
ARTIGO

Iemanjá e a matemática: mergulhando em mares decoloniais**Iemanjá y las matemáticas: sumergiéndose en mares descoloniales**Sandy Aparecida **Pereira*** ORCID ID 0000-0001-7504-6765Elenilton Vieira **Godoy**** ORCID ID 0000-0001-8081-5813**Resumo**

As pesquisas em perspectiva decolonial caracterizam-se pela subversão aos padrões hegemônicos. Desse modo, o texto “Pelas bruxas de Agnesi no currículo: educabilidades de uma matemática no feminino”, de Filipe Santos Fernandes (2018), traz a provocação de uma matemática em valorização à imagem feminina, que serve de referência à criação de nosso artigo. Nesse sentido, “Iemanjá e a matemática: mergulhando em mares decoloniais” trata-se de uma tese voltada à educação matemática decolonial, tendo como orientação Iemanjá, a rainha do mar e mãe de todos os orixás. A Orixá imerge e emerge como possibilidade de fissura epistemológica em uma geografia que gera a decolonização. Assim, na contração dos resquícios coloniais, a proposta visa à reconstrução matemática, tornando-a feminina, decolonial e cosmogônica.

Palavras-chave: Iemanjá. Analogia da concha. Educação matemática decolonial. Gênero. Cosmogonias.

Resumen

La investigación desde una perspectiva decolonial se caracteriza por la subversión hacia los estándares hegemónicos. De esta manera, el texto “Por las brujas de Agnesi en el currículo: educabilidades de una matemática en lo femenino”, de Filipe Santos Fernandes (2018), trae la provocación de una matemática en valorización de la imagen femenina, que sirve de referencia para la creación de nuestro artículo, “Iemanjá y las matemáticas: sumergiéndose en mares decoloniales” es una tesis centrada en la educación matemática decolonial, guiada por Iemanjá, la reina del mar y madre de todos los orixás. La Orixá surge como una posibilidad de fisura epistemológica en una geografía que genera descolonización. Así, en la contracción de los remanentes coloniales, la propuesta apunta a la reconstrucción matemática, volviéndola femenina, decolonial y cosmogónica.

Palabras clave: Yemanjá. Analogía con la concha. Educación matemática decolonial. Género. Cosmogonías.

1 Introdução

* Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: professorasandy094@gmail.com.

** Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), Curitiba, PR, Brasil. E-mail: elenilton@ufpr.br.

A educação é um fenômeno multifacetado que reflete a diversidade e a pluralidade das experiências humanas. Consiste em um processo de construção contínua que integra diferentes saberes e culturas. Os saberes criam movimentos e impulsionam rupturas. Walsh (2013, p. 45) complementa essa ideia ao afirmar que “o conhecimento é sempre situado e nunca neutro”. Sendo assim, a educação não pode ser vista como prática isolada, mas como interação complexa entre o que é ensinado e o contexto cultural e social em que ocorre. Conforme Santos, Layslândia, Santos, M. E., e Santos, Laylton (2022, p. 6) os “complexos sociais estabelecem relações entre o gênero humano, mas somente o trabalho relaciona indissociavelmente ser e natureza, determinando uma mediação entre as esferas que constituem o ser social”.

De maneira mais abrangente, a educação, em seus diversos contextos ontológicos¹, éticos e epistemológicos, deve ser entendida como processo dinâmico que vai além da transmissão de conhecimentos. É prática que constrói identidades, pluralidades e paradigmas.

Nesse sentido, perceber a educação como prática humana representa um incentivo maior que deve ser dado às pesquisas nessa perspectiva. Por isso, optamos por debater e questionar a natureza social da educação matemática, os contextos culturais e as interações humanas envolvidas.

Segundo Wheeler (1998, p. 18) “a Matemática é uma atividade humana, uma prática social que é construída e usada em contextos culturais e históricos específicos”. Em síntese, é uma construção social e neste estudo a preferência é grafar a palavra matemática com inicial minúscula ao longo de todo o artigo.

A justificativa do uso do substantivo comum serve para demarcar a primeira fissura² epistemológica, de que neste lugar, ou de que nestes lugares³, a matemática não é classificada como classe gramatical própria. Ou seja, ela é plural, por isso não necessita de uma inicial maiúscula para diferenciação. Vale ressaltar que diversas outras expressões e neologismos que façam referência ao tema, também estarão escritos com iniciais minúsculas, tendo em vista que hierarquizar conceitos não é uma das características de nossa escrita.

O conceito de fissura epistemológica surge a partir dos aprofundamentos teóricos em educação matemática decolonial. Diante dessa perspectiva, Exu aparece entregando direcionamentos à pesquisa por meio dos referenciais de Luiz Rufino (2019), pois em se

¹ Adjetivo relacionado à ontologia. Diz respeito às investigações sobre a essência da realidade e da existência.

² Fissura epistemológica trata-se de um conceito produzido no artigo “A relação entre a Pedagogia das Encruzilhadas e a educação matemática: o assentamento de Exu em favor da decolonização”. **Fissura** é definida como a abertura inicial dada por meio de Exu e sua força principalmente na fase do resgate das histórias matemáticas. Dessa forma, corresponde as aberturas finas. Na maior parte das vezes são imperceptíveis, mas o suficiente para Exu iniciar a sua morada. A ideia visa facilitar a noção de ruptura, termo necessário aos trabalhos de perspectiva decolonial.

³ Espaços de práticas sociais, ou seja, de movimentos em educação matemática.

tratando do orixá que é mensageiro de iorubá, força cocriadora que fundamenta a vida e a morte, conexão entre o ayê (terra) e orun (céu), tornou-se decolonial chamá-lo para os trabalhos. Dessa forma, como Exu foi o primeiro a ser criado, transgride todas as dimensões oriundas do ocidente europeu, torna-se indicado ao movimento de produção de fissuras epistemológicas por ser o desequilíbrio necessário à força transgressora decolonial em educação matemática. Em outras palavras, decolonizar envolve forças suficientemente capazes de serem derrubadas Exu.

