
ARTIGO

Sulear a Etnomatemática: *mari tëhë***Sulear a la Etnomatemática: *mari tëhë***Fabio Lennon **Marchon*** ORCID iD 0000-0001-8259-6271**Resumo**

Este trabalho, um breve ensaio teórico, propõe uma reorientação teórica e filosófica em-na-para a Etnomatemática a partir dos debates decoloniais e com base em conceitos como os de *Sulear*. Realiza-se um movimento reflexivo-crítico que nos leva a defender uma desconstrução/reconstrução de certas posturas/práticas que atravessam o campo discursivo da Etnomatemática, no interior do campo da Educação Matemática, em suas pesquisas, acerca das propostas socioculturais que se expressam na textualidade dos seus escritos. Defende-se, por fim, com base em relatos etnográficos, o uso de certos aspectos da filosofia ameríndia, em particular dos Yanomami do grupamento Pya ú toototopi, e que dizem respeito ao potencial epistemológico decorrente da experiência onírica.

Palavras-chave: Experiência onírica. Mari Tëhë. Decolonialidade. Etnomatemática.

Resumen

Este trabajo, un breve ensayo teórico, propone una reorientación teórica y filosófica in-na-para Etnomatemática a partir de debates decoloniales y a partir de conceptos como Sulear. Se realiza un movimiento reflexivo-crítico que nos lleva a defender una desconstrucción/reconstrucción de ciertas posturas/prácticas que atraviesan el campo discursivo de la Etnomatemática, dentro del campo de la Educación Matemática, en su investigación, sobre las propuestas socioculturales que se expresan en la textualidad de sus escritos. Finalmente, a partir de los relatos etnográficos, se defiende el uso de ciertos aspectos de la filosofía amerindia, en particular de los yanomami del grupo Pya ú toototopi, y que se refieren al potencial epistemológico que surge de la experiencia onírica.

Palabras clave: Experiencia onírica. Mari Tëhë. Decolonialidad. Etnomatemáticas.

1 Introdução

Este trabalho apresenta um ensaio teórico resultante de uma pesquisa em andamento, iniciada em 2023, fortemente inspirada pelos estudos realizados junto ao Grupo de Etnomatemática da Universidade Federal Fluminense (GETUFF), coordenado pela professora Maria Cecília Fantinato. Neste texto, propomos um movimento de *suleamento* (Campos, 1991, 2021; Freitas, 2019) e de *decolonialidade* (Ballestrin, 2013; Césaire, 1978; Fanon, 2022;

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Matemática da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: fabiolennon@id.uff.br

Mignolo, 2003, 2008, 2017; Quijano, 2005, 2009; Walsh, 2010, 2013) em-na-para a Educação Matemática (Silva; Tamayo-Osorio, 2021; Giraldo, 2021; Rosa; Giraldo, 2023), articulados a uma reflexão crítica em-na-para a Etnomatemática (Fantinato; Freitas, 2020; Dias, 2024; Fernandes da Costa, 2021; Tamayo-Osorio, 2017; Tamayo-Osorio; Mendes, 2021), com o intuito de favorecer uma reorientação teórico-filosófica na área.

Para contextualizar e esclarecer, tomamos de empréstimo a narrativa de Grosfoguel (2010), que expõe os motivos que levaram o *Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano* a se desagregar em 1998. Segundo o autor, um dos fatores foi o fato de que os membros do grupo “subestimaram” os trabalhos “étnico-raciais oriundos da região, dando preferência a pensadores ocidentais” (Grosfoguel, 2010, p. 456). Intelectuais europeus foram privilegiados, sendo “dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental” (Grosfoguel, 2010, p. 456). Esse acontecimento “tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais” (Grosfoguel, 2010, p. 456) — Estaríamos na Etnomatemática fazendo o mesmo? —. Mama (2010) observa que “a maior parte do que é recebido como conhecimento acerca de África é produzida no Ocidente. Mais concretamente, os estudos africanos sediados nos EUA dominam a produção do conhecimento sobre África” (p. 606) — O que estamos nós, pesquisadores universitários, produzindo (escrevendo e/ou falando) sobre o outro (não-Eu), mesmo quando partimos de uma perspectiva progressista, libertária ou revolucionária? —. Por sua vez, Hountondji (2010) indaga: “quão africanos são os chamados estudos africanos?” (p.133). Inspirados nessas referências, perguntamos: quão ameríndios são os chamados estudos ameríndios que emergem *da-em-na-para* a Etnomatemática, no campo da Educação Matemática? E, partindo dessas provocações, indagamos: haveria uma espécie de dominação epistemológica, cultural, política e econômica sobre o ser-saber-fazer dos sujeitos que habitam o Sul Global (Grosfoguel, 2010; Maldonado-Torres, 2010; Santos, 2010; Quijano, 2010) — em particular no Brasil — e que se manifesta nas pesquisas *da-em-na-para* a Etnomatemática?

Antes de prosseguir cabe-nos considerar a possibilidade de que uma *mitologia*, muitas vezes inconsciente (Costa, 2009; Wunenburger, 2007), atravesse nossos discursos e práticas. Possibilidade que, no contexto das investigações etnográficas, mostram-se factuais. Etnografias que evidenciam que tais *mitologias* se articulam à construção do conhecimento (inclusive o matemático) dos muitos povos indígenas do Braisl (Costa, 2009; Scandiuzzi, 2005). Conhecimentos que, não raro, encontram-se inscritos nas produções acadêmicas a partir das perspectivas analíticas do pesquisador não indígena — questão: seríamos capazes de mapear nos textos das pesquisas *da-em-na-para* Etnomatemática a materialização de uma dominação

epistemológica que descaracteriza o ser-saber-fazer do outro? —. Embora esta questão não seja o foco central deste estudo, destacamos a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre as *mitologias da colonialidade* que se apresentam nas produções acadêmicas. Afinal, seguindo Mignolo (2017), “a colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (p. 02). Sabe-se ainda, por exemplo, que há uma tendência à adoção preferencial de referenciais europeus ou norte-americanos (Grosfoguel, 2010). E, exatamente por isso, somos impelidos a empreender um movimento de reflexão e autocritica sobre a área (Etnomatemática), revisitando seus fundamentos teóricos e filosóficos.

