

## Etnomatemática em Fronteiras

Marília Prado  
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP  
Professora da Educação Básica Rede privada da cidade de São Paulo  
mariliap@alumni.usp.br

### Resumo

Este trabalho tem como tema o Programa Etnomatemática entendido de maneira ampla. Refletimos sobre uma concepção de educação intercultural, trazendo as ideias de Ubiratan D'Ambrosio e Paulo Freire. Num contexto de ensino de português para haitianos no CIEJA-Perus, buscamos responder: quais são as fronteiras que atravessam a trajetória de imigrantes haitianos em São Paulo? Com uma metodologia, denominada *em fronteiras*, conduzimos um estudo de duas etapas, em que analisamos as conexões entre educação e política, conhecemos as relações estabelecidas entre os sujeitos daquela comunidade e identificamos temas considerados fronteiras para imigrantes haitianos: racismo, formação e mercado de trabalho e língua.

**Palavras-chave:** Educação, Etnomatemática, Fronteiras, Imigração, Haiti.

## Etnomatemáticas en las Fronteras

### Resumen

Este trabajo tiene como tema el Programa de Etnomatemáticas entendido de manera amplia. Reflexionamos sobre una concepción de educación intercultural, trayendo las ideas de Ubiratan D'Ambrosio y Paulo Freire. En el contexto de la enseñanza del portugués para haitianos en CIEJA-Perus, buscamos responder: ¿cuáles son las fronteras que atraviesan la trayectoria de los inmigrantes haitianos en São Paulo? Con una metodología denominada "En Fronteras", llevamos a cabo un estudio de dos etapas, analizando las conexiones entre educación y política, comprendiendo las relaciones establecidas entre los sujetos de esa comunidad e identificando temas considerados como fronteras para los inmigrantes haitianos: racismo, formación y mercado laboral, y lenguaje.

**Palabras clave:** Educación, Etnomatemáticas, Fronteras, Inmigración, Haití.

## Ethnomathematics on Boundaries

### Abstract

This work has the theme of Ethnomathematics Program, understood in a broad sense. We reflect on a conception of intercultural education, bringing the ideas of Ubiratan D'Ambrosio and Paulo Freire. In the context of teaching Portuguese to Haitians at CIEJA-Perus, we seek to answer: what are the boundaries that cross the trajectory of Haitian immigrants in São Paulo? With a methodology called "On Boundaries", we conducted a two-stage study, analyzing the connections between education and politics, understanding the relationships established between the subjects of that community, and identifying themes considered as boundaries for Haitian immigrants: racism, education and labor market, and language.

**Keywords:** Education, Ethnomathematics, Boundaries, Immigration, Haiti.

## Introdução

A escolha de migrar nunca é uma escolha fácil, no entanto, todos os dias, pessoas se deslocam e cruzam fronteiras entre países, seja para estudo, a trabalho, por razões políticas, econômicas ou climáticas. Por vezes, as condições de vida em determinados países são tão desumanas que não resta uma alternativa a não ser migrar em busca de uma vida melhor.

O Brasil, em especial a cidade de São Paulo, há muito tempo tem sido destino de imigrantes provenientes de diversos países. No início do século XX, o principal movimento migratório seguia o curso Norte-Sul, quando a cidade recebeu milhões de pessoas vindas da Itália, Japão e Portugal, por exemplo. No entanto, desde o início dos anos 2000, uma nova dinâmica de migrações, devido ao fenômeno da regionalização dos deslocamentos, tem sido observada. A cidade de São Paulo passou a ser destino de migrantes originários de países da América do Sul e da América Central.

O processo de conhecer uma nova realidade social e cultural traz a necessidade de conhecer novas linguagens, novos significados, novas percepções e novas interpretações para lidar com situações de seu cotidiano. Diante dessa necessidade, muitos dos imigrantes que chegam atualmente em São Paulo buscam, por meio da educação, ter acesso a melhores condições para se estabelecer no novo país, mas a barreira do idioma não é a única que enfrentam. Ao chegar no Brasil, depois de ter atravessado as fronteiras entre países, o imigrante, principalmente vindo de países periféricos, permanece em fronteiras que são, simbolicamente, projetadas sobretudo para diferenciar indivíduos em termos de classe social.

Nessa perspectiva, o presente artigo traz um recorte de uma pesquisa de doutorado já concluída que buscou articular ideias do Programa Etnomatemática em um cenário educacional para imigrantes. O contexto em questão é o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

(CIEJA), localizado no distrito de Perus, região noroeste da capital paulista. Entre brasileiros e imigrantes, a escola atende cerca de 1500 estudantes adultos, dos quais, aproximadamente metade são haitianos que frequentam as aulas por diferentes razões, no entanto, a maioria busca a escola com o interesse de aprender português.

Tendo como principal fundamentação o Programa Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio, buscamos responder a seguinte pergunta diretriz: quais são as fronteiras que atravessam a trajetória de imigrantes haitianos em São Paulo?

As fronteiras são discutidas, por um lado, enquanto fronteiras que imigrantes cruzam entre um país e outro. Por outro lado, como fronteiras internas que atravessam a trajetória das pessoas que migram quando elas estão em um país onde são “estrangeiras”. Nesse sentido, as fronteiras são entendidas como linhas invisíveis que dividem a realidade social, aproximando-nos da discussão de linhas abissais de Santos (2010). É uma fronteira de exclusão e violência que manifesta o racismo, a xenofobia, a falta de oportunidades, a deslegitimação da cultura e do conhecimento do imigrante. Uma fronteira que permanece sendo vivida pela pessoa que migra, ainda que ela ultrapasse a barreira da fronteira política.