A educação matemática é o campo de estudo e prática que busca ensinar e aprender matemática de forma eficaz, promovendo a compreensão dos conceitos e a criação do pensamento crítico e a aplicação em contextos do cotidiano. Em contrapartida, a matemática é um componente curricular que se ocupa do estudo de números, formas, padrões e relações, utilizando uma linguagem formal e lógica para resolver problemas e descrever fenômenos. A relação entre educação matemática e matemática é intrínseca, pois a primeira é o meio pelo qual os indivíduos aprendem e internalizam a segunda. Por isso, que uma de nossas escolhas também é citar os dois termos ao longo de todo o artigo, pois sabemos que para infundir perspectivas decoloniais não será possível fragmentá-los, já que a quebra de paradigmas age interseccionando o campo epistemológico.

Com relação ao emprego do pronome pessoal (ela), usado para citar a matemática, abordaremos em breve, pois a intenção dessa tessitura é criar a ruptura e, a opção por certas terminologias, faz parte da proposta. Inclusive, a escolha pela escrita em perspectiva decolonial também é outra delimitação de nossos estudos e ganha destaque teórico porque refere-se às “pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

“A matemática é uma prática social que se desenvolve em contextos culturais específicos, refletindo as interações humanas e a forma como as sociedades organizam o conhecimento” (Bishop, 1991, p. 5). Diante dessa perspectiva, teceremos um artigo sobre as possibilidades decoloniais em educação matemática associadas à representação de figuras femininas. Por isso, a pergunta de pesquisa é: *de que modo podemos criar uma matemática no feminino?*

Os objetivos gerais referem-se a tensionar a decolonialidade matemática no feminino e teorizar uma proposta que suscite força epistêmica para a criação das primeiras fissuras. Reconhecer uma figura feminina que promova a intersecção com a educação matemática e desenvolver uma analogia que relacione o feminino e a implosão decolonial à área integram os objetivos específicos.

Sendo assim, para promover o debate e as proposições acerca do assunto, o artigo é dividido em oito partes: 1º Introdução; 2º Das Bruxas de Agnesi à decolonialidade de gênero; 3º O porquê do problema de pesquisa: por uma matemática no feminino; 4º Iemanjá: a rainha das águas calmas e dos mares revoltos; 5º A educação matemática e a decolonialidade; 6º A orixá dos mares, as conchas e as águas matemáticas; 7º Considerações finais e 8º Referências. Para isso, as aproximações teóricas que fazemos ocorrem entre os teóricos Filipe Santos Fernandes (2018) e Eric Machado Paulucci (Paulucci; Osorio, 2024); e as escritoras Catherine Walsh (2009, 2013, 2017, 2018) e Carolina Tamayo-Osorio (Paulucci; Osorio, 2024), a fim de traçarmos os conceitos necessários à criação de uma educação matemática decolonial.

2 Das bruxas de Agnesi à decolonialidade de gênero

O artigo "Pelas bruxas de Agnesi no currículo: educabilidades de uma matemática no feminino" (Fernandes, 2018) promove uma crítica quanto à escassez de figuras femininas na história da matemática, destacando a figura de Maria Gaetana Agnesi. É nítido percebermos a relação científica com o pensamento moderno atrelado ao homem e suas descobertas. “Ao que parece, as relações que estabelecem a matemática e o masculino se confundem, em modos de constituição e expressão; ao passo que ao masculino foi atribuída a capacidade de pensar” (Fernandes, 2018, p. 142).

À medida que o masculino e a matemática estabeleciam a “centralidade da história do pensamento” (Fernandes, 2018, p. 142), a exclusão de mulheres da narrativa matemática tradicional perpetuava e ainda perpetua estereótipos de gênero, limitando as possibilidades epistemológicas e intensificando a colonialidade de gênero⁴. “O feminino não caminhou ao lado da matemática [...], o masculino se faz presente na imagem de um homem ou no modo como as relações que constituem a matemática são estabelecidas” (Fernandes, 2018, p. 142).

Além disso, Filipe Santos Fernandes reflete sobre as *educabilidades*, que se referem às múltiplas formas de aprender e entender a matemática. Sugere que incluir mulheres no currículo pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e de que para isso é necessário uma revisão curricular, por meio de uma abordagem inclusiva e de tolerância à figura feminina. Fernandes (2018, p. 147) afirma que:

O currículo de matemática que impõem direcionamentos de gênero ligados à afirmação de certos padrões heteronormativos, passam também pelo currículo de matemática materialidades, linguagens e subjetividades que reforçam padrões e políticas de gênero e sexualidade estabelecidos em outras ordens, como

⁴ Trata-se de um conceito desenvolvido pela filósofa argentina Maria Lugones (2003). Baseia-se no conceito de que a opressão das mulheres está interligada às práticas colonialistas de desumanização de corpos e mentes.

determinismos sociais e laborais.

O artigo menciona a história de Agnesi, uma teórica do século XVIII, conhecida por seu trabalho sobre a curva da equação $xy^2 = a^2 \cdot (a - x)$, em que a própria italiana “denominou de *la Versiera*, palavra que, em latim, significa ‘dar a volta’” (Fernandes, 2018, p. 141). Sua contribuição foi historicamente subestimada, pois na tradução realizada, atribuíram equivocadamente o nome *bruxa* ao título teórico na intenção de desmerecer seu trabalho. Agnesi “é considerada uma mulher na matemática na medida em que produziu um conhecimento reconhecível como matemático naquela ocasião, um conhecimento praticado e valorado pelo masculino na figura de um homem e suas relações” (Fernandes, 2018, p. 142).

Fernandes analisa como a ausência de referências femininas na educação matemática pode reforçar estereótipos de gênero, criando uma tendência mais ampla de marginalização das mulheres nas ciências. Nesse sentido, podemos criar aproximações com os conceitos de Eric Machado Paulucci e Carolina Tamayo-Osorio expressos na obra “Vidas inSURgentes na Educação Matemática: diálogos decoloniais (2024), em que a autora e o autor afirmam que:

Essa exclusão sistemática das mulheres resultou em uma visão distorcida da matemática como um campo predominantemente masculino, reforçando estereótipos de gênero e dificultando o reconhecimento das mulheres como agentes e produtoras de conhecimento nessa área (Paulucci; Osorio, 2024, p. 251).

Sendo assim, a representação delas na educação pode ajudar a desconstruir essas narrativas e auxiliar a construção de uma história matemática mais inclusiva. Paulucci e Osorio (2024, p. 252) reforçam que é necessário revisar as práticas, “promover a visibilidade das mulheres professoras de matemática, integrar perspectivas feministas nos currículos e criar espaços de diálogo e reflexão sobre gênero, interseccionalidade e poder na área da matemática”.