Este trabalho busca, ainda que minimamente, contribuir para os debates que assumem “posições de denúncia, desafio, resistência, insurgência e transgressão em relação aos traços e efeitos da colonialidade” (Giraldo, 2021, p. 02) no campo da Educação Matemática e, em especial, em-na-para a Etnomatemática.

Com base em tudo o que foi dito, consideramos que para *decolonizar* a filosofia da Etnomatemática precisamos repensar suas bases teóricas e conceitos, seus discursos e modelos explicativos (de matriz eurocêntrica e orientados para Norte global).

Metodologicamente, fundamentamo-nos na hermenêutica antropológica (Geertz, 2009, 2012) e histórica (Ricoeur, 2011a, 2012a, 2012b, 2012c, 2013) para a análise de escritos, narrativas e discursos oriundos dos escritos acadêmicos (artigos, dissertações e/ou teses) identificados com as propostas da Etnomatemática. Consideramos, ainda, neste processo, as representações históricas do passado (Kalil; Fernandes, 2022; Barros, 2022) que emergem dessas produções. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico, na qual o número de textos analisados não é central; interessa-nos a inscrição do discurso — entrevistas, documentários, histórias (narrativas) e biografias — como fonte (de indícios) para compreender e reconfigurar mundos conceituais. O foco recai, portanto, sobre as materializações do discurso na escrita dos textos *da-em-na-para* a Etnomatemática.

Inspirados no trabalho de Costa (2009) aprofundamos a ideia de uma “exploração/discussão dos conhecimentos etnomatemáticos gerados a partir dos mitos” (p. 214). Os aspectos pedagógicos e epistemológicos assumiram relativo destaque a partir das narrativas ameríndias e, sendo assim, estes serão privilegiados neste texto. Sugerimos um olhar para o Sul global. Os trabalhos de Limulja (2022) e de Kopenawa e Albert (2015) oferecem caminhos promissores para o percurso reflexivo e de reformulação conceitual. A *experiência onírica yanomami* (*Pya ú toototopi*) que emana destas referências nos inspira. Conforme nos

diz Limulja (2022), “tanto as experiências que ocorrem durante o sonho como as que ocorrem durante a vigília se desenrolam à maneira de uma fita de Moebius, de modo que o que acontece de um lado vai para o outro sem interrupção” (p. 70). Para esta autora, “o que aparenta ter dois lados, na verdade, tem apenas um, e a única fronteira é a linguagem” (Limulja, 2022, p. 70) — assumimos a linguagem em seu uso e contexto como algo de fundamental relevância —. Assim, por exemplo, na língua yanomami, a raiz verbal “-taa” significa tanto saber quanto conhecer. E, a partir desta matriz linguística, poderíamos repensar até mesmo a etimologia proposta por D’Ambrosio (1990, 1993) — *etno-matem-tica*¹—. Outras possibilidades surgem para nós, como, por exemplo, o deslocamento do conceito de *utopia* para o de *mari tēhē* (tempo do sonho) em certos discursos e escritos (em momento posterior tentaremos expor com mais clareza esta ideia).

O itinerário da pesquisa. O que foi feito até este momento?

[a] primeiramente, revisamos parte da produção textual de alguns autores que atuam no campo das pesquisas *da-em-na-para* Etnomatemática. Essa etapa foi realizada em três contextos principais: (i) Produções de Ubiratan D’Ambrosio: Consideramos os livros assinados por D’Ambrosio (1985, 1986, 1990, 1999, 2011), um autor de referência para muitos estudos *da-em-na-para* Etnomatemática, frequentemente citado e referenciado por outros pesquisadores da área. (ii) Periódicos de divulgação científica: Foram consultados artigos publicados nos periódicos nacionais *Bolema* e *Zetetiké*. No primeiro, ao inserir o termo “etnomatemática” e determinar um intervalo de dez anos, identificamos 30 artigos; no segundo, utilizando os mesmos parâmetros, encontramos 15 artigos. Complementarmente, analisamos a *Revista Latino-americana de Etnomatemática*, dedicada à produção científica do campo. Consideramos os artigos publicados de 2020 a 2024 (até a presente data)², obtendo um total de 54 textos, assinados por autores nacionais e estrangeiros, incluindo europeus. (iii) Anais de congressos: Consultamos os Anais dos *Congressos Brasileiros de Etnomatemática*, priorizando dois eventos: o Sétimo Congresso (CBEM7), realizado em 2024, e o Terceiro Congresso (CBEM3), realizado em 2009. Nos Anais do CBEM7, identificamos 153 textos, dos quais selecionamos 24 trabalhos vinculados ao eixo Educação Escolar de povos originários, ancestrais e tradicionais. Quanto ao CBEM3, analisamos os textos reunidos em Fantinato (2009, p. 2), que apresenta “os textos — revisados ou inéditos — das conferências e mesas-redondas dos convidados do Terceiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBEM3”, totalizando

¹ Segundo D’Ambrosio (1990), matema “vai na direção de explicar, conhecer, de entender”(p.5). E se substituíssemos *matema* por *taa*?

² Este texto foi produzido durante o ano de 2024.

16 artigos.

[b] seguindo-se a etapa anterior, identificamos alguns dos modos como a Etnomatemática estava sendo tratada — como a Etnomatemática se mostrava nos diferentes trabalhos? —. Perguntamos: Como os autores apresentam a Etnomatemática? Como ela surge nos textos? Quais são suas referências teóricas? Qual é sua fundamentação filosófica? Não raro observamos o uso da perspectiva etimológica defendida por D'Ambrosio (1990).

A revisão da literatura possibilitou identificar e categorizar os usos conceituais da Etnomatemática, bem como as referências mais recorrentes em seu campo teórico. Verificou-se que, embora a ampliação da produção no Sul Global tenha aumentado a presença de autores das Américas, ainda prevalecem estudos oriundos da Europa e dos Estados Unidos. Esse quadro confirma parcialmente as críticas de Grosfoguel (2010), Hountondji (2010) e Mama (2010) sobre a centralidade de referenciais do Norte Global em pesquisas realizadas em outros contextos.

