



# EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



## PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO ENTRE UMA POLÍTICA DE RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA DO POVO NASA E UMA POLÍTICA DO CONHECIMENTO JUNTO COM AS CRIANÇAS E A MATEMÁTICA

Carolina Higuíta Ramírez<sup>1</sup>

GD 11 – Filosofia da Educação Matemática

**Resumo:** Neste texto, apresentamos o projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido no contexto do doutorado (terceiro ano) e que tem como propósito problematizar junto com as crianças e a matemática a relação entre uma política de resistência e (re)existência do povo Nasa (Cauca, Colômbia) e uma política do conhecimento. O interesse por dita relação está permeada por uma recuperação e problematização da minha experiência enquanto menina, aluna e professora de matemática, pelos diálogos com pesquisas no contexto indígena e no campo da educação matemática e, especialmente, pelas lutas e desafios que tem o povo Nasa para continuar sendo, em médio do conflito armado, o cuidado da mãe terra e um processo de transição de uma educação orientada pelo Estado a uma Educação Própria. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, temos diálogos com autores como: produção oral do povo Nasa, YULE e VITÓNAS (2019); KUSCH (2000); FOUCAULT (2016; 2012; 2010; 2003; 1979) ARENDT (2009a; 2009b; 2007) e HARAWAY (2020). Do ponto de vista metodológico, o estudo considera as orientações feitas por o CENTRO DE EDUCACIÓN, CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA COMUNIDAD (CECIDIC) (2015) para vivenciar pesquisas com e para a comunidade e, também, o estudo tem como horizonte a produção horizontal do conhecimento (CORONA, 2020; 2019; 2012).

**Palavras-chave:** Crianças. Fotografia. Matemáticas escolares. Mae terra.

### COMO SURGE A PROPOSTA DE PESQUISA?

Nos parágrafos seguintes, apresentamos que o que nos<sup>2</sup> mobiliza a fazer pesquisa no presente é a articulação entre as experiências da pesquisadora e as discussões e estudos que se vêm fazendo no campo da educação matemática. Tendo isso em vista, buscamos olhar primeiramente, ainda que de modo muito geral, para as *afecções*, objetivando uma problematização da minha experiência como criança, aluna e professora de matemática. Em um segundo momento, recuperamos propostas comunitárias, bem como de pesquisas desenvolvidas, que pensam a relação entre crianças e matemáticas. Ressaltamos, por fim, que isto junto torna possível uma abordagem de nosso problema de pesquisa.

### *Minhas afecções*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP; Doutorado em Educação Matemática; [carolina-higuíta.ramirez@unesp.br](mailto:carolina-higuíta.ramirez@unesp.br); Roger Miarka (orientador) e Paola Valero (coorientadora).

<sup>2</sup> É importante destacar que o ‘nos’, neste caso, está constituído aqui tanto pelos diálogos e interlocuções entre eu - enquanto pesquisadora -, meu orientador e co-orientadora, quanto pelo povos nasa e outros pesquisadores pares.

A compreensão da matemática como um conhecimento importante na vida e no futuro das pessoas tem estado presente durante décadas, tendo uma profunda implicação nos dias de hoje. A família e a escola são algumas das instituições que reforçam isto a partir de expressões de pais e mães sobre uma possível relação entre a “genética” e o “ser bom ou não na matemática”. Além disto, percebemos que a organização curricular na escola mostra, em seus discursos e práticas, uma suposta superioridade deste saber sob outros, selada pelas políticas educacionais que geram inclusão/exclusão entre os alunos e o desejo de que eles se “empoderem para atuar no mundo”. Isto aconteceu em minha experiência como menina, aluna e, mais tarde, como professora em contextos culturais, radicalmente diferenciados, tais como: nas ruas e nos povos indígenas; contextos atravessados fortemente pelo conflito armado e a desigualdade social. Eu achava que tanto crianças quanto professores tinham que saber matemática para ser e estar no mundo.

Nesse sentido, fazemos uma recuperação e problematização da minha experiência com um olhar crítico que é organizado em quatro fragmentos. O primeiro, denominado “sujeito-família-escola-matemática”; o segundo, chamado “o expansionismo do ensino e da aprendizagem da matemática”; o terceiro, nomeado “meninas e meninos no meio do conflito armado”; e, por fim, o quarto, “a mãe terra como orientadora da vida”.