Desse modo, a ênfase dada às mulheres visa desconstruir estereótipos de gênero, que historicamente relegaram a elas, papéis secundários dentro do campo das epistemologias. Ao destacar as conquistas e a contribuição das teóricas matemáticas, promovemos um ambiente que encoraja, inclusive, novas gerações de meninas a se interessarem pela área, desconstruindo a noção que a história colonial criou de que a matemática é uma atividade predominantemente masculina.

“As práticas docentes que destacam a história das mulheres na matemática não apenas corrigem uma lacuna de conhecimento, mas também promovem uma perspectiva mais inclusiva” (Paulucci; Osorio, 2024, p. 252). Nesse sentido, ao estabelecermos “laços com uma matemática no masculino não nos situamos apenas em uma educabilidade desenhada entre conteúdos ou métodos concernentes àquilo que uma ordem do discurso nomeia como matemática” (Fernandes, 2018, p. 148), bem como produzimos modos paradoxais de existência

à educação, em que de um lado, alguns ganham sentido à vida; de outro, há o silenciamento de muitos.

3 O porquê do problema de pesquisa: por uma matemática no feminino

A história matemática possui inúmeras figuras masculinas que ganharam notoriedade. Entretanto, as contribuições das estudiosas foram frequentemente esquecidas ou minimizadas, resultando em narrativas que não refletem a pluralidade dos conhecimentos desenvolvidos por elas.

A escassez de mulheres matemáticas não é uma questão de falta de habilidade ou talento, mas uma consequência das barreiras sociais, culturais e educacionais que criaram a exclusão feminina. “Há uma segregação hierárquica ou vertical, na qual as mulheres ainda têm menores chances de ascenderem profissionalmente e de terem reconhecimento em um sistema controlado predominantemente por homens” (Leta, 2003, p. 280).

Desde a antiguidade, as jovens foram relegadas a papéis secundários, mesmo quando suas contribuições eram significativas. Hipátia de Alexandria, por exemplo, foi uma figura emblemática do século IV d.C., conhecida por seus trabalhos em matemática e filosofia. Entretanto, sua morte trágica simbolizou a perda de uma era de conhecimento e o início de um longo período de invisibilidade feminina.

Avançando para o século XVII, encontramos figuras como Maria Agnesi, a primeira mulher a escrever um livro de matemática que foi amplamente reconhecido. Em seu trabalho, “*Instituzioni analitiche*” (1801), Agnesi iniciou a escrita do livro “como um passatempo, tornou-se um livro de estudo para os irmãos mais novos e, finalmente, o trabalho de maior expressão publicado por uma mulher à época” (Fernandes, 2018, p. 140). No entanto, a certeza que temos é de que pouco valor foi atribuído as suas produções, pois acabou sendo esquecida.

No século XIX, as contribuições de mulheres como Ada Lovelace e Sophie Germain foram revolucionárias. Lovelace, considerada a primeira programadora de computadores, reconheceu a importância da matemática em novos contextos. Mesmo assim, seu trabalho foi frequentemente relegado ao esquecimento, enquanto seus contemporâneos masculinos receberam ampla notoriedade.

Sophie Germain, por sua vez, enfrentou a resistência não apenas por ser mulher, mas também por ser autodidata. Sua pesquisa sobre a teoria dos números e a teoria da elasticidade é admirável. Apesar de suas contribuições, foi diversas vezes ignorada nas premiações da época.

Maria Laura Mouzinho Leite Lopes foi uma destacada matemática brasileira, cuja

trajetória acadêmica e profissional contribuiu significativamente para o avanço da área no Brasil, pois foi a primeira mulher brasileira a se doutorar em matemática, em 1949. Também foi a primeira a se tornar Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências, em 1951. Pioneira na pesquisa em educação matemática, dedicou-se fortemente à academia, embora não existisse incentivo ao ingresso de mulheres nas pós-graduações em sua época.

A invisibilidade delas é ainda mais acentuada no contexto educacional, já que os nomes da educação matemática, que mais ganharam destaque na história, são homens. A historiadora, Margaret Wright, observa que "o currículo matemático muitas vezes ignora as contribuições femininas, perpetuando a ideia de que a matemática é uma disciplina masculina" (Wright, 2010, p. 119). Essa exclusão diminui a visibilidade e desencoraja novas gerações a se envolverem nas práticas científicas.

A luta pela inclusão delas na área é uma questão de atitude necessária ao combate à marginalização das mulheres no campo das ciências.

Nesse sentido, há de pensarmos nas construções desses corpos que se encontram na interseccionalidade e de que maneira eles "falam" matemática no processo de ensino, derrubando todo aspecto de neutralidade que a tal ciência dura propõe na educação para, então, contribuir para uma sociedade justa para todas/todos e todes (Paulucci; Osorio, 2024, p. 245).

Em conclusão, a escassez de teóricas matemáticas na história é o reflexo de um sistema que coloniza as contribuições das mulheres. Diante dessa perspectiva de apagamento das mulheres no campo científico, Fernandes (2018, p. 143) formulou a pergunta "seria possível, então, pensar uma matemática no *feminino*? Se sim, como ela pode operar no espaço escolar? Como ela faz currículo e se faz no currículo?" Diante destas provocações, justificamos a escolha do problema de pesquisa, adequando a nossa intencionalidade. Eis, que surge a problematização, *de que modo podemos criar uma matemática no feminino?*

O objetivo de se perspectivar um componente curricular no feminino integra um dos eixos analíticos da decolonialidade, que por sua vez, faz parte da nossa tese. Vale ressaltar o porquê da preferência pelo uso do pronome pessoal do caso reto (ela) de 3ª pessoa do singular ao referenciar a matemática. A palavra é considerada um substantivo feminino segundo as classificações gramaticais, por isso, ao utilizarmos um pronome, estamos substituindo o nome pela pessoa do discurso.

À proporção que avançamos nos debates decoloniais, percebemos também uma necessidade de se escrever sobre a relação entre os conceitos de gênero e natureza. Neste momento, entramos no segundo estágio de decolonialidade da educação matemática, que é a

materialidade da trinca epistemológica⁵. Com isso, abrimos espaço para o diálogo entre a colonialidade cosmogônica⁶ e a decolonização⁷ de gênero⁸, tendo em vista que a colonização influencia não só as hierarquias sociais, mas também as concepções acerca das identidades e papéis de gênero.