[c] observamos a ausência — ou extrema escassez — de uma fundamentação explicitamente *ameríndia*, oriunda do Sul global, na produção dos textos *da-em-na-para* Etnomatemática. A filosofia *ameríndia* não é utilizada como elemento estruturante das ideias enunciadas e, em geral, são objeto de interpretação, da qual se diz algo.

Passamos a investigar as narrativas dos povos originários da Amazônia, especialmente do Brasil, com o propósito de (re)orientar teórica e filosoficamente a Etnomatemática. Questiona-se a possibilidade de extrair da experiência onírica desses povos as bases para uma (nova/velha) filosofia *da-em-na e para* a Etnomatemática. O presente artigo evidencia as reflexões oriundas desta última etapa.

2 Exemplos que olham para o Sul a partir do Norte

Começamos com um artigo de D'Ambrosio (2018) em que o autor pretende apresentar o programa etnomatemática e suas bases cognitivas, antropológicas, históricas e socioculturais. Neste texto o educador matemático cita como referência um trabalho de Daniel Leonard produzido em 2009. A citação em seu contexto original é:

O modo conceitual como introduzi o termo etno+matema+ticas reconhece estratégias cognitivas específicas de uma cultura para lidar com a realidade. Por exemplo, não faz sentido abordar diferentes grupos étnicos fazendo perguntas como “qual é o significado de um triângulo?” ou “como você somaria 2 mais 3?” ou “qual é a cor desta flor?”. As categorias triângulo, 2 mais 3 e cor podem ser completamente sem sentido em sua cultura. Muito ilustrativa dessa observação é a pesquisa sobre a cultura pirahã na Bacia Amazônica conduzida por Daniel L. Everett. Essa pesquisa está relacionada à questão intrigante das influências mútuas entre cultura e cognição (D'Ambrosio, 2018, p.232).

O estudo citado por D'Ambrosio não resulta de pesquisa antropológica conduzida por pesquisadores brasileiros e revela, ainda, um olhar do Norte para o Sul. Segundo reportagem da BBC News Brasil (Idoeta, 2019), Everett, ex-missionário e antropólogo, viveu cerca de trinta anos entre os Pirahã, na Amazônia, pesquisando sua linguagem e, nesse período, abandonou a fé cristã. Sua interpretação aponta que esse povo não possui crença religiosa organizada, não realiza cultos e não crê em um Deus todo-poderoso (uma perspectiva eurocentrada, cristã, do Norte). Não se questiona aqui a legitimidade da interpretação de Everett nem o uso dessa referência por D'Ambrosio, mas sim o fato de que a reflexão sobre a Etnomatemática busca na visão de um estrangeiro, do Norte global, elementos contextuais. Não se considera diretamente os testemunhos e experiências dos próprios Pirahã.

Vejamos outro exemplo. Oliveira et al. (2023) tratam de uma experiência em uma comunidade quilombola. Os autores buscam no além-mar, na Europa, ou no norte global, nos EUA, suas ferramentas teóricas e metodológicas. Há uma exceção, a saber, neste caso, a pesquisadora nigeriana Bakare-Yusuf. Veja o que dizem:

Para estabelecer conexões entre essa prática sociocultural e a Educação Matemática em escolas quilombolas, nosso objetivo é compreender os saberes mobilizados por Quebradeiras de coco babaçu para tirar azeite. Recorremos à Fenomenologia como enfoque de pesquisa, cujos autores de referência são Merleau-Ponty (2006) e Bakare-Yusuf (2003). Para ter uma experiência real, profunda e dinâmica com o saber tirar azeite, optamos pela etnografia como método de pesquisa, cujo aporte teórico encontra-se em Geertz (2008). Os dados produzidos foram interpretados segundo o Círculo Hermenêutico proposto por Ricoeur (1994) (Oliveira et al., 2014, p. 999).

Percebemos que não há, neste cenário, autores brasileiros, sejam eles quilombolas ou ameríndios. Apoiam-se em uma concepção sociocultural oriunda da etnomatemática de D'Ambrosio, que justifica o caminho que seguem em seu estudo, mas não extraem dessa referência suas ferramentas analíticas e/ou interpretativas. Apoiam-se também em um estudo realizado por três brasileiros (Silva et al., 2020) que, por sua vez, foi feito junto a uma comunidade agrícola; estes últimos apoiam-se nos trabalhos/concepções de D'Ambrosio e Knijnik, além de autorreferenciarem-se.

Gondim (2020) investiga possibilidades de abordagens metodológicas antropológico-etnográficas na/para/com a Etnomatemática, utilizando como principais ferramentas conceituais as filosofias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O estudo deriva de trabalho de campo realizado, desde 2015, na Comunidade de Remanescentes Quilombolas do Mandira, problematizando questões que atravessam a Educação Matemática, em especial a Etnomatemática (Gondim, 2018; Gondim; Miarka, 2020). Embora dialogue com autores do próprio campo — como Roger Miarka e Sônia Clareto — e cite outros pensadores franceses e brasileiros, sua estrutura argumentativa mantém-se ancorada na filosofia da diferença. Em seus

termos:

Cabe ressaltar que este texto se trata de um desdobramento do trabalho de campo realizado na Comunidade de Remanescentes Quilombolas do Mandira. A pesquisa, que vem sendo realizada desde 2015, tem possibilitado a problematização de diversas questões que atravessam a Educação Matemática, em especial a Etnomatemática (GONDIM, 2018; GONDIM; MIARKA, 2020). Acentuo, ainda, que essas possibilidades emergem junto à uma aliança filosófica-epistemológica-metodológica com as filosofias contemporâneas, nomeadamente a filosofia da diferença de Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930- 1992) (Gondim, 2020, p.1081).