De outra forma, entendemos que a fronteira é um lugar de encontro entre culturas que, por alguma razão, são diferentes entre si. A partir dessa concepção, desenvolvemos uma metodologia de pesquisa que chamamos *em fronteiras*. No contexto de uma pesquisa que envolve pessoas imigrantes, estar *em fronteiras* é estar num local de exercício da alteridade, da escuta e do diálogo. Sem estabelecer uma linha de divisão entre nós e eles, não assumimos uma posição fixa, limitante, mas nos colocamos à disposição para conhecer e reconhecer experiências, concepções e visões de mundo diferentes das nossas.

A ideia da fronteira está, ainda, na maneira como escolhemos conduzir a pesquisa usando como fundamento o Programa Etnomatemática. De acordo com Ubiratan D'Ambrosio (2016), a proposta da etnomatemática se fundamenta na compreensão do conhecimento como “o conjunto de meios para sobrevivência e para transcendência, gerados por indivíduos, coletivizados e acumulados no curso na história” (D'Ambrosio, 2016, p.193). Logo, não se trata, como costumava-se pensar, do estudo da matemática de determinada etnia. Assumimos, inclusive, uma forma ampla de educação etnomatemática pautada na transdisciplinaridade, entendendo que “a complexidade da vida no presente está exigindo uma postura investigativa para além de esquemas explicativos disciplinares: exige olhares múltiplos, visadas complexas, compreensões abrangentes” (Clareto, 2003, p. 26).

Ao assumir a perspectiva de um estudo etnomatemático em nossa pesquisa, estamos considerando as complexidades das existências contemporâneas e buscando formas diversificadas de compreender o mundo. Por isso, como Clareto (2003), também assumimos a posição nas fronteiras dos conhecimentos acadêmicos.

Destacamos, em especial, a dimensão política e a dimensão educacional da Etnomatemática, refletindo sobre um paradigma de educação que nos revele novas formas de pensar e lidar com relações interculturais cada vez mais complexas, de modo a fazer da escola um espaço adequado de equidade cultural e social, e que não promova o apagamento da história e das raízes culturais do estudante, nem se torne um local de reprodução de fronteiras de exclusão e violência.

Assim, procuramos analisar as conexões entre educação e política num contexto de educação para imigrantes haitianos, o CIEJA-Perus. Mais especificamente, neste texto, focaremos na reflexão sobre a ideia de educação intercultural a partir do diálogo entre a teoria de

Ubiratan D’Ambrosio e a teoria de Paulo Freire envolvidas na construção da abordagem metodológica, que denominamos *em fronteiras*.

Nosso estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido em duas etapas com aproximações etnográficas. Na primeira etapa, por meio da observação participante, dispusemos ao convívio na escola, entre professores e estudantes, para conhecer aquele contexto, bem como as relações que se davam entre os indivíduos da comunidade escolar. Além disso, pudemos fazer um levantamento de temas significativos que circulavam entre os estudantes. A segunda etapa da pesquisa se deu por meio da proposta de diálogos com a equipe pedagógica e estudantes haitianos. Assim, através de entrevistas semiestruturadas, pudemos conhecer o contexto com mais profundidade e explorar os temas que emergiram na Etapa 1: racismo, língua, formação e mercado de trabalho.

### **Sobre a Educação Intercultural**

No contexto da educação para imigrantes, estamos em um local de encontro de histórias de vida, visões de mundo e culturas muito variadas. Se isso já é comum numa escola do Brasil onde todos os estudantes são brasileiros, quando os estudantes são imigrantes – no nosso caso, haitianos –, há um acréscimo de complexidades às quais não podemos estar alheios. A começar pela língua. Todo o repertório simbólico cultural dos imigrantes haitianos é diferente do nosso. Ao chegar ao Brasil, eles se inserem numa realidade que desconhecem, onde encontram outra cultura.

Por uma ideia de homogeneização da educação, tende-se a invisibilizar essas diferenças culturais, porém a escola é um local de encontro de culturas, uma vez que cada estudante provém de uma realidade familiar, comunitária, social e cultural diferentes. Nesse sentido, podemos atribuir ao ambiente escolar características que remetem a processos inter/multiculturais.

Walsh (2007) expressa a importância de compreender o significado e a forma de se empregar termos como interculturalidade e multiculturalismo. A forma como a autora explica a interculturalidade insere o conceito como parte de um pensamento “que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos” (Walsh, 2007, p. 53, tradução livre).

No entanto, apesar de os dois termos serem frequentemente utilizados como sinônimos, o pensamento intercultural contrasta com o multicultural, pois este é inserido para servir a interesses hegemônicos. Em sua concepção, “o termo, por si só, instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido ‘universal’ das sociedades multiculturais e do mundo multicultural” (Walsh, 2007, p. 54, tradução livre).

Sobre a educação intercultural, Walsh (2009) argumenta a favor de um posicionamento crítico, assumindo-a como ato político-pedagógico que visa intervir na refundação das estruturas da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam.

Em contraste com essa perspectiva, ela considera outras duas formas de compreender a interculturalidade. De um lado, uma forma relacional, que se refere ao contato e intercâmbio de culturas, a exemplo da relação cultural entre colonizadores, indígenas e afrodescendentes na formação das sociedades latino-americanas. Desse ponto de vista, os conflitos e a dominação/exploração existentes nessa relação são minimizados e as estruturas de poder não são questionadas. De outro lado, uma interculturalidade funcional, que marca o reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais e leva no discurso a promoção do diálogo, a convivência e a tolerância. É funcional, pois não menciona as causas de assimetria e desigualdade, ou seja,

serve à lógica do modelo neoliberal. Essa forma é mais próxima do que Walsh (2007) trata como multiculturalismo, conforme trouxemos anteriormente.