Consiste em um entrelaçamento entre a colonialidade do ser que atua na rejeição das diversas identidades étnicas; a colonialidade do saber, resultante de uma educação etnocêntrica e hegemônica; e a colonialidade cosmogônica, oriunda da negação dos conceitos de natureza e espirituais dos povos. Assim, explorar essa relação é fundamental para entender as tramas complexas que conectam opressões e resistências contemporâneas.

Portanto, além de rompermos com os conceitos coloniais, construiremos uma abordagem que integre as ideias de gênero, especialmente em relação à experiência feminina, permitindo uma reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero na matemática. Ao mesmo tempo, incorporaremos elementos cosmogônicos, que relacionam a natureza e a espiritualidade, reconhecendo a importância das diferentes cosmovisões na formação do conhecimento. Além disso, examinaremos a epistemologia matemática, questionando e transgredindo os conceitos hegemônicos que permeiam as colonialidades.

Dessa maneira, a abordagem promove aproximações entre a matemática no feminino, a potência da natureza e a tentativa de construção teórica decolonial atuante na educação matemática. Oyěwùmí (2021, p. 56) reforça que “o ponto mais importante não é que o gênero seja socialmente construído, mas o grau em que a própria biologia é socialmente construída e, portanto, inseparável do social”. Nesse sentido, para desafiar e tensionar os conceitos já postos e tendo em vista o nosso objetivo de se distanciar de uma matemática eurocentrada, optamos por abordar uma figura feminina que transmita identidade e espiritualidade, que é a escolha de uma Orixá feminina, representação das africanidades, Iemanjá. Sendo assim, por meio dela,

⁵ **Trinca ocorre** quando a abertura aumenta para até 3 milímetros. Ocorre a transição da fissura que se torna uma trinca e o seu desenho representa uma encruzilhada. Neste segundo estágio, a educação matemática já exige subtração de conceitos coloniais. Exu já tem moradia, a Encruzilhada ganha definição.

⁶ “Força-vital-mágica-espiritual da existência dos afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas, primitivas e pagãs as relações espirituais e sagradas, que conectam os mundos de cima para baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos” (Walsh, 2009, p. 15).

⁷ Processo constante de desestruturação das práticas e pensamentos coloniais, atravessando o campo ético, epistemológico e cultural. Em contrapartida, a palavra *descolonização* encontrada frequentemente em livros de perspectiva decolonial refere-se ao processo histórico pelo qual as colônias se emancipam do colonialismo. Dessa forma, optamos pela escolha do vocábulo *decolonização* para subsidiar a teorização do artigo porque a abrangência etimológica e prática é maior.

⁸ Trata-se de “uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão” (Lugones, 2014, p. 940).

teremos condições de responder à pergunta: *de que modo podemos criar uma matemática no feminino?*

4 Iemanjá, a rainha das águas calmas e dos mares revoltos

Iemanjá, a venerada rainha do mar, é uma figura central na mitologia afro-brasileira, carregando consigo um legado de força, proteção e sabedoria. Originária das tradições iorubás, Iemanjá é a *divindade* das águas salgadas e da fertilidade, simbolizando a maternidade e a conexão com a ancestralidade. “Iemanjá, esse útero etéreo, lugar do princípio, significa, vibra e guarda a geração da Vida em si, isto é, ela é a matriz, o ventre pelo qual passa a Criação” (Cabrera, 2004, p. 167). Sua história se entrelaça com as narrativas de criação que sustentam *as cosmovisões africanas*, refletindo a profunda relação entre o ser humano e a natureza.

A ancestralidade de Iemanjá, das Yabás (divindades femininas) e Yalorixás (zeladoras ou mães de santo) são expressões das práticas espirituais que sobreviveram à diáspora africana. Durante o período da escravidão, os africanos trazidos para o Brasil encontraram na figura das divindades uma forma de resistência cultural e espiritual. A reinterpretação delas permite que suas qualidades se expandam, englobando aspectos como a resistência e a luta pela liberdade. Por isso, destacamos as divindades afro-brasileiras como constituintes da resistência cultural negra brasileira.

Nesse sentido, para a construção conceitual de uma matemática no feminino, priorizamos, neste trabalho, dar caminho à pesquisa acompanhada por Iemanjá. Pois, a força da Orixá das águas abrange a condição de mãe e protetora; bem como de guerreira que defende os seus filhos. Sua imagem é frequentemente associada às ondas e mares revoltos, simbolizando a força incontrolável da natureza, indispensável ao processo de decolonização. O axé de Iemanjá é poderoso e pode ser tanto criador quanto destruidor, refletindo as dualidades presentes na vida. Essa ambivalência é uma característica inerente aos Orixás, que não se apresentam como entidades absolutas, mas como manifestações complexas da vida. Do manancial de sua força cria e desfaz. É calma e fúria. Tudo acomoda. Seu hálito fresco é um refrigerio que guarda vida e morte num infinito movimento (Cabrera, 2004).

O axé, que pode ser entendido como a energia vital que permeia todos os seres, é uma das expressões mais significativas do poder de Iemanjá. Este poder não é estático; é dinâmico e se renova constantemente através dos rituais e das oferendas feitas. A força dela se manifesta nas práticas cotidianas, cujo axé é invocado para trazer proteção e prosperidade.

Em diversas narrativas, é retratada como a criadora dos mares, dando vida a tudo o que

toca. Iemanjá, por sua vez, simboliza a interconexão entre todos os seres vivos, enfatizando a importância da preservação da natureza e a conexão com a água, essencial à vida. A relação intrínseca entre Iemanjá e as águas dos mares é um chamado à consciência ambiental. Desse modo, podemos afirmar que a escolha da Orixá à pesquisa remete ao conceito de movimento, já que ela é capaz de reconhecer a interdependência entre os seres humanos, a natureza e as forças espirituais; um ir e vir; referindo-se as ondas e seu marulhar. Trata-se de uma “cosmopercepção” (Oyěwùmí, 2021, p. 42) em relação à educação matemática e a força espiritual necessária ao processo de decolonização.

Além de sua conexão com a natureza, Iemanjá também é uma figura de empoderamento feminino. Sua força é um reflexo da luta das mulheres *africanas* e afro-brasileiras por reconhecimento e respeito. Representa a resistência e a força das mulheres, sendo um arquétipo de sororidade em uma sociedade que historicamente marginaliza a voz feminina. Ao invocar Iemanjá, as mulheres se conectam a uma tradição de força e coragem que transcende gerações.