Nos três primeiros fragmentos, apresentamos uma valoração e um questionamento à matemática, a seus processos de ensino e aprendizagem, bem como aos modos de constituir sociedade em espaços e territórios distintos, especialmente os povos indígenas, chamando a atenção pelos efeitos e modos de ser criança, ser povo Nasa em um país atravessado pela violência. No último fragmento, evocamos uma concepção da vida dos povos indígenas que, a nosso modo de olhar, significam modos outros de estar e relacionar-se com o mundo, produzindo saberes que permeiam diretamente nossa pesquisa.

### ***Crianças e matemáticas***

Com base em um processo de revisão bibliográfica nas bases de dados, apresentamos aqui: artigos de pesquisa (15), capítulos de livro (9), livros (3), trabalho de conclusão de curso (1), dissertações de mestrado (2) e teses de doutorado (1). São trabalhos que foram publicados entre



os anos 1990 e 2021 e possuem discussões entre crianças e matemática, relação de interesse desse projeto. A seguir apresentamos os estudos, seguindo uma organização geográfica.<sup>3</sup>

### ***O contexto Nasa***

Para o povo Nasa, a educação e a escola tornaram-se instrumentos de colonização das comunidades e, ao mesmo tempo, em instrumentos de libertação (CASTILLO; CAICEDO, 2010). O processo histórico dos povos para pensar uma educação própria tem significado estudar e discutir propostas geradas pelo estado, como o Programa de Etnoeducación, e construir, reinventar propostas surgidas nos e com os povos (ROJAS e CASTILLO, 2007; CASTILLO, 2008; PARRA, 2011; PARRA e ORJUELA (2013; 2014) e PARRA e VALERO (2021).

Na atualidade, os povos estão em um processo de transição de uma educação do estado a uma educação própria, onde sábios e sábias das comunidades apontam para um posicionamento político do conhecimento que é, ao mesmo tempo, da existência. Um conhecimento que estabelece vínculos entre o próprio e os outros conhecimentos, em uma relação e proteção da mãe terra ou Uma Kiwe na língua nasayuwe (GUEGIA apud LEVÍN e LAVALLE, 2011; PARRA, 2011; GUEGIA apud LAVALLE, 2018; CRUZ, 2018; YULE e VITONAS, 2019).

Os trabalhos feitos por ALMENDRA (2012), CRUZ (2018) e FAYAD-SIERRA (2021) explicitam o quanto a relação com a Uma Kiwe é fundamental em cada um dos ciclos de vida, especialmente no processo de gestação e de crianças. Por isso, acreditam que as aprendizagens neste período de vida podem ser chaves para o processo de existência do povo. Ao mesmo tempo, esses autores assinalam uma preocupação pelos efeitos dos processos educativos, a atuação das instituições educativas e as implicações de concepções universais, evolucionistas e de infantilização das meninas e dos meninos.

No campo da educação matemática, os estudos de GUEGUA et al (2012), PARRA (2011), PARRA e ORJUELA (2013; 2014), FAJARDO (2018) e PARRA e VALERO (2021) aportam na reflexão do papel da matemática entre os Nasa. Com esses trabalhos, é possível observar mudanças nos modos de relacionamento do povo Nasa com a Matemática, podendo ser pensado inicialmente

---

<sup>3</sup> É importante dizer que nosso estado da arte ainda está em construção, e por tanto, o que se apresenta aqui corresponde a alguns documentos já lidos.



com um olhar mais passivo (descobrir as similitudes e as diferenças) e um olhar mais crítico, dizendo o que é apropriado, adequado, pertinente e útil.

### ***O contexto colombiano***

Na Colômbia podemos encontrar, entre outros, os trabalhos realizados por GARCÍA (2014) e VALERO e GARCÍA (2014) que mostram um estudo genealógico das reformas curriculares da matemática na Colômbia. Neles, as autoras fazem uma análise do como o currículo da matemática se converte em uma forma de governo das condutas dos professores e das crianças, considerando os discursos presentes nos documentos oficiais de ensino e aprendizagem da matemática, bem como nas contribuições dos historiadores. Na análise empreendida, as pesquisadoras deixam para o leitor uma relação ainda por ser estudada na Colômbia, isto é, a relação entre Matemática e religião nos processos de colonização nas comunidades indígenas. Na Colômbia, consideramos que a relação entre crianças e matemática continua sendo um campo a ser estudado, particularmente em populações culturalmente diversas como as indígenas.