[...] o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em na nova estratégia de dominação, que aponta não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior (Walsh, 2009, pp. 3-4, tradução livre).

A perspectiva assumida por Walsh (2009) é a interculturalidade crítica. Nessa proposta, segundo ela discorre, o problema não está na diversidade ou na diferença em si, mas trata-se de um problema estrutural-colonial-racial. Compreendida dessa forma, a interculturalidade se apresenta como ferramenta, processo e projeto que se constrói junto com os povos subalternizados. “Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (Walsh, 2009, p. 4, tradução livre). Concretamente,

[...] a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (Walsh, 2007, p. 51, tradução livre).

Portanto, quando adotamos a ideia de uma educação intercultural, precisamos considerar que não se trata apenas do reconhecimento de uma diferença ou uma relação acrítica entre diferentes povos. A educação intercultural deve ser pensada inserida em processos políticos, sociais, epistêmicos e éticos, com vistas ao questionamento da hegemonia geopolítica do conhecimento. Isto é, rompendo com a possibilidade de reproduções de linhas abissais/fronteiras e promovendo o encontro em torno de um objetivo em comum. Encontramos no Programa

Etnomatemática de Ubiratan D’Ambrosio e na obra de Paulo Freire elementos que convergem para essa perspectiva.

A proposta de D’Ambrosio se fundamenta na compreensão do conhecimento como “o conjunto de meios para sobrevivência e para transcendência, gerados por indivíduos, coletivizados e acumulados no curso da história” (D’Ambrosio, 2016, p.193). Assim, de certa forma distante, portanto, da matemática dita acadêmica, a Etnomatemática reconhece o conhecimento do outro e rompe “com o racionalismo moderno e com a unicidade nas formas de ‘produzir saber’” (Clareto, 2003, p. 177).

De acordo com a abordagem d’ambrosiana, o conhecimento é analisado para além da academia e “procura pensar a cultura e a diversidade cultural para além da homogeneidade e hegemonia da cultura ocidental e para além das amarras das culturas de elite” (Clareto, 2003, p. 54). Além disso, situa “o pensamento da ciência *in locus*, sobre o solo fecundo da experiência humana, onde a inteligência sensível se ergue para trabalhar o mundo” (Vergani, 2007, p. 35).

Assim, o objetivo do Programa Etnomatemática está relacionado às “reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, pedagógico” (D’Ambrosio, 2017, p. 17), isto é, nasceu da análise de práticas matemática, mas foi ampliado, abrangendo diversas formas de conhecimento, abordando também as íntimas relações entre cognição e cultura.

Enquanto programa de pesquisa, o conhecimento em etnomatemática tem sido desenvolvido através da análise das raízes socioculturais do conhecimento com base nas relações entre suas seis dimensões – conceitual, histórica, cognitiva, do cotidiano, epistemológica, política, educacional (D’Ambrosio, 2017). Em cada uma dessas dimensões, percebemos a



presença da *ética primordial* proposta por D'Ambrosio (2016, 2017), que contempla como valores o respeito, a solidariedade e a cooperação.

Entre as dimensões da Etnomatemática descritas por D'Ambrosio, destacamos a dimensão educacional e a dimensão política e a maneira como elas nos auxiliam a analisar e compreender o contexto da nossa pesquisa: a educação de jovens e adultos imigrantes. Nesse contexto, não tratamos especificamente da educação matemática, mas assumimos uma forma mais abrangente de educação etnomatemática, vinculada ao Programa Etnomatemática de D'Ambrosio.

Associando a dimensão educacional à dimensão política da etnomatemática, entendemos que “a educação etnomatemática é um processo antropológico que veicula todas as componentes do nosso conceito de cultura: aspectos semióticos, simbólicos e comunicacionais; aspectos sócio-políticos, de relações do trabalho, de relações com o poder; aspectos cognitivos, modos de saber; aspectos tecnológicos” (Vergani, 2007, p. 34).

Referindo-se à educação como uma ação, D'Ambrosio (2016, p. 33) considera que tal ação “se realiza mediante estratégias que são definidas a partir de informações da realidade”. De acordo com o autor, se em todas as culturas o conhecimento é gerado a partir da necessidade de se responder a situações e problemas que emergem em contextos próprios de uma realidade natural, social e cultural, a educação é a “intervenção da sociedade nesse processo ao longo da existência de cada indivíduo” (D'Ambrosio, 2016, p. 168).

Para a compreensão plena dessa realidade, D'Ambrosio (2016, p. 57) propõe um enfoque holístico ao conhecimento, que chama de transdisciplinaridade. Para ele, a transdisciplinaridade tem o respeito, a solidariedade e a cooperação como consequência “e se apoia na recuperação das várias dimensões do ser humano para a compreensão do mundo na sua integralidade”

(D'Ambrosio, 2016, p. 57). Sendo assim, segundo ele, o essencial da transdisciplinaridade está em reconhecer que conhecimentos não podem ser hierarquizados ou compartimentados, pois os sistemas de explicações dependem da realidade social e cultural de cada indivíduo e podem ser ampliados para uma visão global da realidade.

A dimensão política da educação etnomatemática nos coloca diante da busca por “reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído” (D'Ambrosio, 2017, p. 42), com respeito à cultura do indivíduo, reconhecendo e fortalecendo suas raízes.

