suas peças e usando-as em caminhos de resistência e de insurgência que produzem possibilidades de afirmação de corpos e de formas de viver e de estar no mundo. Esta não é uma versão da história dos heróis e dos fatos heroicos que atuaram na invenção daquilo que hoje se chama *Brasil*, daquilo que hoje se chama *Matemática* ou daquilo que hoje se chama *Formação de Professores*; mas uma narrativa de grupos, de sujeitos e de sabedorias que foram e que são invisibilizados nesses processos.”

CG – Vale a pena notar que *desobediência epistêmica* não deve ser confundida com a ideia de deslegitimar a Matemática disciplinarmente organizada. *Desobediência epistêmica* não quer dizer o abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado como efeito da colonialidade, mas sim contar outras histórias e experiências que escapam às compreensões de humano e não humano do Ocidente e que podem e têm muito a contribuir para pensar outras formas de viver. Significa inSURgir para descolonizar a visão de uma Matemática que não calcula por aproximação nos currículos como parte da construção da democracia e para a luta antirracista. Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem, como nos desafia Nilma Lino Gomes (2012).

GC – A educação Matemática pode contribuir nesse processo de *desobediência epistêmica* questionando-se a si mesma, questionando sua disciplinaridade, e desestabilizando os próprios sentidos convencionais de currículo. Assumimos, assim, o entendimento de *currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*, como propõe Macedo (2006), isto é, um como constituição de escolhas sobre que tópicos incluir ou não ou em que saberes referenciar ou não esses tópicos, mas sim um currículo emergente de *diferenças*. *Diferenças*, por sua vez, não são entendidas como divergências a partir de algo que é colocado em posição de ‘normalidade’, mas sim como *lugares de enunciação*, de produção de saberes e de sentidos. Ao assumir a opção decolonial, nos encontramos na busca pela desnaturalização da

existência de uma única *imagem* de Matemática, isto é, pela desconstrução da *imagem* de uma Matemática neutra e universal.

CG – A Matemática é uma “linguagem universal” – os sentidos que esses dizerem produzem não estão em suas implicações lógicas, mas sobretudo em seus não-ditos. Se a Matemática é uma “linguagem universal”, então quem dita o que é constituinte e o que está excluído desse “universo”, e quais são as sintaxes e as semânticas dessa “linguagem”? Se a Matemática “está em tudo”, então não estão igualmente em tudo a história, a filosofia ou as artes populares? O que é legitimado dentro desse “tudo”, e que sabedorias e que corpos são deixados de fora desse “tudo”? Sobretudo, *que sentidos isso provoca naqueles corpos e sabedorias que são deixados de fora?*

CG – Não defendemos banir dos currículos aqueles conhecimentos rotulados como eurocêntricos ou hegemônicos, nem substituí-los por outros associados a povos ou culturas subalternizadas, ou mesmo superficializar esses conhecimentos, mas sim situá-los em outro lugar político, que desnaturalize seus lugares de universalidade. Não basta incluir nos currículos tópicos associados a povos e culturas não hegemônicas, sem decolonizar nossos olhares, nossas práticas docentes e os próprios sentidos convencionais de educação, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2012). Assim, a decolonização dos currículos não se constitui de escolhas sobre que tópicos incluir ou não, mas sim da assunção de diferenças tomadas como lugares de enunciação, o que nos leva inevitavelmente ao tensionamento da disciplinarização em que a Matemática escolar se situa.

GC – A educação Matemática da qual estamos falando, não só promove a decolonização do saber, como também procura promover pesquisas que não sejam funcionais ao projeto da modernidade/colonialidade – uma vez que é comum que terminologias, palavras e procedimentos matemáticos sejam usados para aproximar as práticas sociais de outras formas de vida, o que causa nada mais do que a geometrização, a aritmetização ou algebraização dessas práticas. Ou seja, nesse caso, não há uma abertura para o *desprendimento da epistemologia* ocidental, pois esses processos só podem ser produzidos a partir de saberes europeus, ocasionando formas de europeizar uma prática africana ou indígena.

E AGORA, QUAL A JUSTIÇA POR VIR DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA ADIAR O FIM DO MUNDO?

Reivindicamos assim uma Educação Matemática para adiar o fim do mundo – ou então, uma Educação Matemática para *adiantar o fim deste mundo*, desta abstração de humanidade, uma Educação Matemática que se posicione contra a proclamada “volta ou normal”, uma Educação Matemática para produzir outros mundos, para contar outras histórias desses mundos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. 2012.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de um História Única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Rio de Janeiro: Jandaíra, 2019.

ALVES BRAZ, Saniwê. **A criança afina o olhar: vida e infância em Muã Mimatxi**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. 2022.

ALVES BRAZ, Siwe. **As matrizes formadoras do currículo na escola indígena Mataxó Muã Mimatxi**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais. 2022a.

ALVES BRAZ, Ruriana. **Que indígenas moram no livro didático de matemática?**. Trabalho de conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas. Universidade Federal de Minas Gerais. 2022b.

CORREA, C. N. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, 2018.

DA SILVA, Michela T.; TAMAYO, Carolina. Fazendo covas na areia: Desaprender para aprender, movimentos decoloniais na Educação Matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 167–188, 2022. DOI: 10.21814/rpe.24272. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24272>. Acesso em: 3 jul. 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

- DERRIDA, Jacques. **Força de lei**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Filipe. S.; GIRALDO, Victor; MATOS, Diego. The Decolonial Stance in Mathematics Education: pointing out actions for the construction of a political agenda. **The Montana Math Enthusiast**, v. 19, p. 6-27, 2021.
- FILORDI, Alexandre. GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação**. Belo Horizonte [MG]: Fino Traco, 2022. Recurso digital 195 p. ISBN 978-85-8054-490-9 (recurso eletrônico).
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe. Caravelas à vista: Giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.
- GIRALDO, Victor; ROQUE, Tatiana. Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14, n. 35, p. 1-21, 4 ago., 2021.
- KNECHT, Patricia B. **Bienal Black Brazil Art (Catálogo)**. Porto Alegre, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.
- Lima, L. (2022). **A produção e a circulação de livros paradidáticos de matemática no brasil: mensagens sobre um ler (de)colonialmente por uma leitora em (de)construção**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago, 2006.
- MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, Terapia e Educação Escolar Decolonial. **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45, n. 3 [Acessado 2 Julho 2022] ,

e107911. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236107911>>. Epub 26 Out 2020. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236107911>.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina; GOMES SOUZA, Elizabeth; MONTEIRO, Alexandrina. Uma virada vital-praxiológica na formação indisciplinar de educadores. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, p. e022004, 8 mar. 2022. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/173/1733135003/>

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32, n., 94, junho/2017: e329402.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1998. **La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá, Colombia: IISA; Universidad Nacional de Colombia. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: Modos e Significados**. Brasília: 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, 2010.

SCAPINI, Marco A. **Desconstrução e democracia por vir: por uma crítica da violência para além do medo**. Tese de doutorado. Escola de Humanidades Programa de Pós-graduação em Filosofia. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2018.

SMITH, Linda. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Ed. UFPR. 2018.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez, 2008.