A força de Iemanjá também se manifesta na luta por justiça social e igualdade. Em um contexto em que as comunidades afro-brasileiras enfrentam desigualdades estruturais, sua imagem se torna símbolo de resistência e luta por direitos. Esse aspecto evidencia a relevância dela para as novas gerações, que buscam formas de reivindicar seus direitos e afirmar suas identidades.

Sua riqueza simbólica permite uma pluralidade de significados que se adaptam a diferentes contextos e realidades. Podemos afirmar que não se restringe a uma única narrativa ou interpretação. Iemanjá é uma figura que transcende oceanos, unindo culturas e histórias em uma tapeçaria de resistência e esperança. Essa capacidade de resiliência é uma característica fundamental que sustenta sua presença no imaginário coletivo.

Em suma, Iemanjá é muito mais do que a Orixá das águas; é um símbolo de força, ancestralidade e resistência. Sua história, enraizada nas tradições *africanas*, continua a ressoar nas práticas e na vida cotidiana das comunidades brasileiras, sobretudo a dos afrodescendentes. O poder de seu axé é um testemunho da vitalidade de uma cultura que resiste e se reinventa, desafiando as estruturas coloniais. Desse modo, ao celebrar Iemanjá, afirmamos não apenas sua presença, bem como a luta contínua pela valorização das africanidades.

5 Educação matemática e a decolonialidade

A relação entre Iemanjá, educação matemática e decolonialidade pode ser compreendida como uma intersecção de saberes e práticas que buscam valorizar a diversidade cultural e os

conhecimentos de povos originários.

Iemanjá, considerada a mãe das águas e a Orixá da fertilidade, simboliza a conexão com a natureza e a ancestralidade, aspectos fundamentais para uma educação que respeita e integra diferentes formas de conhecimento. Por isso, ao reconhecer uma Orixá no fortalecimento de uma tese, intencionamos traçar uma pedagogia que em suas pluralidades favoreça a incorporação de saberes matemáticos outros, já que a escolha de uma imagem feminina de tradição iorubá transgride à colonialidade de gênero.

Como a matemática é uma linguagem que pode expressar realidades culturais e históricas, ter Iemanjá como diretriz é a abertura necessária à construção de uma noção de prática social (matemática) que se sustente na tríade ser, natureza e movimento. Como enfatiza Skovsmose (2018, p. 102), "a matemática deve ser vista como uma prática cultural que é influenciada por contextos sociais e históricos", por isso a necessidade de imersão (mergulho para implosão da arquitetura colonial) e emersão (vir à superfície com a proposta de reconstrução), conforme a exemplificação da figura abaixo.



Figura 1 – Relação de Iemanjá com a decolonialidade em educação matemática
Fonte: elaborada pela autora e autor (2024)

A decolonialidade, por sua vez, propõe uma crítica às epistemologias ocidentais dominantes, buscando valorizar conhecimentos e práticas que foram historicamente marginalizados. A educação, nesse sentido, deve ser um espaço de resistência e construção de identidades. De acordo com Mignolo (2011, p. 85), "o devir decolonial exige uma reconfiguração das relações de poder que permeiam o conhecimento". Essa reconfiguração pode ser observada na maneira como as tradições afro-brasileiras são integradas ao processo educativo.

Integrar os saberes de Iemanjá na educação matemática implica em reconhecer e valorizar os conhecimentos que emergem das *práticas culturais, africanas e afro-brasileiras*, incluindo aquelas que envolvem a natureza e a espiritualidade. A matemática pode ser vivenciada através das práticas dos ritos africanos e da conexão com o espiritual,

proporcionando uma experiência de aprendizado mais significativa. Essa conexão amplia a compreensão dos alunos sobre a matemática como uma ferramenta que vai além da sala de aula e que está em movimento nos terreiros, na vida marinha e nos oceanos.

Além disso, ao trazer Iemanjá para o contexto da educação matemática, é possível criar um ambiente de valorização das experiências de vida das pessoas estudantes, promovendo uma educação que dialogue com suas identidades e cosmovisões.

A presença de Iemanjá também simboliza a importância da preservação do meio ambiente e da sustentabilidade, temas cada vez mais relevantes na educação matemática contemporânea. Dessa maneira, a matemática pode ajudar a entender e modelar fenômenos naturais, contribuindo para a consciência ambiental.

A decolonialidade em educação matemática exige um repensar das práticas pedagógicas. As abordagens tradicionais, que muitas vezes excluem saberes locais, precisam ser substituídas por práticas que promovam o diálogo entre diferentes conhecimentos. Por meio da valorização de Iemanjá e da cultura afro-brasileira, a educação matemática pode transformar-se em um espaço de fortalecimento e resistência, oportunizando a construção de novas narrativas, subversivas às colonialidades.

6 A Orixá dos mares, as conchas e as águas matemáticas

A educação matemática decolonial pode ser compreendida como um espaço fluido e acolhedor, análogo ao oceano que Iemanjá representa. Assim como a *divindade* das águas, que nutre e acolhe a vida, essa abordagem busca romper com as estruturas coloniais que têm historicamente dominado a educação, em que o predomínio é de notoriedade masculina.

Desse modo, a presença de Iemanjá identificando a educação matemática, propõe uma ruptura com o paradigma colonial presente na educação matemática. Chegamos ao terceiro estágio de decolonialidade, a existência das rachaduras epistêmicas⁹.

Os elementos simbólicos de Iemanjá - conchas e água - servem como metáforas para essa proposta. As conchas, que abrigam e protegem a vida marinha, representam a importância do reconhecimento e valorização dos conhecimentos locais e ancestrais.

⁹ Neste estágio as pessoas que integram a educação percebem a existência da educação matemática em movimento e reconhecem a força de Exu nas aberturas mais profundas. Nesta etapa, o Orixá atuará no confronto, eliminando todos os dejetos coloniais que existirem em seu caminho. Desse modo, a educação matemática começa a ser visualizada com princípios decoloniais.

A água, por sua vez, simboliza a fluidez do conhecimento e a interconexão entre diferentes saberes. Assim como as águas de Iemanjá se adaptam e moldam o ambiente ao seu redor, a educação matemática decolonial deve ser flexível, permitindo que novos conceitos e práticas surjam a partir das vivências dos(as) alunos(as) e de todos(as) os(as) que integram o processo educativo. Essa abordagem reconhece a importância da contextualização e da relação com o cotidiano, promovendo uma matemática que faça sentido para todas as pessoas.