Quando propomos analisar e discutir a educação para imigrantes sob a perspectiva do Programa Etnomatemática, estamos considerando o modo como a dimensão educacional e a dimensão política se entrelaçam. Por um lado, há o desafio do contato intercultural, em que especificidades de língua, de sistemas de conhecimento, de modos de viver e de lidar com a realidade estão em jogo. Por outro lado, é essencial compreender que os imigrantes que frequentam as escolas brasileiras precisam aprender a lidar com uma nova realidade – o que inclui, frequentemente, aprender uma nova língua –, sem que, para isso, sua cultura, sua história e seu conhecimento precisem ser eliminados ou, simplesmente, substituídos.

De acordo com Vergani (2007), “a obra implementada por Ubiratan D'Ambrosio [em educação matemática] hoje corresponde à obra realizada por Paulo Freire no domínio da ‘Alfabetização’: a mesma consciência crítica, o mesmo carisma criador de vias alternativas, o mesmo profundo desejo de justiça autenticamente abrangente” (p. 24).

Em toda a obra de Paulo Freire, vemos seu posicionamento político contra a opressão e em favor da libertação do povo. Libertação essa que visa a superação da contradição opressor-

oprimido por meio da “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2019, p. 52).

Em vários momentos, Freire considera aspectos culturais para, principalmente, argumentar sobre a maneira de os indivíduos estarem e se relacionarem no mundo/com o mundo. Vemos, em *Educação como prática da liberdade* (Freire, 2018), que, para o autor, o homem/a mulher é um ser de relações e não só de contatos. Isso significa que, na medida em que capta dados de sua realidade e os relaciona uns aos outros, na medida em que percebe sua existência no tempo, o homem/a mulher tem a possibilidade de interferir em sua realidade para modificá-la. Por isso, “herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da história e o da cultura” (Freire, 2018, p. 58).

Nesse sentido, as relações que os homens/as mulheres travam *com o mundo* – e não apenas nele – e com os outros têm como resultado a sua integração ao seu contexto, seu enraizamento. Para Freire (2018), a integração é aperfeiçoada conforme a consciência se torna crítica e é a marca de sua liberdade.

Desse processo é que resultam os acrescentamentos feitos ao mundo natural que é representado pela realidade cultural. E “nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem” (Freire, 2018, p. 137).

Sob essa perspectiva, Freire (2019, 2020a) considera que, conscientes de sua própria inconclusão, os seres humanos estão em constante movimento de busca. Essa busca é alimentada por curiosidade que, por sua vez, torna-se fundante na produção do conhecimento. Nesse

movimento, estão as raízes da educação como atividade exclusivamente humana. “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (Freire, 2019, p. 102). Nesse contexto, o conceito de cultura, para Freire, é concebido enquanto conceito antropológico e conceito gnosiológico:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. (Freire, 2018, p. 143).

Encontramos nas palavras de Paulo Freire uma aproximação ao que D’Ambrosio manifesta em relação à produção de conhecimento a partir de dados da realidade. Lembremos que, para D’Ambrosio (2016, 2017), o conhecimento, subordinado a um contexto natural, social e cultural, é gerado pela necessidade de uma resposta a situações e problemas distintos. É resultado da busca de sobrevivência e transcendência. De maneira semelhante, a concepção de educação de Paulo Freire considera os homens/as mulheres como seres históricos e, conforme vimos, conscientes de sua inconclusão, em movimento de busca permanente.

Por isso, ele observa que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2011, p. 19-20). E é nesse sentido que também revela o comprometimento com o respeito pela leitura de mundo, pelo contexto cultural, pela localidade do educando, tomando-a “como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (Freire, 2020a, p. 120). O respeito à leitura de mundo do educando é, para Freire, o reconhecimento da historicidade do saber e, conseqüentemente, o reconhecimento de que a inteligência do mundo se constitui cultural e socialmente.

Assim, a concepção de educação problematizadora e libertadora de Freire é direcionada para o pensar autêntico, o pensar verdadeiro do educando, contra a acomodação ao mundo da

opressão. Baseia-se, segundo Freire (2019), na compreensão dos homens/das mulheres como “corpos conscientes” e na consciência “intencionada” ao mundo, problematizando suas relações com o mundo em sua totalidade.

Em complemento a isso, vemos, nas palavras de Freire, mais uma vez, a concordância com a teoria d’ambrosiana: o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. A assunção (ou assumir), para Freire (2020a), tem um sentido radical no que se refere à prática educativo-crítica. Ele acredita que tal processo educativo deve propiciar a todos os envolvidos – educadores e educandos – a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico. “Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (Freire, 2020a, p. 42, destaques do autor).

O autor considera que a identidade cultural, que é expressão da dimensão individual e de classe dos educandos, está diretamente relacionada com a *assunção* de nós por nós mesmos e deve ser respeitada. Entendemos que, com uma percepção semelhante a essa, D’Ambrosio (2017) considera a importância do reconhecimento das raízes culturais como forma de restaurar a dignidade do indivíduo. Para este, “reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar as próprias raízes” (D’Ambrosio, 2017, p. 42).

A posição crítica dos dois autores em relação à educação é em si uma posição política. De fato, para Freire, a educação é uma forma de intervenção no mundo que “implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (Freire, 2020a, p. 96, destaques do autor). Por isso, de maneira alguma a educação é neutra. Ela é diretiva e, enquanto especificidade humana, tem a qualidade de ser política.

Como a educação é política – portanto, não é neutra – tanto pelo lado da dominação quanto pelo lado da libertação, Freire (2020a) adverte que a prática educativa exige uma tomada de posição, uma decisão. Então, sua escolha é contra todas as formas de *não ser*. Está “a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos e das classes sociais. [...] contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura*” (Freire, 2020a, p. 100, destaques do autor).