Lippert et al. (2024), em trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Etnomatemática, analisam a relação entre Etnomatemática, educação escolar indígena e pescaria guarani. A experiência, realizada com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental na Terra Indígena Tekoha Ocoy, utilizou uma atividade de pesca como ponto de partida para o ensino da matemática escolar (ocidental), tomando a Etnomatemática como pano de fundo. Embora formulem a questão sobre como o Programa da Etnomatemática pode contribuir para o ensino da Matemática respeitando a interculturalidade, tal proposição não é efetivamente respondida. O estudo recorre à tese da complementaridade entre saberes indígenas e não indígenas, apoiando-se em autores como Ubiratan D'Ambrosio, Marcelo Borba e Wanderleya N. Costa, além de referências metodológicas estrangeiras sobre pesquisa qualitativa. A atividade consistiu na proposição prévia, em sala de aula, de problemas relacionados à futura pescaria, solicitando aos estudantes que registrassem no caderno questões como: “Como podemos construir gráficos e tabelas sobre as espécies pescadas? Quais os tamanhos dos peixes? Quais as espécies identificadas?”. Após a pesca, o professor de ciências conduziu a limpeza dos peixes e apresentou explicações detalhadas sobre sua tipologia, assumindo o papel de detentor do saber — inversão que, sob a perspectiva cultural indígena, deveria partir da própria comunidade.

Lembremos as palavras de Ferreira (2009):

O Programa Etnomatemática, mesmo no sentido de resgatar o aprendizado “da própria vida” fora das instituições formais, trazendo-o para dentro da sala de aula e valorizando-o, na hora que tenta fazer a ligação com a Matemática formal, pode ingenuamente desencantar um conhecimento. Com isso, a escola volta a distanciar-se da própria vida do aluno, para quem esse encantamento é essencial para viver plenamente (Ferreira, 2009, p. 58).

Os exemplos apresentados aqui servem apenas como ponto de partida para se repensar a busca de uma (re)orientação teórica e filosófica *em, na e para* a Etnomatemática, sem pretensão de esgotar o debate ou constituir estado da arte sobre a influência do pensamento estrangeiro em saberes do Sul Global.

3 Para *Sulear* o Debate

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada (Grosfoguel, 2010, p.481).

A busca pelo Cruzeiro do Sul, constelação de referência e orientação no hemisfério sul, deve ir além do sentido metafórico, conceitual ou ficcional presente nas narrativas acadêmicas. Conforme D’Olne Campos (1991, p.1), “No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul permite o ‘SULeamento’”. Pretendemos, assim, *sulear* o campo teórico e filosófico da Etnomatemática, tomando a filosofia ameríndia como referência para uma (re)orientação epistemológica. Inspirados em Grosfoguel (2010), e alinhados à sua crítica aos nacionalismos, fundamentalismos e colonialismos, defendemos um *pensamento crítico de fronteira*, que redefine a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, situadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, em prol de uma libertação descolonial. Assumir tal perspectiva implica reconhecer que este processo promoverá a dessacralização e o descentramento do imaginário epistêmico que orienta a matemática e seu ensino. Como lembra Wunenburger (2007), os *imaginários*, plurais por natureza, derivam de múltiplos aspectos da experiência humana, sendo especialmente marcantes aqueles ligados à sexualidade e à morte, ao religioso e ao político, sem excluir dimensões como a geografia e a arquitetura. Atualizar tais imaginários e mitologias no campo da Etnomatemática é tarefa complexa, mas necessária para reconfigurar seus fundamentos teóricos e filosóficos.

4 As experiências da epistemologia onírica

Diferentes estudos no campo da antropologia indicam a relevância da experiência onírica entre os ameríndios (Hotimsky, 2022; Limulja, 2022; Ribeiro Júnior, 2022; Oorbitg, 2022; Ramos, 2018), o que, neste contexto, contribuiu em nossa busca por uma reorientação teórica e filosófica *da-em-na-para* Etnomatemática a partir de uma perspectiva *sulear* decolonial.

Os ensinamentos emanam da experiência onírica, e os professores, necessariamente, sonham. Kopenawa (2015) afirma que os não indígenas não sabem sonhar: “Você é filho dessa outra gente, que chamamos de *napë*. Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos” (p. 63). Os sonhos orientam a vida, ensinam a viver, e o sonhador — detentor de uma verdade pela força de suas palavras — compartilha generosamente suas visões com a comunidade. A socialização onírica é indispensável, pois o sonho interfere na vigília e vice-

versa, conformando uma realidade única: “tudo que ocorre no sonho é considerado como algo que aconteceu ou que poderá acontecer” (Limulja, 2022, p. 60). Nessa perspectiva, imanência e transcendência são indistintas; não há dois mundos, pois “o que aparenta ter dois lados, na verdade, tem apenas um, e a única fronteira é a linguagem” (Limulja, 2022, p. 60). Embora o sonho expresse um saber, por vezes demanda decifração. Suas imagens, parte integrante da realidade, são exteriorizadas pela linguagem e socializadas. O verbo yanomami “-taa” (saber/conhecer) sugere que a etnomatemática, enquanto estudo de saberes culturais, poderia conceitualmente denominar-se *etno-taa* — dispensando o radical grego “*mathema*” proposto por D’Ambrosio (1990) —. Os brancos, conforme diz Kopenawa (2015), não sabem sonhar.

Ao termo “*mari*” (sonho) acrescenta-se o sufixo “-mu”, donde “*marimu*” designa “*agir em sonho*” — concepção distinta da onírica ocidental. Trata-se de experiência que transcende a materialidade e subverte teses freudianas sobre o inconsciente, pois “*marimu* significa o que o espírito fala” (Limulja, 2022, p. 155). E, como assinala a crítica antropológica: “A única coisa que une Freud, Piaget, Von Neumann e Chomsky [...] é a convicção de que o funcionamento do pensamento humano é invariável através do tempo, do espaço, da cultura e das circunstâncias” (Geertz, 2012, p. 152). Rejeitamos esta perspectiva a partir da concepção antropológica, cultural e social que adotamos. Verifica-se, assim, uma inversão semântica: a noite sobrepõe-se ao dia como âmbito do conhecimento. Nas palavras de Kopenawa (2015, p.378), “Quando dizemos as coisas só com a boca, durante o dia, não nos entendemos de fato. [...] Durante a noite, ao contrário, as palavras [...] penetram no fundo de nosso pensamento”. Abandonamos o iluminismo herdado da Europa. Conforme a mitologia yanomami, a noite — inexistente no princípio do mundo — é condição para o sonho. Daí decorre sua função epistêmica: “o sonho é por excelência a forma de aprender dos xamãs yanomami. É a sua escola” (Limulja, 2022, p. 51), sendo “*mari tēhē*” (tempo do sonho) (Limulja, 2022, p. 69) o espaço/tempo de aquisição do saber/conhecer. Como sintetiza a mesma autora: “quando os yanomami dizem que só à noite é possível sonhar [...] é porque justamente nesse momento a imagem vem à tona” (Limulja, 2022, p. 112). Tal perspectiva nos afasta das metáforas epistemológicas herdadas da cultura europeia.