6.1 Analogia da concha: a união entre Iemanjá e a educação matemática decolonial

A figura de Iemanjá e o conceito de concha tornam-se a representação da tese sobre a educação matemática decolonial. Nesta tese, as conchas representam tanto a proteção quanto a libertação dos resquícios coloniais, possibilitando a aproximação com os conhecimentos locais e ancestrais.

Vale ressaltar que as práticas matemáticas que se aproximam dos conhecimentos locais e ancestrais são muito importantes para a abertura de geografias decoloniais. Podemos citar a matemática indígena utilizada nas atividades cotidianas, como na construção das habitações e na organização das colheitas. Os povos indígenas da Amazônia, por exemplo, frequentemente aplicam conceitos de geometria e proporção ao construir suas *casas*, utilizando técnicas que refletem conhecimentos do ambiente local e das necessidades comunitárias. As contagens e medições feitas para a divisão do espaço e a alocação de recursos mostram uma aplicação prática da matemática que se baseia na tradição e na relação com a terra.

Um outro exemplo, são os cálculos de tempo associados aos períodos cíclicos nas culturas agrícolas. Em muitas culturas agrícolas tradicionais, como as comunidades que praticam a agricultura nas montanhas dos Andes, a matemática é utilizada para calcular os ciclos de plantio e colheita em relação às estações do ano. Esse conhecimento envolve a observação das constelações, da posição do sol e das chuvas, permitindo que os agricultores estabeleçam calendários que guiam suas atividades.

Estes exemplos destacam como os conhecimentos locais e ancestrais incorporam práticas matemáticas de maneira contextualizada e significativa. Logo, essa perspectiva busca transformar a educação matemática em um espaço de reconhecimento e valorização das culturas e saberes que foram historicamente marginalizados.

6.2 Som das conchas: ecos do mar

As conchas, que se formam ao longo do tempo, representam a proteção de conhecimentos que estão sob a superfície da experiência coletiva. Simbolizam a preservação das tradições, histórias e saberes locais, que foram silenciados pela imposição colonial. Assim como as conchas guardam tesouros do mar, a educação matemática decolonial deve resgatar e valorizar as práticas e os saberes locais, promovendo uma aprendizagem que transgrida as práticas coloniais em educação.

A analogia da concha, assim intitulada, representa a preservação das tradições, histórias e saberes locais subestimados pela imposição colonial. Quando colocamos uma concha em nossos ouvidos, ouvimos um som que, metaforicamente, representa as vozes ancestrais e os conhecimentos que foram marginalizados ao longo da história. Esse fenômeno sonoro é um lembrete de que as culturas locais possuem uma riqueza de narrativas que, embora abafadas, continuam a ressoar em seus ecos. A concha, portanto, torna-se um símbolo da resistência cultural e da importância de ouvir as vozes que tangenciam o silenciamento.

As conchas, ligadas ao mar e à vida que ele abriga, são também emblemas das conexões profundas que os povos indígenas e tradicionais têm com a natureza e seus elementos. Cada concha¹⁰ carrega consigo não apenas a memória de sua formação, mas também as histórias e as práticas culturais dos povos que a utilizam. Ao aproximar a concha do ouvido, o som que ouvimos pode ser interpretado como as narrativas dos ancestrais que ecoam através do tempo, reafirmando a identidade e o legado de comunidades que resistem à assimilação cultural. Esse som se transforma em um veículo de memória e identidade, preservando saberes que buscam um espaço para se manifestar.



Figura 2 – Analogia da concha
Fonte: elaborada pela autora e autor (2024)

Logo, a analogia da concha propõe uma reflexão sobre a necessidade de valorizar e ouvir as histórias eclipsadas. O ato de escuta se torna um convite à decolonização do conhecimento, em que as vozes locais são reconhecidas e celebradas.

¹⁰ Assim como os búzios, elementos dos mares de Iemanjá, cuja importância é tão grande que em vários momentos da história da África subsaariana, foram usados como moedas, além de serem instrumentos de leitura do sagrado. *Bolema, Rio Claro (SP)*, v. 40, e250027, 2026

A concha, como um canal sonoro, representa não apenas a preservação de saberes, bem como a urgência de reverter o processo de apagamento cultural. Em última análise, ouvir os sons das conchas é um ato de resistência e uma reafirmação da riqueza cultural que deve ser respeitada. O processo de escuta dos sons que emerge faz parte do processo de decolonização e a analogia da concha representa de maneira objetiva, a prática de algo que não é comum, mas necessário, que é o modo de se livrar dos elementos coloniais. A estrutura colonial é mais breve, logo não exige escuta ativa, em contrapartida, decolonizar propõe a observação e a atenta audição, que metaforicamente, referem-se às epistemologias matemáticas.

Por fim, retomamos a pergunta de pesquisa. De que modo criamos uma matemática no feminino? Por Iemanjá e toda a sua força. Pela transgressão. Pela audição e pela inserção em todas as rachaduras que existirem a fim de decolonização cosmogônica e de gênero.

6.3 Gênero e natureza

Iemanjá, como mãe de todos os orixás, é a representação da fecundidade, proteção e acolhimento. Ao associar a educação matemática a Iemanjá, propomos um processo de acolhimento e escuta ativa das vozes ancestrais, comunidades locais e das matemáticas vivas nas microestruturas sociais. Logo, essa conexão com a ancestralidade é fundamental para a construção de um conhecimento matemático que seja experienciado nas práticas cotidianas das comunidades.

Nesse sentido, remetemos à colonialidade cosmogônica, que por sua vez, refere-se à forma como as estruturas coloniais não apenas impuseram sistemas de dominação política e econômica, mas também afetaram as cosmovisões e os modos de conhecer dos povos colonizados. Essa colonialidade se manifesta na maneira como as visões de mundos ancestrais e práticas espirituais são deslegitimadas e substituídas por epistemologias ocidentais, que muitas vezes, ignoram ou desconsideram a riqueza dos saberes locais. Catherine Walsh (2018) ressalta que "a colonialidade cosmogônica implica uma forma de violência que não apenas nega as práticas espirituais, mas também os modos de ser que se entrelaçam com essas práticas" (Walsh, 2018, p. 91).