Coerente com sua posição política, ao discutir a questão da *multiculturalidade*, Freire (2020b) ressalta a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Para ele, uma sociedade multicultural não é construída pela sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas se constitui

Na liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se fosse possível crescerem juntas e não na experiência de tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (Freire, 2020b, p. 214, destaques do autor).

Com isso, ele alerta para a imposição de culturas dominantes realizadas por diversos caminhos, inclusive pela escola. A tensão gerada pelo contato entre distintas culturas não deveria ser num sentido cujo objetivo é a eliminação do outro, mas uma “tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem” (Freire, 2020b, p. 215).

Por isso mesmo, a luta pela unidade na diferença, com a consciência de seu permanente processo de construção, é uma luta política e é também o início da criação da *multiculturalidade*.

Conforme o autor destaca,

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (Freire, 2020b, p. 216).

Entendemos que a proposta de educação etnomatemática de D’Ambrosio está em acordo com esta prática educativa coerente de que fala Freire. Em D’Ambrosio (2016), vemos que a

discussão sobre a educação multicultural, colocada em pauta a partir da constatação de que a migração – interna e externa, como consequência da globalização –, evidencia a questão cultural nas escolas. Dessa discussão, decorre que “não se podem definir critérios de superioridade entre manifestações culturais. Devidamente contextualizadas, nenhuma manifestação cultural pode-se dizer superior a outra” (D’Ambrosio, 2016, p.91).

Destacamos, ainda, que tanto as ideias de Freire quanto as ideias de D’Ambrosio que expusemos aqui compõem a concepção que Walsh (2007, 2009) nos traz a respeito da educação intercultural. Trata-se de um modo de pensar que opera afetando as estruturas dominantes e a padronização cultural que constrói o conhecimento do Ocidente.

### **Etnomatemática em Fronteiras**

Sabemos que a fronteira entre dois países pode representar limites que se colocam de maneiras diferentes para determinadas pessoas. Para aprofundar essa discussão, destacamos que Balibar (2002, p. 75, tradução livre) considera que responder “o que é uma fronteira?” não é uma tarefa simples, já que “não podemos atribuir à fronteira uma essência que seria válida em todos os tempos, para toda escala física e todo período de tempo, e na qual seria incluída ao mesmo tempo toda experiência individual e coletiva”.

Uma das características da fronteira observadas pelo autor se refere ao fato de que elas não existem da mesma maneira para indivíduos de diferentes classes sociais. De acordo Balibar (2002), para um homem de negócios e para um jovem desempregado, a fronteira é oficialmente a mesma, mas são vividas de maneiras diferentes pelos dois indivíduos, pois são projetadas:

[...] não apenas para dar aos indivíduos de diferentes classes sociais diferentes experiências da lei, da administração civil, de polícia e direitos elementares, tais como a liberdade de circulação e a liberdade de empreendimento, mas ativamente para diferenciar entre indivíduos em termos de classe social (Balibar, 2002, p. 81).

Para o autor, à medida que a circulação transnacional aumenta, e os Estados tendem a operar a serviço da discriminação de classe. Assim, a fronteira se torna um instrumento de discriminação e triagem. Logo, enquanto para alguns a fronteira se coloca como mera formalidade, para outros, não é apenas um obstáculo muito difícil de superar, mas o lugar onde o imigrante de um país pobre reside: “uma casa para viver uma vida que é um esperar-para-viver, uma não-vida” (Balibar, 2002, p. 83, tradução livre).

Di Cesare (2020), aproximando-se da discussão de Balibar (2002), qualifica a fronteira como lugar do “paradoxo democrático”. Isso pois, a fronteira pode ser entendida como os limites do “território sobre o qual se exerce a soberania democrática” (Di Cesare, 2020, p. 71), entretanto, também separa os membros locais do estrangeiro que tenta entrar no país; “de um lado protege o *démos* e o seu poder, de outro, discrimina e exclui, violando todo princípio de igualdade” (Di Cesare, 2020, p. 71.).

Martins (2019) investiga o tema da fronteira no contexto das frentes de expansão do Brasil, principalmente na Amazônia. Para o autor, essa fronteira é um “lugar privilegiado da observação sociológica e do conhecimento sobre os conflitos e dificuldades próprios da constituição do humano no encontro de sociedades que vivem no seu limite e no limiar da história” (Martins, 2019, p. 10). De um lado, o civilizado; do outro, o não civilizado. De um lado, a cultura; do outro, a natureza. De um lado, o homem; de outro, o animal. A fronteira a que ele se refere, não é apenas a fronteira geográfica: é fronteira da civilização, fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem, é fronteira do humano.

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. [...] Na minha interpretação, *nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade*. É isso que faz dela uma realidade singular. [...] Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito



decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro da fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da história (Martins, 2019, p. 133, grifos do autor).

Dadas as variadas formas de se conceber a fronteira, as ideias discutidas aqui nos levam a distinguir dois usos para o termo *fronteira*. Primeiramente, entendemos que é possível considerar que a fronteira delimita o território de um Estado e separa quem pertence de quem não pertence àquele Estado, mas de maneiras diferentes: essa fronteira tende a ser mais rígida a depender da origem de quem deseja atravessá-la. Além disso, para um imigrante que já está em um território no qual é considerado não-nacional, criam-se fronteiras internas, que estão em todos os lugares, o tempo todo. Essa fronteira se coloca como uma barreira que atravessa a trajetória dos imigrantes e o faz lembrar o tempo todo de sua condição de sujeito em deslocamento.

Esta visão nos aproxima do que Santos (2010) denomina de linhas abissais, sobre as quais se observa um sistema de distinções visíveis e invisíveis, em que as invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social entre o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. “As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (Santos, 2010, p. 33), originando, assim, práticas de exclusão e violência.