### ***O Contexto latino-americano***

Neste contexto, os estudos vêm ganhando força, especialmente nos trabalhos desenvolvidos no Brasil a partir da análise dos efeitos dos processos de ensino e aprendizagem da matemática em uma perspectiva histórica (JUNGUES, 2017; JUNGES; KNIJNIK, 2018), na análise das transformações curriculares nas escolas do campo (TOLEDO; KNIJNIK; VALERO, 2018; KNIJNIK; WANDERER, 2015) e nas abordagens presentes nos livros didáticos (SILVA, 2019). Tendo em vista o interesse de nossa pesquisa, ressaltamos os trabalhos de TOLEDO, KNIJNIK e VALERO (2018) e KNIJNIK e WANDERER (2015), realizados em escolas técnicas agrícolas e no Movimento Sem Terra-MST.

Nessas pesquisas, as autoras permitem, por um lado, perceber as transformações dos processos de ensino e aprendizagem presentes nos discursos dos organismos internacionais, que se materializam na prática, e, por outro, as lutas do MST por uma matemática que os ajude a pensar os problemas e desafios aos quais o movimento vem enfrentado. O que é comum em ambos trabalhos é que os processos de ensino vêm modificando nas pessoas seus olhares à terra, seus



modos de relacionamento com a terra, agora, em favor das políticas neoliberais, tendo em vista uma narrativa de melhora da economia do país.

### ***Contexto internacional***

Em trabalhos mais recentes, encontramos ANDRADE-MOLINA (2017; 2018), VALERO (2018) e DELACOUR e CHRONAKI (2019), os quais analisam os discursos das políticas educacionais e o papel da matemática e dos sujeitos nela. As pesquisadoras afirmam que, de acordo como os organismos internacionais, o ensino e a aprendizagem da matemática têm, em primeiro lugar, uma estreita relação com o desenvolvimento e o progresso económico dos países, razão pela qual se precisa de mais matemática. Em segundo lugar, com a fabricação dos sujeitos, especialmente sujeitos com diferenças culturais, como aqueles que, por suas condições de procedência, não correspondem ao “sujeito ideal” que sabe a matemática e está presente nas políticas educacionais.

A modo de síntese dos trabalhos encontrados, podemos dizer: 1) A pesquisa que estamos desenvolvendo com o povo Nasa reconhece os caminhos percorridos, as discussões e as situações do contexto histórico-social. 2) Seguindo um princípio cronológico dos trabalhos, observamos como a análise dos discursos presentes nas políticas educacionais no ensino e aprendizagem da matemática tem maior presença na análise com as crianças. Isso, em nosso modo de olhar, merece seguir sendo estudado. 3) A escola e a aula de matemática são lugares privilegiados para a produção e reflexão das subjetividades. 4) Se é possível apresentar pesquisas que têm por objetivo mostrar os efeitos nos modos de conduzir a população com mais matemática, existe uma ausência de estudos que mostrem resistências a ditas formas de governo. 5) É problemático para nosso campo o modo como as políticas neoliberais vêm orientando o ensino e a aprendizagem da matemática, o que exige uma análise ética, política, cultural e econômica. 6. A maioria dos estudos apresentados têm a influência dos pensamentos de Foucault. 7) Metodologicamente, as pesquisas vêm sendo desenvolvidas da seguinte maneira: uma análise genealógica, o que implica um estudo dos discursos (políticas educacionais) e das práticas, e uma construção de narrativas a partir da experiência vivida ou dos modos de vida na comunidade. 8) Como elemento diferenciador das pesquisas, é possível salientar, especialmente em PARRA e ORJUELA (2013; 2014) e VALERO



e GARCÍA (2014), indícios da relação entre matemática e religião nas práticas de ensino como parte dos processos de colonização.

## O QUE NOS PREOCUPA?

“Os Nasa somos continuidade e conteúdo do universo, da terra ou de cosmos”.

(YULE; VITÓNAS, 2019, p. 127, tradução nossa).

As palavras dos pensadores Nasa YULE e VITONÁS (2019) apresentam um projeto político que anuncia o que são e o que implicam os processos de formação no povo Nasa, recuperando o legado de seus antepassados, em Toribío, Cauca-Colombia —onde 95% da população pertence à comunidade indígena —, que se traduz em uma relação de interdependência do ser Nasa com o universo, a terra e o cosmos.