Dessa forma, a deslegitimação das *cosmogonias* tradicionais gera um impacto profundo na identidade e na espiritualidade dos povos afetados. A desconexão entre os seres humanos e a natureza, promovida pela pressão colonial, resulta na perda do senso de pertencimento e na fragmentação das comunidades. Walsh (2018, p. 102) observa que "as epistemologias indígenas oferecem uma resistência à colonialidade, proporcionando um espaço para reimaginar as

relações entre os seres humanos, a natureza e o cosmos". Nesse sentido, a recuperação e a valorização das *cosmogonias* ancestrais tornam-se fundamentais à reconstrução das mentalidades que resistem ao colonialismo.

A luta pela valorização das *cosmogonias* e saberes locais é um ato de resistência e afirmação cultural. Ao reivindicar suas práticas espirituais e suas epistemologias, os povos originários desafiam as narrativas coloniais e reconstroem um entendimento mais holístico de suas identidades e relações com o mundo. "A colonialidade cosmogônica pode ser desafiada por meio da valorização das diversas formas de conhecimento que emergem das experiências vividas e das espiritualidades locais" (Walsh, 2018, p. 115). Assim, a decolonização do saber envolve um reconhecimento e uma celebração das *cosmogonias* que fazem parte das realidades de muitos povos ao redor do mundo.

6.4 Libertação dos resquícios coloniais

A tese analogia da concha visa a libertação dos resquícios coloniais que permeiam a educação matemática. Em outras palavras, representa a decolonização da educação matemática. Nesse sentido, "a decolonialidade não é uma nova teoria, mas uma forma de pensar que se compromete com a descolonização das mentes, das práticas e das relações sociais, questionando as hierarquias de poder estabelecidas pela colonialidade" (Mignolo, 2011, p. 10). Nesse sentido, é este o objetivo, permitir que a matemática seja pensada de modo outro, por uma outra matriz, que pode ser a africana; ou por uma outra força da natureza, que pode ser a de Iemanjá. Sendo assim, destacamos a importância de se pensar a matemática enquanto prática social e com isso fazer com que novos conceitos tenham condições de emergir, deslocando a matemática para um movimento que permita a pluralidade e instigue a transgressão ao colonialismo. A partir do momento que novos fundamentos são colocados em discussão no campo acadêmico, já foi iniciada a decolonização.

A marginalização dos saberes locais e espirituais criam um ambiente educacional que não reflete a realidade cultural dos alunos. Dessa maneira, ao *abrir a concha*, os conhecimentos emergem e a educação matemática tem a possibilidade de se tornar um espaço de resistência e transformação, uma geografia aberta às *cosmogonias*.

6.5 Aproximação com os conhecimentos locais

A educação matemática decolonial deve integrar os conhecimentos locais e ancestrais,

promovendo a criação de uma matemática que dialogue com as realidades e as necessidades das comunidades. Portanto, as conchas são um símbolo dessa aproximação, pois representam o aprendizado que vem das experiências vividas, das práticas cotidianas e das tradições.

Assim, a matemática pode ser vista como um conjunto de práticas que fazem sentido dentro das geografias de terreiros, quilombos, matas e mares.

A analogia da concha, quando relacionada a Iemanjá, visa subverter os conceitos de preservação e valorização dos conhecimentos afro-descendentes, que embora queiram se afastar da colonialidade, ainda estão impregnados pela intolerância às *religiões de matrizes africanas*.

Iemanjá, frequentemente associada à fertilidade, à maternidade e à proteção, representa a conexão entre os saberes ancestrais e a sabedoria coletiva das comunidades *africanas*. Sua presença nas práticas culturais e religiosas é um lembrete da necessidade de se respeitar e preservar as práticas culturais. Conforme destaca o historiador Carlos Moore, "Iemanjá é a mãe que nos ensina a importância de ouvir as vozes do passado, pois elas trazem ensinamentos valiosos que ecoam em nossas vidas" (Moore, 1995, p. 145).

As matemáticas africanas, frequentemente invisibilizadas nas narrativas dominantes, são expressões essenciais dos conhecimentos que emergem das práticas culturais e espirituais de comunidades afrodescendentes. Os sistemas numéricos, as geometrizações e os padrões encontrados em artesanato, músicas e danças são reflexos de uma rica tradição matemática que dialoga com as experiências cotidianas.

Assim, a analogia da concha, ao se conectar com Iemanjá, reafirma a importância de reconhecer essas expressões matemáticas como parte fundamental das identidades culturais afro-brasileiras, pois matemática sendo prática social, são cosmogonias, natureza, forças de axé, trincas, fissuras, rachaduras, mares revoltos que destroem para construir.

Sendo assim, a sonoridade das conchas representa a voz ancestral e o conhecimento matemático que permeia as africanidades. Logo, a analogia da concha, nesse contexto, não é apenas um símbolo, bem como uma ferramenta utilizada para a ressignificação dos saberes matemáticos.

Assim como as conchas que se acumulam nas praias, a construção de uma educação matemática decolonial deve ser um processo coletivo e colaborativo. O compartilhamento de saberes entre educadores(as), alunos(as) e comunidades é essencial à formação de uma matemática plural. Nesse sentido, a analogia da concha propicia um ambiente de escuta ativa, indispensável à criação de práticas decoloniais.

7 Considerações finais

A formação de uma educação matemática decolonial é um desafio que demanda uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder que permeiam o conhecimento. Diante dessa perspectiva, a figura de Iemanjá, orixá das águas, emerge como uma metáfora por meio da ‘analogia da concha’. Esta tese se propõe a acolher a diversidade de saberes matemáticos, respeitando as raízes culturais e as vivências dos povos marginalizados, pois “nossos saberes ancestrais têm um valor intrínseco que precisa ser resgatado e reconhecido” (Krenak, 2019, p. 52).

O axé de Iemanjá é visto como força vital que sustenta a construção de um conhecimento plural e diverso. A Orixá representa a energia que flui e conecta todos os seres, e a educação matemática decolonial, por sua vez, integra os saberes distintos e enaltece cosmovisões esquecidas. Essa inclusão é fundamental à construção de uma educação matemática que cria fissuras e emancipa mentalidades colonizadas.

Catherine Walsh (2017, p. 105) destaca que a educação decolonial “visa desconstruir as narrativas hegemônicas que moldam o conhecimento”. A analogia da concha, portanto, propõe movimentação na qual, tanto os saberes locais, quanto os conhecimentos matemáticos oriundos das comunidades afro-brasileiras possam ser valorizados. E qual a justificativa? Porque Iemanjá é para todas as pessoas. Sendo assim, todos os conhecimentos inserem e incluem-se na construção epistemológica.