A linha/fronteira prolonga a realidade do período colonial, em que as grandes potências determinaram os limites da civilização e da não-civilização ao separar e classificar o mundo em seu próprio benefício. Para Maldonado-Torres (2019, p. 37), o período das grandes “descobertas” tem como ponto de partida o que ele nomeia de catástrofe metafísica, que inclui “o colapso massivo e radical da estrutura Eu-outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo”.

No contexto atual, Santos (2010) considera que a imigração é um movimento de *regresso do colonial*<sup>1</sup> associado ao *regresso do colonizador*. Se no período colonial clássico o colonial não poderia entrar nas sociedades metropolitanas, o colonial de hoje tem um nível superior de mobilidade.

Nessas circunstâncias, o abissal metropolitano vê-se confinado a um espaço cada vez mais limitado e reage remarcando a linha abissal. Na sua perspectiva, a nova intromissão do colonial tem de ser confrontada com a lógica ordenadora da apropriação/violência. Chegou ao fim o tempo de uma divisão clara entre o velho e o Novo Mundo, entre o metropolitano e o colonial (Santos, 2010, p. 43).

Essa lógica da apropriação/violência se coloca nas grandes cidades na forma de um *apartheid social* (Santos, 2010, p. 45), que segrega os excluídos através de uma separação entre zonas selvagens e zonas civilizadas. As tais zonas civilizadas se sentem em constante ameaça, precisam se proteger das zonas selvagens e o fazem evitando o contato, construindo altos muros e condomínios fechados.

Com isso, entendemos que a fronteira para um imigrante de um país tido como subdesenvolvido que está no Brasil é qualquer forma de exclusão e violência: o racismo, a xenofobia, a falta de oportunidades, a deslegitimação de sua cultura e de seu conhecimento. Assim, internamente, vemos que a fronteira permanece sendo vivida pela pessoa que migra, ainda que ela ultrapasse a barreira da fronteira política.

Nossa pesquisa se desenvolveu em torno de relações humanas e experiências de vidas imigrantes. Nesse contexto, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 16). Por isso, traçamos nossa metodologia sobre as bases da investigação qualitativa.

---

<sup>1</sup> Para Santos (2010, p. 42), “o colonial é uma metáfora daqueles que entendem as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha e se rebelam contra isso”.

Considerando diferentes modos de compreender as fronteiras, entendemos que, de um lado, a fronteira que adquire a forma de uma linha invisível de exclusão. De outro, propusemos uma forma distinta de compreender a fronteira que se traduz pelo termo *em fronteiras*: um local de encontro com o outro. É nesse lugar que a pesquisa se realiza, é desse lugar que delineamos os caminhos metodológicos percorridos ao longo do estudo – que chamamos de etnomatemático.

Ao fazer a escolha por um estudo com abordagem etnomatemática (na vertente d’ambrosiana), estamos considerando uma “possibilidade concreta de envolvimento com esta complexidade” (Clareto, 2003, p. 26). Além disso, com essa escolha, estamos assumindo uma postura de respeito e compromisso ético com o outro.

No contexto da pesquisa, pensar no “encontro com o outro” é pensar no encontro entre educandos de um lado e educadores de outro; entre brasileiros de um lado e imigrantes de outro. No entanto, quando nos colocamos como pesquisadores nesse contexto, não estamos nos posicionando fixamente de um lado ou de outro, nos limitando a uma relação pesquisador-objeto ou criando uma linha de separação entre pesquisador e pesquisado. Estar *em fronteiras* é eliminar as barreiras impostas por diferenças sociais, culturais e étnico-raciais e percorrer espaços aprendendo *com* os sujeitos, sem nos prender a modelos de pesquisa preestabelecidos. E se nos colocamos *em fronteiras*, estamos entendendo essa *fronteira* como travessia para o encontro do outro.

Domite (2020) considera que a dinâmica cultural no interior dos estudos etnomatemáticos se apoiam sobre os processos de “alteridade” e “escuta” na concepção freireana. Sobre a relação professor-aluno e formador-professor, a autora revela a necessidade de atenção para a abertura a processos de alteridade, mas trazemos também essa ideia para a atividade da pesquisa: “abertura para lidar de modo atento e conscientizado no sentido da reconstrução, na diferença, de nossa

identidade [...]” (Domite, 2020, p. 28). E mais, “para a compreensão do ‘outro’ a partir de ‘eu/mim’ apesar da diferença entre eu e o outro, ‘de modo a construir grupos como outros, mas não diferente de nós em termos de menos do que nós’” (Domite, 2020, p. 28).

Recorrendo a Paulo Freire, vemos que toda a sua obra é atravessada pela ideia da alteridade, uma vez que, para o autor, o Eu se constitui a partir do outro. Conforme vemos em Freire (2020a, p. 42), “é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (destaques do autor). Ainda segundo Freire, aprender a escutar é indispensável num processo de ensino democrático e solidário e, para nós, no processo da pesquisa. Mas não é falando impositivamente às pessoas, como se existisse uma verdade a ser transmitida, que aprendemos a escutar: “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*” (Freire, 2020a, p. 111, destaques do autor).

Nesse sentido, a escuta é discutida enquanto “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2020a, p.117). Assim, a escuta não se dá sem o devido respeito e aceitação das diferenças, pois, discriminando, não escutamos, não entendemos o outro. Isto é, “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*” (Freire, 2020a, p. 118, destaques do autor).