5 A cobertura filosófica de *Omama* e dos *xapiri*

Não falaremos agora de base ou de fundamento, e sim, por outro lado, de *teto*, *cobertura*. Os cantos dos sábios antigos “são tão numerosos quanto as folhas das palmeiras *paa hana* que coletamos para cobrir o teto de nossas casas, até mais do que todos os brancos reunidos”

(Kopenawa 2015, p. 114). Nossa *cobertura filosófica* virá das interpretações das narrativas dos yanomamis, pois, a base, é o próprio mundo em sua totalidade, é toda a natureza (humana ou não). Estamos no mundo e, a partir dele, e em nossa existência, erguemos nossas estruturas; não nos preocupa a base e sim a cobertura. *Omama*, o demiurgo yanomami, “criou a terra e a floresta, o vento que agita suas folhas e os rios cuja água bebemos. Foi ele que nos deu a vida e nos fez muitos” (Kopenawa, 2015, p. 81). *Omama* e seu irmão, *Yaosi*, foram os primeiros. Eles vieram ao mundo sozinhos, não tiveram pai ou mãe. A primeira mulher só foi conhecida quando a filha de *Tëpërësi* foi pescada por *Omama*. Nós, os humanos, saímos dela, *T^huëyoma*, que se tornou a esposa de *Omama*. Foi *Yaosi* quem fez “surgir na floresta os seres maléficos das doenças, os *në wãri*, e os das epidemias *xawara*, que, como eles, são comedores de carne” (p. 82). O irmão de *Omama* “era mal e seu pensamento, cheio de esquecimento” (Kopenawa, 2015, p. 82). A ideia de unidade é, neste caso, desde o começo, um par. Os irmãos representam a unidade. A verdade, os pensamentos bons e os ensinamentos nascem juntos com os pensamentos maléficos e o esquecimento. Sabe-se que foi *yaosi* quem nos ensinou “a morrer para sempre”, é por isso que os Yanomami também chamam os brancos de “gente de *Yaosi*” (Kopenawa, 2015, p. 83). Foi necessário a intervenção de *Omama*. Era preciso tornar os homens fortes e sábios. Para isso *Omama* criou os *xapiri*, “para podermos nos vingar das doenças e nos proteger da morte a que nos sujeitou seu irmão mau” (p. 84). É preciso encontrar os outros, os *xapiri*, para, neste encontro, conhecer e aprender. “o filho de *Omama* escutou atentamente as palavras do pai e concentrou seu pensamento nos *xapiri*. Entrou em estado fantasma e tronou-se outro” (p.85). Encontrar o outro é, também, transformar-se. Tornar-se outro. Aprender a ouvir as palavras dos ancestrais é um processo de transformação de si. Sobre isso vejamos uma interpretação antropológica que busca traduzir para nós, os *napë*, o que isso significa:

A expressão “agir/entrar em estado de fantasma” (*poremuu*) se refere aos estados de alteração de consciência provocados pelos alucinógenos e pelo sonho (mas também pela dor ou pela doença), durante os quais a imagem corpórea/essência vital (*utupë*) se vê deslocada e/ou afetada. No caso, o fantasma (*pore*), que cada vivente traz em si enquanto componente da pessoa, assume o comando psíquico em detrimento da consciência (*pihi*). “tornar-se outro” (literalmente “assumir valor de outro”) refere-se primeiramente a esse processo (Kopenawa, 2015, p. 615).

Encontro e alteridade. É preciso ver como o outro vê. Assumir-se como um outro e abstrair-se, eis o desafio que enfrentamos. Desafio que pode ocorrer na dor, na doença, no sonho, na alucinação. Pacientes yanomami enfermos e debilitados, conforme nos diz Limulja (2022), comunicam-se apenas em sua língua, pois:

Estando num estado vulnerável entre a vida e a morte, falar uma língua que não era a sua poderia desencadear uma transformação em outro. Lembremos que, no perspectivismo ameríndio, comunicar-se com seres que não são aparentemente da sua espécie tem sentido de abrir a porta da alteridade para sua própria transformação em outro (Limulja, 2022, p. 79)

Tornar-se outro é um processo que exige um abandono de si. A narrativa de *Marakana*, padrao de Kopenawa, serve-nos de elemento impulsionador desta análise-interpretativa. Diz-nos ele “meu pensamento começou a virar outro” (Kopenawa, 2015, p. 105). Isso pode ocorrer a qualquer momento (como no caso do próprio Kopenawa) mas, em geral, está associado às experiências na infância e adolescência.

A mudança no e pelo pensamento se dá, também, primeiramente, pela linguagem. O sonho é o local em que a consciência cede espaço para esta mudança.

Educar é ensinar a sonhar. Sonha-se acordado. O ato de sonhar produz uma transformação do eu em um outro. É necessário que você seja o outro do outro para, em algum momento, estar como aquele outro, sem, no entanto, deixar de ser você.

Os encontros, as palavras e as imagens transformam e ensinam.

Imagens e palavras.

Os *xapiri*, segundo Kopenawa (2015, p.111), são “as imagens dos ancestrais animais *yarori* que se transformaram no primeiro tempo”. Nós, os *napẽ*, não compreendemos o que são essas imagens e, o mais familiar para nós, em nossos termos, em nosso imaginário e com base em nossa linguagem, seria *espíritos*. Essa não é a verdade — “‘espírito’ não é uma palavra de minha língua. É uma palavra que aprendi e que utilizo na língua misturada que inventei (para falar dessas coisas aos brancos)” (Kopenawa, 2015, p. 620) —. Os *xapiri* são os outros. Eles nos entregam suas palavras. Dizem-nos as verdades que não somos capazes de ver. É preciso saber sonhar, pois, é no tempo do sonho que os ensinamentos e a aprendizagem ocorrem. Iremos desenhar suas palavras em *peles de imagens*, os nossos livros (textos/escritos), pois somos incapazes de vê-los ou ouvi-los.