Na obra “Pedagogia das encruzilhadas” (2019), proposta pelo autor Luiz Rufino, encontramos a subversão à modernidade/colonialidade. Sob a inspiração deste livro é que delineamos a analogia da concha, tese na qual a matemática é vista como um saber em movimento de ondas, que pode ser ressignificado nas e pelas culturas. De um lado, Exu; de outro, Iemanjá, e juntos constroem o princípio de uma educação matemática decolonial, que subverte a base e faz pensar de modos outros.

A matemática, vista como uma disciplina de matriz grega, eurocêntrica, precisa receber as ondas revoltas de Iemanjá para ser desconstruída. O decolonial se gera por meio da destruição. Desse modo, a potência de Iemanjá é percebida por um lado, pela calmaria das sonoridades da concha que precisam estar próximas ao ouvido dos sujeitos; por outro lado, pelas ondas revoltas que darão força à destruição de tudo o que estiver à margem.

Nesse sentido, o continente é a arquitetura colonial (hegemônica); e as ondas, o oceano em imensidão (o princípio decolonial), logo, para se permitir a decolonização é necessário que o mar tudo consuma, para que com a destruição, as ideias novas surjam e se corporifiquem.

Como enfatiza Krenak (2019, p. 66), “a rigidez do conhecimento é uma forma de colonialismo”. Logo, a visualização de uma educação matemática decolonial requer uma

flexibilidade que permita a adaptação e a inclusão de diferentes práticas matemáticas que apontem as emergências das realidades locais.

Iemanjá e sua conexão com a vida, representa a fluidez necessária para essa transformação. O axé de Iemanjá nos ensina que o conhecimento está em constante movimento e criação.

A analogia da concha se propõe a desafiar as hierarquias de conhecimento que frequentemente relegam saberes tradicionais a uma posição secundária. A educação decolonial deve, portanto, “promover a valorização dos saberes indígenas e afrodescendentes como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa” (Rufino, 2019, p. 97).

Maldonado-Torres (2016, p. 143) argumenta que a decolonialidade consiste em uma “reconfiguração do saber e do poder”. A matemática, enquanto epistemologia, não deve ser exceção. A tese busca reconfigurar o entendimento da matemática, expandindo sua definição para incluir práticas e saberes, que muitas vezes, são ignorados nas abordagens elitizantes.

Para que a educação matemática decolonial se concretize, é necessário que educadoras e educadores; pesquisadoras e pesquisadores; umbandistas e não umbandistas estejam dispostos a mergulhar na proposta. O axé de Iemanjá, nesse contexto, é visto como inspiração para que a pedagogia decolonial seja impulsionada pela energia de acolhimento e possibilidades de se pensar, inclusive, em uma matemática no feminino.

A complementação de saberes locais e a valorização das culturas afro-brasileiras na educação matemática são passos essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Como bem ressalta Walsh (2017, p. 110), “a educação deve ser um espaço de resistência e recriação, onde as vozes dos oprimidos possam ser ouvidas”. Isso nos leva a considerar como as práticas educativas podem ser reimaginadas para atender as necessidades e aspirações das comunidades marginalizadas.

A analogia da concha busca um espaço de acolhimento e a quebra de paradigmas da educação matemática. Isso implica em uma revisão crítica das práticas pedagógicas e das concepções de conhecimento que têm sido historicamente privilegiadas.

Em suma, a construção decolonial requer uma abordagem transgressora. Por isso, a tese inspirada pelo poder transformador de Iemanjá, oferece a construção da educação matemática infundida de perspectiva decolonial, em que possamos enxergar as possibilidades em uma nova etapa da educação matemática, expandida no feminino, nos sons e na pluralidade dos mares.

Contribuições de autoria

Todos os autores contribuíram, substancialmente, na concepção e no planejamento do estudo; na obtenção, análise e interpretação dos dados; na redação e revisão crítica; e aprovaram a versão final a ser publicada.

Disponibilidade de dados

Os dados gerados ou analisados durante este estudo estão incluídos neste artigo publicado.

Referências

- AGNESI, M. G. *Instituzioni analitiche*. Milano: Nella Regia-Ducal Corte, 1801.
- BISHOP, A. J. *Mathematics Education in Its Cultural Context*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.
- CABRERA, L. **Iemanjá & Oxum**. Tradução de Carlos Eugênio M. de Moura. São Paulo: EDUSP, 2004.
- FERNANDES, F. S. **Pelas bruxas de Agnesi no currículo: educabilidades de uma matemática no feminino**. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. da S. (ORG.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 139-152.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Intrínseca, 2019.
- LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.
- LUGONES, M. **Pilgrimages/ Peregrinajes: Theorizing Coalition against Multiple Oppressions**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2003.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- MALDONADO-TORRES, N. **Descolonizar o pensamento e a ação**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- MIGNOLO, W. **O pensamento decolonial: a ética do saber e a crítica da modernidade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- MOORE, C. **Africanness: A Critical Philosophy**. New York: Zed Books, 1995.
- OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PAULUCCI, E. M.; OSORIO, C. T. **Vidas inSURgentes na Educação Matemática: diálogos decoloniais**. Bauru, SP: Gradus, 2024.
- RUFINO, L. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, L. de S.; SANTOS, M. E. de M.; SANTOS, L. de S. Educação como prática social: contradições do complexo educativo na sociedade de classes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 130-145, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.40622. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40622/32328>. Acesso em: 14 out. 2025.

SKOVSMOSE, O. **Mathematics education and the issue of culture**. New York: Routledge, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013 (Tomo I).

WALSH, C. **Pedagogia decolonial**: um horizonte de possibilidades. São Paulo: Autêntica, 2017.

WALSH, C. **Decolonizing the Westernized University**: Interventions in Philosophy of Education. New York: Routledge, 2018.

WHEELER, D. Mathematics as a Social Activity: A Perspective on the Social Context of Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, Washington, v. 10, n. 2, p. 15-27, 1998.

WRIGHT, M. **Women in Mathematics**: A Historical Perspective. Londres: Routledge, 2010.

Submetido em: 30 de Janeiro de 2025.
Aprovado em: 03 de Setembro de 2025.

Editor-chefe responsável: Prof. Dr. Roger Miarka
Editor associado responsável: Prof. Dr. Roger Miarka