A terra que os povos consideram como mãe e princípio orienta modos de ser distintos aos que são impostos pelas sociedades ocidentais. Como afirma o pensador e ativista Nasa SISCO (2020):

A mãe natureza não é algo externo e oposto ao conjunto de relações sociais que estabelecemos os povos originários, senão algo relacional estreitamente vinculado a sua vida biológica e social. Não existe, pois, uma relação de oposição, instrumentalização e dominação entre natureza e sociedade, ou entre natureza, mulheres e homens, como a que se dá na cultura e pensamento ocidental e pós-industrial. (p. 85)

É a partir da terra, com a terra, ou seja, em relação intrínseca com ela, em um processo de conhecê-la, interpretá-la e protegê-la, que as formas de vida Nasa são mobilizadas. E esta concepção gera, a nosso ver, tensões com a sociedade hegemônica e ocidental. A primeira tensão está no fato de que a cultura ocidental marca um modo distinto de vida e de relacionamento com a terra, não sendo de interdependência, mas de dominação, como o diz SISCO (2020). Esta forma de se relacionar com a terra afeta os povos indígenas através dos processos de globalização e escolarização, afastando meninas e meninos.

A segunda tensão, estreitamente ligada com a anterior, é que, para os Nasa, os conhecimentos emergem desta relação com a terra, são mobilizados a partir dela e, portanto, possuem sentido e são ressignificados em seus contextos. É a partir dessa tensão que o pensador e ativista Guegia apud LEVÍN e LAVALLE (2011) afirmará que fomos ensinados que “há um conhecimento universal e que os povos indígenas não têm sabedoria e não tem conhecimento”



(parágrafo 16). Portanto, essa subordinação epistêmica criada pelo ocidente, onde uns conhecimentos são mais importantes que outros, gera rupturas e inflexões nos modos de ser, estar e habitar desses povos, especialmente de meninas e meninos. Aqui, a escolarização vem afetando os espaços de vida das meninas e meninos, apresentando um conhecimento fragmentado que hierarquiza não apenas os conhecimentos, mas também os sujeitos pelo que elas e eles sabem.

Nesse sentido, uma terceira tensão emerge, onde a matemática e os modos em que ela foi e vem sendo ensinada e aprendida serve para fortalecer os processos de colonização e de globalização dos povos indígenas. Processos estes que se perpetuam com as políticas educacionais, impondo uma maior ênfase em um modo de saber que afirma que todas as pessoas, independentemente dos territórios que habitam, das culturas que pertencem, aprendam mais matemática. O anterior não significa, como dizem VALERO e KNIJNIK (2016), que isso não esteja “altamente regulamentado pelas políticas no passado” (p. 1414, tradução nossa). Uma vez mais, existe na atualidade algumas nuances nesta direção que merecem nossa atenção e problematização.

A quarta tensão, por fim, é que a produção e a mobilização do conhecimento, aqui o conhecimento matemático, está em relação com a fabricação das subjetividades, ou seja, com práticas e discursos que orientam modos de ser, estar e atuar em tempos e espaços diferentes. Em outras palavras, trata-se de uma política de existência que, ao mesmo tempo, apresenta uma política do conhecimento.

O dito até aqui, reconhece uma concepção do mundo do povo Nasa, de sua relação com a mãe terra, do papel da escola, do papel do conhecimento, da matemática nesta relação. Contudo, é necessário enfatizar que no presente o povo Nasa desde sua organização política, isto é desde Projeto de Vida, especificamente desde o âmbito de Legislação, estão sendo feitos encontros (desde 2021) entre líderes políticos do povo, com a participação de coordenadores da educação e outros âmbitos, professores e algumas pessoas da comunidade para definir modos, é dizer, práticas e saberes que são necessários volver a aprender para continuar existindo como povo e que em seu olhar é preciso que as próximas gerações, o que eles chamam de “as sementes” para referir-se as crianças conheçam, pratiquem.

Uma das perguntas que habitam este espaço é a pergunta pelo o papel do conhecimento, da ciência, da língua, da matemática nesta aposta para continuar existindo. Como sínteses dos diálogos dos encontros pode se sinalar a necessidade que como povo tem de: ser Nasa, ser



território, ser espiritual, ser governo, isto conhecendo que só é possível se o tecido da mãe terra está sendo protegido.

Tendo isto em vista, a pergunta de pesquisa que nos mobilizamos a pensar pode ser enunciada da seguinte maneira: ¿O que podem as crianças junto com a matemática para pensar a relação entre uma política de resistência e (re)existência do povo Nasa e uma política do conhecimento?

## **A METODOLOGIA**

Os Nasa —ou “filhos da água”, de acordo com sua cosmovisão —vêm lutando historicamente pela terra (sua mãe), buscando recuperar e potencializar seus conhecimentos, suas práticas, seus modos de ser e estar no mundo. Isto tem gerado diferentes lutas, entre elas os modos de fazer pesquisa na comunidade. Nesse sentido, a comunidade chama atenção sobre a necessidade de que os projetos de pesquisa “aportem em seu posicionamento a organização comunitária e o saber ancestral; e que promovam igualmente em seus processos a introdução de metodologias investigativas próprias que tenham em conta o sentir e o pensar Nasa” (CECIDIC, 2015, p. 7). É partir disto que temos como horizonte metodológico a produção horizontal do conhecimento (CORONA, 2012, 2019, 2020). Desse modo, podemos destacar como elementos característicos da metodologia o seguinte: o diálogo, a equidade discursiva e a autonomia das vozes, bem como o conflito gerador e a escritura entre vozes (ou terceiro texto). Cada uma delas são consideradas nos momentos da pesquisa: construção e apropriação coletiva da pesquisa; o convívio, os diálogos e o aprender juntos e a construção do terceiro texto. Seguidamente se apresenta cada um dos momentos. A ordem em que os momentos são apresentados não correspondem com uma ordem lineal porque eles podem acontecer simultaneamente, mas é o modo de apresentá-los.

### ***Construção e apropriação coletiva da pesquisa***

O projeto é refletido, conversado e reconstruído com o coletivo de educação que orienta os processos no povo Nasa em Toribío, com os professores e as crianças que participam e os integrantes do comitê de pesquisa do CECIDIC, tendo como objetivo analisar sua pertinência política, pedagógica e cultural. Se trata de reconhecer as perguntas e os desafios aos que elas, eles se enfrentam no contexto educativo e da comunidade.



### ***O convívio, os diálogos e o aprender juntos***

Se trata de habitar o território do povo Nasa, Toribío-Cauca, de sentir, de caminhar, de conversar, de comer, de participar, sempre que seja considerado pela comunidade, dos rituais, dos encontros, das assembleias e das Mingas<sup>4</sup> que possibilitem conhecer de perto a política de resistência e (re)existência do povo Nasa. Se trata aqui dos espaços comunitários.

No contexto da escola, se trata de conhecer e aprender das aulas e outros espaços que a ela proponha nos processos com crianças entres os quatro e os cinco anos no contexto da experiência piloto de um Projeto Educativo Comunitário Bilingue (Nasa e espanhol) e onde a matemática faz parte do processo de formação. Ao mesmo tempo se trata de ser afetados pelo que as crianças nos permitem pensar a partir das fotografias tiradas por elas e eles.

### ***Construção do terceiro texto***

Este momento é talvez o mais complexo da pesquisa, pois, em primeiro lugar, implica, de acordo com a proposta do povo Nasa (CECIDIC, 2015) e da CORONA (2012, 2019; 2020), desenvolver a capacidade para “reconhecer as vozes de todos a partir de seus lugares de enunciação” (CORONA, 2020, p. 39, tradução nossa)<sup>5</sup>, fazer visíveis as confrontações e contradições próprias da complexidade do fato social estudado, isto é, tecer a palavra a partir daquilo que é próprio e daquilo que dos outros, produzindo uma palavra outra. Em segundo lugar, é necessário considerar as diversas escritas com as quais os participantes são autores para que a comunidade possa compreender e assumir o dito na pesquisa. Nessa perspectiva, “não necessariamente os conceitos teóricos antecedem a prática e determinam seu conteúdo” (CORONA, 2019, p. 64, tradução nossa)<sup>6</sup>, pois trata-se de um processo que busca interrogar e articular as teorias nos contextos históricos e culturais com os quais a pesquisa tem sentido (ZEMELMAN, 2009), aqui o presente do povo Nasa.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMENDRA, V. Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. **REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**, Medellín, v. 24, n. 62, p.47-62, 2012. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14109/12493>
- ANDRADE–MOLINA, M. Be the best version of yourself! OECD’s promises of welfare through school mathematics. In: CHRONAKI, A. (Ed.). **Mathematics Education and Life at**

<sup>4</sup> Espaços convocados pela comunidade para um objetivo comum, algumas delas têm relação com ações no cuidado da mãe terra, em defesa da vida ou também na construção de caminhos ou espaços e vida no território.

<sup>5</sup> “Reconocer las voces de todos, desde sus lugares de enunciaci3n”. (CORONA, 2020, p. 39).

<sup>6</sup> “No necesariamente los conceptos te3ricos anteceden a la pr3ctica y determinan su contenido”. (CORONA, 2019, p. 64).



**Times of Crisis. Proceedings of the Ninth International Mathematics Education and Society Conference. MES9**, p. 393-400), 2017. Available in:  
[http://mes9.ece.uth.gr/portal/images/proceedings/MES9\\_Proceedings\\_low\\_Volume2.pdf](http://mes9.ece.uth.gr/portal/images/proceedings/MES9_Proceedings_low_Volume2.pdf)

ANDRADE-MOLINA, M. Discursos dominantes da OCDE do low-performer e produção de sujeitos. **REFLEXÃO E AÇÃO**, v. 26, n. 2, p. 09-26. 2018. Disponível em:  
<https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.11731>

ARENDT, H. **O que é a política?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. Sao Paulo: Perspectiva, 2009a.

ARENDT, H. **La condición humana**. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2009b.

CASTILLO, E. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. **REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**, Medellín, v. 20, n. 52, p. 10-24, 2008.

CASTILLO, E.; CAICEDO, J.A. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. **NÓMADAS**, Bogotá, v.33, p. 109-127, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n33/n33a9.pdf>

CECIDIC. **Guía para estructurar y desarrollar procesos investigativos en el territorio Nasa de Toribío, Tacueyó y San Francisco**. Toribío: Cecidic, 2015.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160224040512/03cece.pdf>

CORONA S. Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. In: CORNEJO, I. e RUFER, M. (Eds.) **Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados -CALAS, 2020, p. 27-57.

CORONA, S. **Producción horizontal del conocimiento**. Guadalajara: CALAS, 2019.

CORONA, S. Notas para construir metodologías horizontales. In: CORONA, S. e KALTMEIER, O. (Coords.). **Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales**. Barcelona: Gedisa, 2012. p. 85-109.

CRUZ, I. La fuerza del ombligo, pedagogía de la vida. **CIENCIA E INTERCULTURALIDAD**, Nicaragua, v. 23 n. 2, p. 174-192. 2018. Disponível em:  
<https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6576>

DELACOUR, L. & CHRONAKI, A. The discursive fracation of the diserd child in early childhood mathematics education in Sweden. **PHILOSOPHY OF MATHEMATICS EDUCATION JOURNAL**, v. 35. 2019. Available in:  
<http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/pome35/Laurence%20Delacour%20%20and%20Charn%20Anna%20Chronaki%20%20The%20Discursive%20Fabrication%20of%20the%20Desired%20Child.docx>

FAJARDO, E. **El sentido y simbología de los tejidos Nasa. Un aporte para la enseñanza y el aprendizaje de la Etnomatemática, una mirada desde la Educación Popular**. 2018. 99 p. Trabajo de maestría (Maestría en Educación Popular) – Facultad de Ciencias Exactas y de la Educación, Universidad del Cauca, Santander de Quilichao, 2018. Disponible en:  
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/1191/EL%20SENTIDO%200Y%20SIMBOLOG%3%8DA%20DE%20LOS%20TEJIDOS%20NASA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



FAYAD-SIERRA, J.A. Las infancias indígenas como configuración diferencial de las concepciones de infancia. **REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN**, Bogotá, v. 1, n. 83, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11900>

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. Edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca Editora, 2012.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito: **curso no Collège de France (1981-1982)**. Edição estabelecida sob direção François Ewald e Alessandro Fontana por Frédéric Gros. São Paulo WMF Martins Fontes.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres**. Argentina: Siglo XXI Editores, 2003.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Argentina: Siglo XXI Editores, 1979.

GARCÍA, G. (2014). La producción de la (in)exclusión, currículo y cultura(s) en el aula de matemáticas. **REVISTA LATINOAMERICANA DE ETNOMATEMÁTICA**, San Juan de Pasto, v. 7, n. 2, p. 202-221. Disponible en: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/136>

GUEGIA, G.; CASTRO, H.; CALAMBÁS, L.; GUEGIA, A.; PACHO, C.A.; DÍAZ, E.; GUEGIA, C.; CAICEDO, N.; PARRA, A. (2012). **Matemáticas en el mundo Nasa**. Bogotá: Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro.

HARAWAY, D. Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno (El origen del mundo nº 1). 1ª ed. Consonni, 2020.

JUNGES, D. **Educação matemática e subjetivização em formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul no período da campanha de nacionalização**. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidad do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

JUNGES, D. e KNIJNIK, G. Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 32, n. 61, p. 303-321. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a01>

KUSH, R. **América profunda**. Córdoba: Fundación Ross, 2000.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F. Mathematics Education in Brazilian Rural Areas: An analysis of the Escola Ativa public policy and the Landless Movement Pedagogy. **EDUCATIONAL RESEARCH**, v. 2, n. 1, p. 143-154. 2015. Available in: <https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1052009>

LAVALLE, S. Más allá del multiculturalismo. Investigación comunitaria intercultural en el Consejo Regional Indígena del Cauca. Tierradentro, Colombia (1991-2015). **RUNA** v. 39, n. 1, p. 75-93. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180856203005>

LEVÍN, L. y LAVALLE, S. La lucha indígena del sur colombiano por una educación propia. **DESINFORMÉMONOS. PERIODISMO DE ABAJO**, de junio. 2011. Disponível em:



<https://desinformemonos.org/los-pueblos-indigenas-del-sur-colombiano-y-su-lucha-por-una-educacion-propia/>

PARRA, A. (2011). **Etnomatemática e educação própria**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90222/parrasanchez\\_ai\\_me\\_rcla.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90222/parrasanchez_ai_me_rcla.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y)

PARRA, A.; ORJUELA, J. Cuestiones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia. **REVISTA CIENTÍFICA**, Bogotá, p. 437-442, 2013. Edición especial.

PARRA, A.; ORJUELA, J. Consideraciones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia. **REVISTA LATINOAMERICANA DE ETNOMATEMÁTICA**, San Juan de Pasto, v. 7, 2, p. 181-201, 2014. Disponível em:

<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/133>

PARRA, A.; VALERO, P. Propio as a Decolonising Tool for Mathematics Education. In: ANDERSON, A.; BARWELL, R. (Eds.). **Applying Critical Mathematics Education**. Leiden, the Netherlands: Brill., 2021, p. 71–99.

ROJAS, A.; CASTILLO, E. Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? **REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**, Medellín v. XIX, n. 48, p. 11-24, 2007.

SILVA, M. A. A Política Cultural dos Livros Didáticos de Matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais. **LINHAS CRÍTICAS**, Brasília, n. 25, p. 381–398. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.21853>

SISCO, M. Wēt wēt fxizenxi. Buen vivir Comunitario Nasa. **SENTIRES Y PENSARES. TEJIENDO MEMORIAS**, Popayán, 0, p. 85-88, 2020. Disponible en: <https://uaiinpebi-cric.edu.co/de-interes/sentires-y-pensares-tejiendo-memorias/TIERRAADENTRO>. Cuando la investigación se vuelve minga de pensamiento. **Tierradentro**, 6 de junio. 2011. Disponible en: <https://tierradentro.co/cuando-la-investigacion-se-vuelve/>

TOLEDO, N.; KNIJNIK, G.; VALERO, P. Mathematics education in the neoliberal and corporate curriculum: the case of Brazilian agricultural high school. **EDUC STUD MATH**, n. 99, p. 73–87. 2018. Available in: <https://www.jstor.org/stable/45185506>

VALERO, P. Capital humano: o currículo de matemática escolar e a fabricação do homus oeconomicus neoliberal. In: GODOY, E; SILVA, M. e SANTOS, V. (Orgs.), **Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 43-68.

VALERO, P. & KNIJNIK, G. Mathematics Education as a Matter of Policy. In: P. M.A. (Eds.) **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Singapore: Springer. 2016. Available in: [https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4\\_523](https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_523)

VALERO, P.; GARCÍA, G. Matemáticas escolares y el gobierno del sujeto moderno. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 491-515, 2014. Disponible em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a02>

YULE, M.; VITONÁS, C. **PEES KUPX FXI'ZENXI. “La metamorfosis de la vida”**. Neehnwe'sx vxu Behkiwe. Toríbio: Kitek-Producciones, 2019.



**XXVII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**  
Tema: Desafios educacionais e impactos Sociais das Pesquisas em Educação Matemática.  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / Instituto Federal do Espírito Santo - IFES-Vitória-ES  
12, 13 e 14 de outubro de 2023 – presencial.