É preciso aprender a ouvir. É preciso também aprender a ver. Ambas as habilidades são necessárias para que se ouçam as vozes dos *xapiri*.

O encontro do Eu e do outro, demanda, ainda, uma boa dose de reconhecimento dos limites do Eu; limites associados à sua real condição existencial. O seu lugar de existência e o seu saber são surpreendidos pelo saber do outro. É preciso, portanto, que se faça uma abordagem histórica crítica em perspectiva social para que o estudante-aprendiz consiga aceitar as vozes dos mestres *xapiri*. Só assim o estudante será capaz de fazer o que se pede e deixar-se levar pelos ensinamentos do outro — “fiz o que me dizia [...] meu pensamento ia se perdendo aos poucos” (Kopenawa, 2015, p. 105) —. Devemos modificar o pensamento sem, contudo, destruir lhe a cultura. E, nesse aspecto, como o mestre deve proceder? Com base nos relatos algumas pistas indicam uma postura de generosidade e bondade: “seus lábios sorriam [...] sua magia amorosa [...] aprovando com alegria [...] muito bem!” (Kopenawa, 2015, p. 105).

O novo saber que se instaura a partir do encontro cria uma espécie de desorientação que, em seguida, é superada: “minha visão ia se turvando cada vez mais e eu mal distinguia as coisas ao meu redor”. O pensamento consciente e todas as certezas passam por uma transformação: “eu sentia que estava perdendo a consciência” (Kopenawa, 2015, p. 106). Esta perda de consciência é, na verdade, o momento em que se aceita o outro, suas palavras e o seu mundo. É o momento em que a transformação do Eu se torna perceptível para a pessoa: “conforme o tempo passava, fui me tornando outro de verdade”. As vozes da sabedoria ancestral envolvem e conduzem o aprendiz para um novo mundo: “estava cada vez mais inquieto [...] estava por inteiro dominado pela magia amorosa daquela filha de *Tëpërēsiki*” (Kopenawa, 2015, p. 106) — esta filha representa, para nós, simbolicamente a figura do mestre que guia o aprendiz e o apresenta a um novo mundo —. O conhecimento é metaforizado pelo “pai da moça” (Kopenawa, 2015, p. 107) que assusta e amedronta o jovem: “ele queria me engolir!” (Kopenawa, 2015, p. 108). *Tëpërēsiki* acalma e tranqüila o jovem, “Não tenha medo! [...] nos receberam com alegria [...] demonstraram muita amizade” (Kopenawa, 2015, p. 107). O aprendiz tende a resistir à mudança. O novo mundo, as vozes que de lá emergem, causam medo: “apesar dessas palavras, eu continuava a resistindo” (Kopenawa, 2015, p. 107). O mestre age. Deve ser capaz de mostrar que o perigo não existe. Como tranqüilizar o aprendiz e fazer com que ele continue sua jornada? No caso da narrativa, *Tëpërēsiki* mergulha naquele novo mundo e retorna com elementos materiais capazes de convencer o jovem: “Então ela mergulhou na minha frente, depois voltou a superfície me mostrando um punhado de terra e disse: ‘veja! Está seca! Vem do chão de nossa casa. A porta está bem aqui, pertinho!’ Há o convite e a possibilidade de entrada no novo mundo, mas, também, existe um acordo tácito: “atravesse-a e verá com seus próprios olhos. É verdade!” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 107). Algo como: *aceite o que digo, é a verdade, e você será capaz de ver o que digo*. O aprendiz deve se apaixonar pela experiência: “eu estava seduzido por sua magia amorosa” (Kopenawa, 2015, p. 108). O racional cede espaço para o emocional. Possibilitar a entrada na água, o mergulho no desconhecido, é uma etapa que só é possível quando o aprendiz aceita as palavras do mestre, apesar do medo que sente, e o acompanha nessa jornada de transformação. A partir desse ponto: “*Tëpërēsiki* tinha começado a entoar seus cantos, para que eu os conhecesse [...] cuspi no chão os objetos que acabava de nomear [...] desse modo eu aprendi as palavras” (Kopenawa, 2015, p. 108). Há o dito, e o que é visto. O material palpável e as ideias. A nomeação e as definições. Contudo, mesmo já imerso neste novo mundo, é preciso resistir ao medo e persistir na aprendizagem. Em certo ponto *Tëpërēsiki* se cansou e sentiu fome, queria devorar o jovem; “seus filhos [...] o impediram de me pegar” (Kopenawa, 2015, p. 108). O mestre e sua

comunidade protegem o aprendiz até que o perigo cesse e ele seja totalmente aceito neste novo mundo: “a mãe dela me deu de comer, suas irmãs brincaram comigo e seu pai me deu a escutar seus cantos” (Kopenawa, 2015, p. 108).

Talvez a melhor síntese deste processo de transformação, deslocamento e aprendizado seja dada pela seguinte passagem: “quando a imagem de um rapaz é capturada pelas filhas de *Tëpërësi*, ele foge de casa todos os dias, para só retornar após o anoitecer” (Kopenawa, 2015, p. 109). O jovem aprendiz, seja quem for, é movido pelo desejo de estar naquele novo mundo; ele (ou ela) é capturado pelas palavras dos mestres (*xapiri*) e passa a habitar o mundo daquele saber (*Tëpërësi*) que até bem pouco tempo era assustador.

O tempo do saber é o tempo do sonho. O aprender só ocorre durante a noite. No começo, “o dia não acabava nunca. A noite não existia” (Kopenawa, 2015, p. 74). Foi preciso combater a maldade de *yaosi* criando os *xapiri*, a noite e o sonho. São as palavras de *Omama* e dos *xapiri* que dizem as verdades no tempo do sonho. Como nos dizem Kopenawa (2015, p.75) “As palavras de *Omama* e as dos *xapiri* são as que prefiro [...] o pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumaçadas e obscuras”. Perdemos, talvez, o poder da objetividade e da síntese em nossos ensinamentos. A ênfase analítica e a fragmentação dos saberes caracterizam a nossa produção de saberes e evidenciam o nosso afastamento das epistemologias provenientes do Sul global.