Em complemento ao ato da escuta, destacamos na teoria freireana a prática do diálogo (Freire, 2018, 2019). Para o autor, o diálogo, pautado no dizer a *palavra verdadeira*, é a essência da educação problematizadora, pois se constitui pela interação entre ação e reflexão – e por isso mesmo, é *práxis*. É uma relação horizontal de A com B, que se estabelece por meio da “simpatia” entre ambos, nutrida por amor, humildade, esperança, fé e confiança. “O diálogo é

este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 2019, p. 109).

Por ser a essência da conscientização crítica, o diálogo não se faz pela prescrição, pela imposição de uma visão de mundo sobre outra. É por meio do diálogo que conhecemos a *situação* do outro no mundo. A dialogicidade não tem a intenção de dominação ou domesticação, pois não nega ao outro o direito de dizer sua palavra. A dominação tem como tática a invasão cultural, pois desrespeita as potencialidades do ser a que condiciona, fazendo penetrar no contexto cultural dos invadidos a visão de mundo dos invasores. Nesse processo, “o eu antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero ‘isto’” (Freire, 2019, p. 227, destaques do autor).

No âmbito da alfabetização crítica, de acordo com Freire (2018, 2019), o educador tem a função de dialogar com o alfabetizando sobre situações concretas. Esse diálogo começa antes que o educador esteja com seus educandos em situação pedagógica, no momento em que ele se pergunta sobre o que irá dialogar, quando realiza a investigação do que o autor chama de conjunto dos *temas geradores*. Na pesquisa, os temas geradores que emergiram ao longo da pesquisa, foram discutidos como fronteiras vivenciadas pelos haitianos em São Paulo.

Assim, com as contribuições de Domite (2020) e as experiências educacionais de Paulo Freire, entendemos que a metodologia de uma pesquisa que se desenvolve *em fronteiras*, enquanto estudo etnomatemático, deve ser construída amparada pelos processos de alteridade, escuta e diálogo. Então, para nós, a pesquisa *em fronteiras*, traz em si a inspiração etnográfica, na medida em que procuramos *ver mais de perto* determinada realidade social. Podemos dizer que os instrumentos que utilizamos para isso decorrem do método etnográfico, mas não o

tomamos como prescrição, seguindo efetivamente todos os estágios esperados em uma pesquisa etnográfica. Esse estudo foi desenvolvido em duas etapas, conforme apresentamos no quadro 1.

Quadro 1: Descrição das etapas de desenvolvimento da pesquisa

	<b>MÉTODO</b>	<b>REGISTRO</b>	<b>OBJETIVO</b>
<i>Etapa 1</i> Março a setembro de 2018	Observação participante nas aulas regulares e nas aulas de Português para haitianos no CIEJA-Perus	- Caderno de campo - Fotografias	- Conhecer o contexto - Observar relações - Levantar temas geradores
<i>Etapa 2</i> Maio a outubro de 2021	Entrevista com 2 estudantes haitianos e 4 membros da equipe pedagógica do CIEJa-Perus	- Gravação em áudio/vídeo - Transcrição	- Conhecer o contexto com mais profundidade - explorar os temas que emergiram da Etapa 1

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais especificamente, na *Etapa 1*, nosso objetivo era conhecer o CIEJA-Perus e a maneira como se davam as relações envolvendo estudantes haitianos naquela comunidade escolar. No entanto, nossa opção não era de estabelecer um contato para unicamente “recolher dados”, mas buscávamos aprender com aquele contexto. Além disso, buscávamos ainda fazer um levantamento de temas que fossem significativos para tais estudantes, seguindo a proposta de escuta e diálogo de Paulo Freire.

### **O Diálogo com as Fronteiras**

Durante a primeira etapa, a experiência de convívio se deu *em fronteiras*, entre professores e estudantes, por meio da observação participante. De acordo com Ludke e André (1986, p. 26), a observação permite “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, além de possibilitar ao observador “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Nesse sentido, estar *em fronteiras* é também percorrer lugares num movimento constante de ir-e-vir. Da convivência com os sujeitos da pesquisa às reflexões pessoais; do contato com os estudantes às leituras e interpretações teóricas, sem nos fixar apenas como pesquisadores que mantêm distante seu objeto de pesquisa.

Ao longo de um período de seis meses, a pesquisa se desenvolveu por meio da observação, inicialmente, nas aulas de Português e História regulares, onde havia a presença de estudantes brasileiros e haitianos (em maior número). Os estudantes haitianos presentes nas aulas tinham níveis diferentes de fluência no idioma, por conta do tempo em que estavam no Brasil e do tempo em que frequentavam aulas de Português.

Alguns se expressavam melhor e, por isso, ajudavam, fazendo traduções, os que não compreendiam as instruções da professora. No entanto, de maneira geral, era possível perceber, pelo silêncio, que muitos dos estudantes haitianos não acompanhavam as discussões da aula por conta da dificuldade de se comunicar em português e da compreensão do idioma. Para esses, era mais comum se concentrarem em copiar no caderno o que estivesse sendo escrito na lousa.

Posteriormente, implementou-se, na escola, um curso de Português específico para haitianos e, então, a observação passou a ser realizada nessas aulas, onde o contato com os estudantes se dava através de uma função de monitoria. Aquelas aulas representavam um ambiente de encontro para os haitianos, onde eles pareciam mais livres para conversar entre si – sempre em crioulo – e para se expressar em português, com o incentivo da professora.

A interação entre eles era, na maior parte do tempo, descontraída e permeada de muitas risadas, apesar do visível cansaço após o dia de trabalho. Nessas aulas, eles se portavam de maneira diferente daquelas em que havia a presença de estudantes brasileiros, talvez por uma certa timidez ao tentar falar Português em meio aos brasileiros e serem reconhecidos como

“estrangeiros”. Com as aulas totalmente direcionadas para a comunicação em português, ficou mais fácil conhecer um pouco melhor sobre a realidade dos alunos imigrantes.