Nossa memória é frágil e é dependente das peles de imagens (livros, textos, arquivos). Não é o caso que verdadeiramente as palavras se tornem nossas. E, pior, acabamos por não exercitar a criatividade, a inventividade a partir das antigas palavras.

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós (Kopenawa, 2015, p. 75).

Deixemos os rizomas e olhemos para as teias *warea koxiki*. Não é preciso mais recorrer aos rizomas deleuzianos, pois, em nossa filosofia, há as teias das aranhas *Warea koxixi*, que são finas, reluzentes e ramificadas. Os *xapiri* descem até nós e o fazem de modos impensados pelos não-índios: “os *xapiri* nunca se deslocam na floresta como nós. Descem até nós por caminhos resplandecentes de luz, cobertos de penugem branca, tão fina quanto os fios das teias de aranha *warea koxiki* que flutuam no ar” (Kopenawa, 2015, p. 115). Ora, e o que caracterizam essas teias? O que ele nos diz: “Esses caminhos se ramificam para todos os lados, como os que saem de nossas casas. Sua rede cobre toda a nossa floresta. Eles se bifurcam, se cruzam e até se superpõem, para muito além dela, por toda a vasta terra” (Kopenawa, 2015, p. 115-116). Essa

é a vasta territorialidade que identificamos como *o mundo inteiro (urihi a pata/urihi a pere)*.

6 Considerações finais

Problematizamos o uso do termo “Etnomatemática” na produção acadêmica e, também, suas bases estruturais conceituais e filosóficas. Partimos de casos, exemplos extraídos de um imenso *corpus* analítico, e, a partir de releituras e interpretações fundamentados em perspectivas antropológicas, culturais e sociais, sugerimos uma nova abordagem para a escrita das pesquisas *da-em-na-para* Etnomatemática. Acreditamos que o uso do termo “etnomatemática”, seja como pretexto para articular conhecimentos matemáticos a práticas culturais — inclusive de povos originários —, urge *suleá-lo*, modificá-lo ou abandoná-lo. Sua raiz eurocêntrica exige agora vestes epistemológicas ameríndias. Afirmar que os trabalhos caracterizados como etnomatemáticos contribuem para valorizar saberes não escolares, e que estes, possivelmente, podem influenciar práticas pedagógicas, revela para nós os resíduos colonialistas, que *folclorizam* conhecimentos do Sul global. Para além desse uso figurativo, propomos sua decolonização. Sugerimos o conceito yanomami de *mari tēhē* (tempo do sonho). Reaprender a sonhar é algo que pode nos ajudar a transcender as estruturas coloniais que persistem em nossa realidade. O tempo do sonho pode nos redirecionar metodologicamente: dos rizomas às teias *warea koxiki*. Uma hermenêutica crítica deve acompanhar esta renovação, mas, em nossa perspectiva, este processo hermenêutico deve também ser inspirado nas práticas ameríndias e não naquelas herdadas da tradição cristã ou filosófica europeia. Mesmo utilizando ferramentas teóricas do Norte (como Geertz e Ricoeur), assumimos os riscos da contradição inerente ao pesquisador que se move em direção à decolonialidade. As marcas da herança escravocrata interferem, ainda, na atividade da pesquisa. Como adverte Geertz (2012, p. 151), para encerrar, “Os mitos não são sonhos, nem as belezas racionais da verificação matemática garantia da sanidade dos matemáticos”.

Agradecimentos

Agradecemos ao Grupo de Etnomatemática da UFF (GETUFF), coordenado pela professor-pesquisadora Maria Cecília Fantinato e, em particular, aos seus esforços por mover estudos e debates profundamente relevantes e críticos sobre a Etnomatemática. Agradecemos ainda ao Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática da UFF, em especial ao professor-pesquisador Bruno A. Dassiê, cuja contribuição, mesmo que indireta, fruto de

inúmeras conversas, se materializou na forma de questionamentos e indagações.

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

- BALLESTRIN, L. O giro decolonial e a América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, [s.v.], n. 11, p. 89-116, 2013.
- BARROS, J. D. História e Historiografia: todas as interações possíveis. In: BARROS, J. A. (org.). **A historiografia como fonte histórica**. Petrópolis: Vozes, 2022. p.15-77.
- CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A Arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T. C. (coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental** (Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária). Rio de Janeiro: TACNET Cultural; UNI-RIO, 1991.
- CAMPOS, M. D. **SULear vs NORTEar**: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia II. In: GOMES DA SILVA, W.; OLIVEIRA, H. S. de (orgs.). **Educação Decolonial e Pedagogia Freireana**: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. Belo Horizonte: Sarerê, 2021. p. 36-68.
- CAMPOS, M. D. **SULear e decolonialidade**: a partir do, pelo e para o Hemisfério Sul. Rio de Janeiro: Centro Cultural dos Correios, 2023. (Catálogo da exposição ‘Sulear: A voz e a vez do Sul’). Disponível em: https://www.espacozagut.com/_files/ugd/c267d4_2a9e5429a3004e2eb5e6d7bdb69e4c47.pdf Acesso em: 15 jul. 2025.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- COSTA, W. N. G. Do Labor aos Mitos: uma nova linha no mapa das pesquisas em Etnomatemática. **Bolema**, v. 22, n. 32, p. 211-227, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2184/2265> Acesso em: 15 jul. 2025.
- D’AMBROSIO, U. **Socio-Cultural bases for Mathematics education**. Campinas: UNICAMP, 1985. (Transcrição de uma palestra realizada pelo autor).
- D’AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre Educação e Matemática. São Paulo: Summus; Campinas: Unicamp, 1986.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Arte ou técnica de explicar ou conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Um Programa. **Educação Matemática em Revista**, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 5-11, 1993.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo Entre as Tradições e a Modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção tendências em Educação Matemática, 4).

D'AMBROSIO, U. O programa Etnomatemática: bases cognitivas, antropológicas, históricas e socioculturais. **PNA: Revista em Didática da Matemática**, v. 12, n. 4, p. 229-247, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/pna.v12i4.7851>. Acesso em: 28 out. 2024.

DIAS, D. M. G. Etnomatemática decolonial: subsídios para a construção de um conceito. 2024. 173 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024.

DIAS, Douglas Matheus Gavioli. Etnomatemática decolonial: subsídios para a construção de um conceito. 2024. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANTINATO, M. C. de C. B. (org.). **Etnomatemática**: novos desafios teóricos e pedagógicos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

FANTINATO, Maria Cecília; FREITAS, Adriano Vargas. Perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 18, n. Edição Especial, p. e021036, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id629. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/98>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FERNANDES DA COSTA, C. Ubiratan D'Ambrosio e a Decolonialidade na Etnomatemática. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 18, n. Especial, p. e021037, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id597. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/100>. Acesso em: 14 out. 2024.

FERREIRA, E. S. “Desencantamento do mundo” – estaria a etnomatemática contribuindo para ele? In: FANTINATO, M. C. de C. B. (org.). **Etnomatemática – novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 48-58.

FREITAS, A. L. S. de. Sulear as práticas: uma direção a partir do parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Educação**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 287-300, abr. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000200287&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 out. 2024.

GEERTZ, C. **Obra e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GEERTZ, C. **Saber local**: Novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GIRALDO, V. A. Alargando sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em Matemática? **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 1-8, maio 2021.

GONDIM, Diego de Matos. O trabalho de campo na/para/com Etnomatemática como possibilidade de uma pesquisa afecção: potências do devir. *Bolema*, v. 34, n. 68, p. 1077-1104, set./dez. 2020. <https://www.scielo.br/j/bolema/a/CyWxDpPZPCvTvXKrjQhXdJg/?lang=pt>

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HOTIMSKY, M. C. N. O sonhar antinarcísico e a política yanomami. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, n. 3, p. e205847, 2022. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2022.205847. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/205847>. Acesso em: 13 out. 2024.

HOUNTONDJI, P. J. Conhecimento de África e conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.131-144.

IDOETA, Paula Adamo. O missionário que virou ateu ao viver com índios brasileiros e fez surpreendente 'descoberta' sobre história da linguagem. **BBC News Brasil**, São Paulo, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50256895>. Acesso em: 14 ago. 2025.

KALIL, L. G.; FERNANDES, L. E. O. As muitas conquistas do México: como um mesmo conflito do século XVI foi narrado ao longo do tempo. In: BARROS, J. A. (org.). **A historiografia como fonte histórica**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 275-303.

KOPENAWA, D. **A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIMULJA, H. Notas sobre os Sonhos Yanomami. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, n. 3, p. e197980, 2022a. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2022.197980. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/197980>. Acesso em: 13 out. 2024.

LIMULJA, H. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami**. São Paulo: Ubu editora, 2022.

LIPPERT, V. F. T.; RIBEIRO, R. G. T. ; DUARTE, B. M. A Etnomatemática e a pescaria guarani no fortalecimento da educação escolar indígena no tekoha ocoy. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 7., 2024, Macapá. **Anais...** Macapá: IFAP, 2024. P. 1-15. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/7-congresso-brasileiro-de-etnomatematica-cbem-324105>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Moderniade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MAMA, A. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 603-637.

MIGNOLO, W. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói, [s.v.], n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. *Bolema, Rio Claro (SP)*, v. 39, e240278, 2025

Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 3294, n. , p. 1-18, 2017.

<https://ria.ufrn.br/handle/123456789/2441>. Acesso em: 14 nov. 2024.

OLIVEIRA, K. A. de; REBOUÇAS, A. P. S.; OLIVEIRA, R. de F. S. de; VIZOLLI, I. Tirar azeite de coco babaçu: Educação Matemática em comunidades quilombolas. **Bolema**, Rio Claro, v. 37, n. 77, p. 997-1016, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n77a04>. Acesso em 15 jul. 2025.

OROBITG, G. Para além do sonho e da vigília. O sonho ameríndio e a existência. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, n. 3, p. e185870, 2022. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2022.206557. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/206557>. Acesso em: 13 out. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAMOS, D. P. A caminho da Cidade das Onças: diálogos sobre sonhos no percurso para a Serra Grande-Metrópole dos Hupd'äh. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 329-359, 2018. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2018.145528. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/145528>. Acesso em: 13 out. 2024.

RIBEIRO JÚNIOR, R. R. Numa terra estranha: sonho, diferença e alteração entre os Tikmũ'ün (Maxakali). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 65, n. 3, p. e195930, 2022. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2022.195930. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/195930>. Acesso em: 13 out. 2024.

RICOEUR, P. **Escritos e conferências 2: hermenêutica**. São Paulo: Loyola, 2011a.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2011b.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1: A intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 3: O tempo narrado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012c.

RICOEUR, P. **O Discurso da Ação**. Lisboa: Edições 70, 2013.

ROSA, M.; GIRALDO, V. A. Transposing problems: towards a decolonial based and (re)inventive Mathematics Education “doesn’t go blank”. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 1-25, maio 2023.

SANTOS, B. de S. Um ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. de S.; Meneses, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

SANTOS, B. de S. MENESES, M. P. (orgs.). **(Epistemologias do Sul)**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCANDIUZZI, P. P. O etnocídio, a etnomatemática e a perda científica. *In*: DOMITE, M. C.; FERREIRA, R.; RIBEIRO, J. P. (orgs.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. Porto Alegre: Zouk, 2005. p. 161-170.

SILVA, E. A.; MATTOS, J. R. L.; MATTOS, S. M. N. Unir para resistir: dimensões política e pedagógica da etnomatemática em uma associação de pequenos agricultores. **Revista REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 8, n. 2, p. 415-437, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26571/reamec.v8i2.9851>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, M. T. da; TAMAYO-OSORIO, C. Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 9-29, maio 2021.

TAMAYO-OSORIO, C. A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latino-Americana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturais da Educação Matemática**, Pasto, v. 10, n. 3, p. 39-58, 2017. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/475>. Acesso em: 14 out 2024.

TAMAYO-OSORIO, C.; MENDES, J. R. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 18, n. Esp., p. 21- 38, 2021.

TEMPASS, M. C. Quanto mais peixe, melhor: sobre a importância da pesca para os Mbyá-Guarani. **Cadernos do Lepaarq**, Pelotas, v. 16, n.32., p. 169-179, Jul-Dez. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

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

WUNENBURGER, J.J. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

Submetido em: 04 de Novembro de 2024.

Aprovado em: 24 de Março de 2025.

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