De acordo com os diálogos que eram estabelecidos com aqueles estudantes, ficou clara a necessidade e o interesse de aprender a se comunicar em português. A barreira da LÍNGUA dificulta o acesso do imigrante à compreensão da realidade brasileira, bem como o acesso a serviços e a meios de sobrevivência.

Além disso, o trabalho também pôde ser visto como fronteira: os imigrantes haitianos vêm para o Brasil com a expectativa de conseguir trabalho. Diante da urgência para se manterem no país, submetem-se a condições de trabalho precarizadas e, muitas vezes, distante da área de formação profissional que tinham no Haiti, o que se torna também uma forma de exclusão.

Sendo assim, entende-se que uma das fronteiras pode ser apresentada como FORMAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO.

Por fim, ainda que não tenha sido presenciada qualquer situação que revelasse tal violência, sendo o Brasil um país estruturalmente racista, não poderia deixar de discutir sobre o RACISMO também como forma de violência, portanto, de fronteira que exclui os imigrantes negros.

Os diálogos propostos em forma de entrevista semiestruturada, posteriormente, a integrantes da equipe pedagógica e a estudantes haitianos do CIEJA, foram elaborados de modo a confirmar a suposição sobre os três temas levantados nos encontros e considerar o ponto de vista dos envolvidos sobre as relações estabelecidas no contexto escolar, e de fato se confirmaram.



A escolha por esta modalidade de entrevista se deu justamente pela possibilidade de uma certa liberdade, que torna o contato com o interlocutor mais próximo de um diálogo, em que alteridade e escuta são o caminho para conhecer a *situação* do outro no mundo.

Diante do exposto, percebe-se que o processo de pesquisa em um contexto que envolve pessoas imigrantes está relacionado com a questão das fronteiras em suas variadas concepções. A maneira como esta pesquisa se desenvolveu aponta um possível caminho para reflexão sobre as formas de se fazer pesquisa fundamentada na Etnomatemática.

### **Considerações**

Partimos da suposição de que a teoria de Paulo Freire em diálogo com o Programa Etnomatemática de Ubiratan D’Ambrosio nos mostra um caminho para a discussão de uma educação intercultural que vise o questionamento das estruturas dominantes por meio da ação e reflexão sobre a realidade para transformá-la. Se compreendemos, com base em Freire e D’Ambrosio, que a educação é um processo social que deve visar a resolução de situações da realidade e a compreensão crítica dessa realidade, a educação para imigrantes pode ser fundamentada nessas ideias.

Com base na discussão sobre as fronteiras, pudemos sintetizar duas formas próprias de definir *fronteira*. A primeira delas é compreendida como uma linha invisível de exclusão e violência, manifestada pelo racismo, pela xenofobia, pela falta de oportunidades, pela deslegitimação da cultura e do conhecimento de um grupo. Assim, pensando no caso de imigrantes “indesejados”, vemos que a fronteira permanece internamente sendo vivida pela pessoa que migra, ainda que ela ultrapasse a barreira da fronteira política.

Em resposta à questão inicialmente colocada – quais são as fronteiras que atravessam a trajetória de imigrantes haitianos em São Paulo? –, obtivemos como resultado que os imigrantes

vivenciam fronteiras relacionadas à questão da língua, do racismo e da formação e mercado de trabalho.

Apesar de o foco aqui não ser o desenvolvimento da pesquisa, entendemos que as fronteiras nas quais os imigrantes vivem surgem como temas possíveis de serem investigados criticamente junto a estudantes imigrantes, pois surgem da realidade dos próprios imigrantes.

De outra maneira, também definimos a fronteira como lugar de encontro, considerando o termo *em fronteiras* para nos referir a uma forma particular de fazer pesquisa. Estar *em fronteiras* nos coloca numa travessia em que processos de alteridade, escuta e diálogo são fundamentais para o encontro com o outro. *Em fronteiras*, não assumimos uma posição fixa, mas nos disponibilizamos ao reconhecimento de experiências, concepções e visões de mundo que, de algum modo, são diferentes das nossas, nos levando para um movimento constante de deslocamento e reflexão sobre o *fazer* pesquisa.

## Referências

- Balibar, E. (2002) *Politics and other scene*. Verso.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez Trad.). Porto Editora.
- Clareto, S. M. (2003). *Terceiras margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102153>
- D'Ambrosio, U. (2016). *Educação para uma sociedade em transição* (3rd ed.). Livraria da Física.
- D'Ambrosio, U. (2017). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade* (5th ed.). Autêntica.
- Di Cesare, D. (2020). *Estrangeiros e residentes*. (C. Tridapalli Trad.). Âyiné.
- Domite, M. C. S. (2020). Na trilha da etnomatemática: alteridade e escuta em Freire. In: J. C. A. Valle, A. L. Conrado, & C. Coppe (Eds.), *O florescer da grumixama: raízes, sementes e frutos das pesquisas em Etnomatemática em 20 anos de GEPEM/Feusp* (pp. 15-30). Paco.

- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (51st ed.). Cortez.
- Freire, P. (2018). *Educação como prática da liberdade* (42. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (67. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (63rd ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020b). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (27th ed.). Paz e Terra.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
- Martins, J. S. (2019). *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano* (2nd ed.). Contexto.
- Santos, B. S. (2010) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B.S. SANTOS, & M. P. MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Cortez.
- Vergani, T. (2007). *Educação Etnomatemática: o que é?* Flecha do Tempo.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: S. CASTRO-GÓMEZ, & R. GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz.