

Artículo recibido el 12 de marzo de 2021; Aceptado el 5 de junio 2021

Um olhar para a pesquisa em Educação Matemática Crítica na Colômbia através do vol. 13-4 da Revista Latinoamericana de Etnomatemática

A view of Colombian research in Critical Mathematics Education through the 13-4 edition of the Revista Latinoamericana de Etnomatemática

Raquel Milani¹
Renato Marcone²

Resumo

Trazemos uma síntese de nossa leitura descritiva dos textos publicados na edição da Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 13-4, cujo foco é a Educação Matemática Crítica (EMC) na Colômbia. Destacamos pontos que, ao nosso olhar, são centrais em cada pesquisa, como conceitos utilizados, aspectos socioculturais envolvidos, buscando apontar relações com outros estudos da EMC e traçando paralelos com o que experienciamos no Brasil. Ao final, teceremos algumas reflexões sobre a EMC colombiana, traçando breves paralelos com a EMC brasileira, apontando similaridades dentre estas, apontando uma possibilidade de teorizações mais centradas na América do Sul, a serem construídas em conjunto, menos focadas em grandes teorias europeias, sem, no entanto, negá-las ou ignorá-las.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação Matemática Crítica.

Abstract

We bring a synthesis of our reading of the texts published in the special issue of the Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 13-4, focused on Critical Mathematical Education (EMC) in Colombia. We will highlight points that, in our view, are central to each research, such as which concepts and socio-cultural aspects are being involved, seeking to point out relationships with other EMC studies and drawing parallels with what we experience in Brazil. At the end, we will make some reflections on the Colombian EMC, drawing parallels with the Brazilian EMC, pointing out similarities among them, looking for a possibility of a theorizing activity more focused on South America, that can be built together, less focused on great European theories, without, however, deny or ignore them.

Keywords: Mathematics Education; Critical Mathematics Education.

1. INTRODUÇÃO

Este texto não tem a pretensão de ser uma pesquisa sobre a EMC na Colômbia, tampouco uma descrição do estado da arte da EMC neste país. Propomo-nos, aqui, a construir uma apresentação ao vol. 13-4 da Revista Latinoamericana de Etnomatemática, além de

-
- 1 Doutora em Educação Matemática. Professora da Faculdade de Educação (USP, campus São Paulo). rmilani@usp.br
 - 2 Doutor em Educação Matemática. Professor do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (UNIFESP, campus Diadema), marcone.renato@gmail.com

apontar uma perspectiva externa sobre o que dois pesquisadores brasileiros, os autores deste texto, leram ao se depararem com os trabalhos desta edição.

A proposta deste texto é, portanto, olhar para as pesquisas publicadas na Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 13-4, apontando as características que nos saltaram aos olhos em cada texto, como os principais conceitos da Educação Matemática Crítica utilizados e os principais autores referenciados, buscando indícios das influências sobre a EMC na Colômbia a partir do recorte desta edição da Revista Latinoamericana de Etnomatemática, além de apontar paralelos entre situações similares no Brasil no tocante a políticas públicas ou realidades educacionais.

Buscamos tecer uma reflexão – e, também, uma autocrítica – sobre a possibilidade de as pesquisas latino-americanas aventurarem-se mais em suas próprias teorizações, a partir dos dados obtidos nas pesquisas nesta parte do mundo, ao invés de, majoritariamente, lançarem mão de referenciais europeus ou estadunidenses.

2. UMA LEITURA DESCRITIVA DO VOL. 13-4 DA REVISTA LATINOAMERICANA DE ETNOMATEMÁTICA

Em sua pesquisa, Salazar (2020) criou um ambiente de aprendizagem com alguns professores que cursavam mestrado acadêmico na área de ensino de matemática, para investigar os tipos de experiências formativas e profissionais que se manifestam em suas narrativas autobiográficas, quando se consideram as 3 mimesis, de Ricoeur, de tais narrativas. Além disso, o interesse da pesquisa era investigar os sentidos que se revelam sobre as subjetividades desses professores no ciclo hermenêutico desenvolvido por eles.

A autora utiliza o conceito de entre-vista de Skovsmose e colaboradores, o que está fortemente vinculado com os propósitos teóricos utilizados (3 momentos de mimesis). É válido ressaltar que, em uma entre-vista, não há a figura tradicional e instituída do entrevistador e entrevistado, mas, sim, que os envolvidos, no caso, pesquisadora e professores, perguntam, respondem, complementam e colaboram, portanto, com os diferentes olhares que ali são revelados com as narrativas. As revelações e tomadas de consciência sobre as próprias trajetórias são evidenciadas entre as vistas dos envolvidos. Trata-se de uma construção conjunta que depende do outro. É importante trazer esse aspecto da investigação de Salazar, uma vez que, olhar para o outro, em uma pesquisa que toma, como base teórica, conceitos e preocupações da Educação Matemática Crítica, parece-nos ser uma premissa.

O outro não se refere apenas aos colegas que participam do ambiente de aprendizagem, mas, também, aos atores trazidos nas narrativas autobiográficas dos professores. Quando

trechos da história dos professores são evidenciados, percebe-se que os estudantes desses professores interferem em suas trajetórias. No início de suas carreiras, preocupavam-se com o cumprimento de exigências do sistema de ensino do qual faziam parte. Com a experiência, o foco passou a ser a aprendizagem dos alunos, como indica Salazar "este reconocimiento de la plena existencia del estudiante se evidencia en el desplazamiento del compromiso del profesor con un rol a un compromiso con el "otro" (estudiante)" (p. 90).

Em especial, destacamos o que foi apontado por Salazar quando trata dos resultados da pesquisa relativos ao momento de "mimese III, a refiguração", quando os professores narram sobre o processo de transformação, própria e de outros. Daí, como afirma Salazar, a importância da interação entre os professores, no ambiente de aprendizagem, e sua experiência como protagonistas das narrativas e, também, leitores das tramas de seus colegas.

Ficou revelado, também, no ambiente de aprendizagem, a postura resistente dos professores, como agentes de sua própria prática frente às situações de menosprezo de sua profissão e fracasso escolar que tinham que lidar, caracterizando como um processo de formação de professores de matemática.

A pesquisa de Salazar destaca atenção especial à interação e ao outro, sejam os colegas professores ou seus estudantes, o que nos remete a um conceito bastante importante da Educação Matemática Crítica, proposta por Ole Skovsmose e Helle Alrø: o diálogo. Embora Salazar não tenha feito menção ao conceito, percebemos que, pela descrição dos tempos miméticos do ambiente de aprendizagem construído na investigação, o diálogo pareceu existir nas entre-vistas dos envolvidos. O diálogo, definido por Skovsmose e Alrø, como uma forma de interação especial entre professor e alunos, traz, em sua caracterização, atos dialógicos que podem contribuir para que a construção de ideias conjuntas e o respeito à perspectiva do outro figurem na interação.

Os atos dialógicos (estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar), conforme Alrø e Skovsmose (2004), são foco de atenção na investigação de doutorado realizada por Mancera (2020), autor do segundo texto desta edição da *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*. O autor não os traz como foco de seu texto, mas deixa evidente que sua presença na interação entre os estudantes que fizeram parte do projeto de modelagem matemática desenvolvido contribuiu para seu

conhecimento reflexivo. Adentrando em seu texto, percebemos uma relação entre a literatura colombiana e a investigação pautada pela Educação Matemática Crítica.

A leitura que Mancera fez, quando estudante da Educação Básica, do romance "Un tal Bernabé Bernal", do autor Álvaro Salom Becerra, foi inspiração para um processo de imaginação pedagógica em sua investigação de doutorado. A obra de Becerra é uma denúncia sobre aspectos de desigualdade e vulnerabilidade social na América Latina (não apenas na Colômbia, como atenta Mancera), que estão em vigor em sua história. O personagem Bernabé Bernal é caracterizado como um sujeito ingênuo, tímido e inteligente, cujos chefes aproveitam-se dessas características para obter suas aspirações sociais, políticas e econômicas. Contrastes como: culto, honesto, mas covarde; rebelde, mas fraco; idealista, mas meticuloso são também suas características. Falta-lhe oportunidades na vida, luta diariamente por seu sustento e de sua família, não consegue finalizar seus estudos, obrigando-o a estudar por conta própria, sem trair seus princípios morais e de honestidade. O dever cumprido e a herança de seu nome limpo e honesto que deixará a seus filhos são suas grandes satisfações.

Mancera sugere que Bernabé representa muitos dos estudantes das escolas colombianas e faz uma provocação: "O que caracterizaria o conhecimento reflexivo de Bernabé Bernal se, em sua história escolar, a modelagem matemática, sob uma perspectiva sócio crítica, se mostrasse como cenário em sua formação?". Essa é a pergunta que orienta a investigação desenvolvida por Mancera. Em outras palavras, o que aconteceria com os tantos Bernabé Bernal das escolas colombianas se a proposta curricular fosse pautada pela modelagem matemática sob a perspectiva da EMC?

O futuro do pretérito em *caracterizaria* e *aconteceria* denota o pensar sobre possibilidades, e esta é uma característica da imaginação pedagógica que fundamenta a investigação, proposta por Mancera. O autor sugere, como metodologia, a *investigação crítica*, o que significa considerar, para além do que ocorre em uma situação investigada, o que poderia ter ocorrido e o que poderia ser imaginado (como alternativas para o que ocorre). Pensar em possibilidades distintas para a situação atual investigada tem por base o que autores como Skovsmose e Borba (2004) propõem como imaginação pedagógica. Ao propor uma metodologia de investigação crítica, Mancera atribui um novo uso à qualidade crítica, tão fortemente aparente nos estudos de Educação Matemática Crítica. O sentido de crítico, na pesquisa de Mancera, está intimamente ligado ao conceito de

imaginação pedagógica. Como dissemos, essa relação é bastante nova, uma vez que, na perspectiva da EMC, o adjetivo crítico está bastante associado a discussões, preocupações e questões políticas, sociais e éticas da Educação Matemática. É comum também vermos a qualidade crítica associada à aprendizagem, quando se busca pelo desenvolvimento da matemacia (Skovsmose, 2007). A forma como estudantes e professor interagem (o diálogo), em uma aula de matemática, em que o conhecimento matemático é colocado em suspensão não como verdade, mas, sim, para ser explorado, descoberto e questionado, faz com que o aluno assuma uma postura ativa. Essas descobertas não representam novidade científica para a comunidade matemática. Quando se trata de descobertas, estamos nos referindo à postura do aluno de agir nas aulas de matemática frente aos conhecimentos. Trata-se de uma descoberta para si. A esse tipo de aprendizagem também podemos associar a qualidade crítica.

Ao atribuir esse novo sentido, Mancera cria uma situação para os Bernabé Bernal, ou seja, estudantes de uma escola pública de Bogotá, para envolverem-se em um ambiente de modelagem matemática em que o conhecimento reflexivo está presente. Sob uma perspectiva sócio crítica da modelagem matemática, baseado em Barbosa (2006), Mancera traz resultados sobre um grupo que representa seu personagem literário. No trabalho desenvolvido, ou seja, na situação imaginada e colocada em ação, os estudantes tiveram chance de fazer diferente do que ocorreu com Bernabé Bernal. Não se deixaram ser subordinados por superiores, pensaram no outro (quando se preocuparam em calcular e estudar sobre a água potável e comida para todos), viam-se como parte de uma coletividade, realizaram uma leitura crítica das situações utilizando a matemática e perceberam que com a matemática puderam conhecer melhor as problemáticas enfrentadas. Esses aspectos foram apontados por Mancera como características do conhecimento reflexivo desenvolvido pelos Bernabés, aspectos esses ressaltados quando o autor finaliza o texto belamente trazendo uma nova história para o personagem.

Tal conhecimento parece ser bastante distinto daquele que se encontra em muitas práticas escolares colombianas, de acordo com o que Garzón (2020) nos traz em seu texto desta edição da Revista. A pesquisa desse autor tinha como propósito investigar o modo como o saber matemático participa da produção de subjetividades no sistema escolar. Os estudantes que participaram de um grupo de discussão, criado pelo autor, eram estudantes de engenharia de uma comunidade rural colombiana, provenientes de zona de conflito

armado colombiano. Com fundamentação teórica nos estudos da EMC e perspectiva foucaultiana, Garzón afirma que as práticas de subjetivação (os modos como os sujeitos são constituídos/subjetivados pelas relações entre conhecimento e poder), por meio do conhecimento matemático escolar, funcionam como um tipo de governo/controle sobre os sujeitos, na Colômbia.

O autor olhou para os acontecimentos e discursos escolares matemáticos ocorridos na Colômbia nos últimos 20 anos. O que percebeu nessas práticas é que elas reforçam a ordem social, a repetição frequente e sem sentido de técnicas, a lavagem cerebral, o erro sem ser reconhecido como parte da aprendizagem e da natureza da matemática. Isso acaba por reforçar a ideia de que a verdade matemática parece ser única e tivesse sua garantia de assim ser no uso dos livros didáticos e da prática docente. Verdade que é endossada pelas instituições de ensino, como indiscutível e que, nas palavras de Garzón, "jerarquiza los posibles lugares sociales del sujeto y sus relaciones con el mundo que habita" (p. 124). Tal caracterização resultante de práticas escolares relativas ao conhecimento matemático traz à tona o que Skovsmose nos diz a respeito do absolutismo burocrático que circula pelas instituições escolares. Segundo esse paradigma, a matemática impera como verdade e o professor tem o papel de buscar pelos erros dos alunos ao operarem com essa matemática. Ele figura como um detetive que detecta erros e acertos, corroborados pelo livro didático usado em aula. A qualidade do erro não é discutida, se tem origem interpretativa, gráfica ou técnica. Trata-se de um erro e isso basta para que o aluno apague sua produção e refaça-a seguindo um modelo já determinado pelo professor como verdade. É o modo como Garzón aponta ser o erro em sua pesquisa sobre os discursos escolares matemáticos.

A repetição frequente de técnicas sem sentido corrobora o paradigma do exercício, também apontado por Skovsmose ao tratar de ambientes de aprendizagem que podem ocorrer nas aulas de matemática. Essa prática frequente do exercício foi uma das inspirações de Ole Skovsmose para criar sua EMC, no final da década de 70. Em uma entrevista concedida a Ceolim e Hermann (2012) para a Revista Paranaense de Educação Matemática (periódico brasileiro de divulgação de pesquisa e relatos de experiência em Educação Matemática), o autor nos diz sobre a possível consequência de tal repetição frequente: o adestramento. Ocorre um treinamento para seguir comandos, como "resolva, calcule, encontre". Em sua entrevista, Skovsmose nos diz:

Isso é o que tenho em mente quando falo sobre uma Educação Matemática como a execução de uma “receita prescrita”: seguindo uma prescrição de receitas, manuais e procedimentos pré-definidos. A prescrição de receita é crucial para os tipos de trabalhos em que se tem que fazer o que é dito, e não questionar nada. Podemos tomar essa observação como uma indicação da possibilidade de que a Educação Matemática exerce um “adestramento”, na interpretação foucaultiana do termo. De acordo com a Educação Matemática Crítica, é importante estar consciente das diversas funções possíveis a que a Educação Matemática pode servir, e neutralizar qualquer forma de “adestramento”. (Ceolim & Hermann, 2012, p.12).

Trata-se de uma prática que reforça a obediência e a formatação de mentes, e mais, como nos diz Garzón, "la jerarquización y la inequidad como rasgos destacables para aprendizajes escasos, cuando no nulos" (p. 127).

A Educação Matemática pode proporcionar um outro caminho de aprendizagem. Ela pode ser colocada em ação para a busca de justiça social e o *empowerment* dos estudantes, como por exemplo, por meio de cenários para investigação e situações de matemática em ação, como propõe Skovsmose (2012).

Assim como a repetição de exercícios foi motivo de reflexão e inspiração para Skovsmose criar sua EMC, pesquisas brasileiras, atualmente, seguem tendo como foco de discussão o paradigma do exercício e os cenários de investigação, como propostos por Skovsmose (Marcone & Milani, 2020).

A qualidade *crítica* volta à tona nesta edição da Revista, quando Torres-Duarte (2020) apresenta sua investigação a respeito da formação crítica de professores de matemática, tendo como base discursos governamentais da Colômbia, entre 2000 e 2015. O autor buscou ver a relação entre o que propunha tais documentos para essa formação de modo alcançar a transformação individual e social da população colombiana. O referencial teórico adotado foi um conjunto de conceitos propostos por Foucault, incluindo a subjetividade como produto de uma complexa rede de relações entre saber e poder. Do ponto de vista metodológico, utilizou a análise de discurso dos documentos disseminados na Colômbia para problematizar as intencionalidades e conveniências do discurso encontrado em tais documentos, dentre os quais resoluções nacionais, documentos sobre formação de professores de matemática, documentos de entidades de consultoria e documentos derivados de acordos com bancos.

Ao analisar tais documentos, no que diz respeito à qualidade "crítica", ela aparece adjetivando capacidade, espírito, sentido, atitude, pensamento, avaliação, intelectual, intervenção do educador, racionalidade, exercício, sujeito e interpretação. Essa quantidade de expressões formadas com o adjetivo “crítica/o” poderia ser teorizada, assim

como o faz a Educação Matemática Crítica, a exemplo do que fez Mancera em sua investigação crítica, já abordada anteriormente. O contrário é o que ocorre, de acordo com a pesquisa de Torres-Duarte. Com tais expressões não se tem clareza do que os documentos querem dizer com "formação crítica". O que parece é que se toma como algo sabido de antemão. Nas palavras do autor,

“En la masa documental analizada no hay descripciones a modo de vocabulario que dé cuenta sobre qué es la crítica o el ser profesor de matemáticas crítico, estas enunciaciones parecieran asumir que existe un entendimiento sobre lo que quiere decir crítica(o) y sobre sus implicaciones sobre las subjetividades de los profesores de matemáticas en términos de prácticas pedagógicas, investigativas y de formación de sí mismo (p. 23)

O autor ainda percebe que o que prevalece nos documentos é a supremacia de discursos superiores sobre o que deve acontecer na Colômbia em termos de formação de professores. Os discursos são adaptações uns dos outros, de organizações externas e supranacionais, como UNESCO, OCDE ou BM, os quais delimitam as políticas públicas colombianas.

Os discursos analisados não se referem à educação em específico, mas, sim, dizem respeito à gestão do sistema para torná-lo mais eficiente e eficaz, controlável, por meio de dispositivos de avaliação docente de desempenho baseados na noção de competências. Não foram gerados nos estudos da filosofia, pedagogia ou sociologia, mas, sim, na economia ou em tendências. Eles não têm sua origem na filosofia, pedagogia ou sociologia, mas na economia ou em tendências econômicas dessas áreas de conhecimento.

Desse modo, a formação crítica de professores na Colômbia, segundo documentos governamentais, está ligada à normatização do pensamento crítico para resolver problemas empresariais, o que é útil aos sistemas econômico e financeiro, baseado no consumo e na produção. Contrário a esses, estão os discursos pedagógicos, calcados em posturas sociais, culturais e políticas que propõem uma formação de professores de matemática orientada pela justiça social, formação democrática, cidadania, em que a matemática tem papel importante para o conhecimento reflexivo e crítico. Nesse sentido, percebemos proximidade com o que Garzón discute em seu artigo em relação ao papel da matemática na formação dos estudantes da Educação Básica.

Há indícios de que os documentos colombianos se aproximam, de certa forma, da nova resolução sobre formação inicial de professores no Brasil, proposta pelo atual presidente

Jair Messias Bolsonaro (Brasil, 2019). Tal resolução prevê a formação baseada em competências socioemocionais em que privilegiam e incentivam uma formação individual de professores, que busquem por suas próprias atualizações, conquistando, por mérito próprio, seus avanços na carreira. Trata-se de uma formação calcada em uma perspectiva em que a prática não está associada à teoria e aos estudos, como Torres-Duarte aponta, de áreas como filosofia, pedagogia ou sociologia. Não nos aprofundaremos nesta análise aqui, apenas levantamos a pertinência da questão.

Os autores Charry, Tamayo e Jaramillo (2020) trazem uma proposta de desconstruir terapêuticamente o currículo de matemática, problematizando, de forma indisciplinada, práticas sociais. A postura terapêutico-desconstrucionista, assumida pela pesquisa, inspirou-se em ideias de Wittgenstein e Derrida, e o trabalho de campo foi realizado com professores da comunidade indígena Sabaleta, em El Carmen de Atrato (Chocó, Colômbia). Para esses autores, um importante foco da terapia desconstrucionista é evitar a constante busca por métodos gerais, por teorizações ou generalizações, o que possibilitaria ao pesquisador de práticas sociais, olhar para o que está vendo, ao invés de tentar se encaixar em teorias pré-existentes.

Dessa forma, os autores problematizam a expressão “matemática para todos” dentro das discussões sobre currículo de matemática, com as vozes dos participantes da pesquisa, argumentando que, colocar a matemática com esse caráter disciplinar e generalista, torna o enunciado “matemática para todos” problemático. Eles se apoiam em outros pesquisadores, como U. D’Ambrosio, P. Valero, A. Miguel, C. Skliar e outros, para construir sua crítica, em que a “matemática para todos” seria, na verdade, um instrumento para contribuir com a uniformização dos indivíduos mundo afora, tornando-os agentes empreendedores, afinados com o capital, e que ressaltar especificidades, como faz o povo *Chamí*, seria um ato de resistência, uma educação crítica. Vale ressaltar que essa relação com a matemática ocorre de forma muito similar no Brasil, onde, também, após a década de 1990, buscou alinhar-se ao mundo com seu currículo de matemática.

No encerramento do texto, os autores deixam claro que não pretendem se colocar “nem contra nem a favor” do enunciado “matemática para todos”, mas, sim, observá-lo de forma ampla, com várias perspectivas, buscando uma visão panorâmica, com o intuito de desnaturalizar a compreensão corrente de tal expressão.

Quintero, Rendón-Mesa e Villa-Ochoa (2020) nos convidam a conhecer uma pesquisa em que buscou-se refletir sobre a participação de diferentes atores da escola na ressignificação do currículo de matemática, colocando esse objetivo como um desafio sociopolítico da Educação Matemática Crítica. Os autores se pautam, principalmente, nas ideias de Ole Skovsmose e Paulo Freire.

Ao longo da pesquisa, os autores percebem que os significados que os professores produzem sobre os currículos de matemática estão relacionados a tensões, necessidades e concepções próprias. Como exemplo, podemos mencionar a tensão “o que o Estado quer” versus “o que o aluno necessita”. Os professores participantes são críticos a esta padronização do currículo de matemática que o Estado impõe, argumentando que não é possível atender às necessidades de todos os alunos com uma estratégia homogeneizada.

3. REFLEXÕES FINAIS PARA UM NOVO COMEÇO

Lendo esta edição da Revista Latinoamericana de Etnomatemática, a 13-4, vimos a contribuição que ela traz para a Educação Matemática, nos fazendo refletir sobre as relações entre escola e políticas públicas, entre povos e currículos de matemática, entre questões sociais e conteúdo de matemática e muitas outras grandes questões da educação e da sociedade.

Percebemos, também, que estas discussões são apresentadas com vários conceitos, de muitos autores, mas com uma predominância de um autor em especial, Ole Skovsmose, com conceitos como Imaginação Pedagógica, Paradigma do Exercício, Entre-vista, dentre outros, dominando as análises e o tratamento dos dados apresentados.

Enxergamos, ainda, preocupações próprias da escola colombiana sendo endereçadas - muitas delas similares às preocupações brasileiras - como currículos de matemática e a impossibilidade de os professores atenderem, ao mesmo tempo, as demandas do Estado e as necessidades dos alunos, por essas serem, muitas vezes, irreconciliáveis, ou a preocupação em levar o currículo de matemática para povos indígenas, mas sem, no entanto, sobrepor sua cultura. Neste sentido, esta edição é, sem dúvida, uma fonte de reflexão para professores que ensinam matemática na América do Sul.

Uma questão que trazemos aqui, para pensarmos juntos, e como uma provocação aos educadores matemáticos sul-americanos - e aqui nós nos incluimos, pessoalmente, como pode ser visto em Marcone e Milani (2020), já citado anteriormente - é a incorrência, muitas vezes, nas mesmas estratégias de teorização, percebendo essa dominância dos conceitos de Ole Skovsmose e de outros pensadores europeus. Seria possível pensar Educação Matemática Crítica lançando mão de outros referenciais teóricos? Ou a obra se confunde com o autor, tornando, assim, impossível mencionar o tema sem recorrer ao criador? A Etnomatemática passou (passa?) por situação similar. Indo além, seria possível construir uma teorização de Educação Matemática Crítica, focada na América do Sul, sem lançar mão de grandes nomes europeus, partindo de nossas peculiaridades?

Os contextos educacionais colombianos, por exemplo, são extremamente distintos: comunidades rurais colombianas, grupo de professores de escolas colombianas, documentos curriculares colombianos, povos indígenas colombianos. Os dados apresentados nesta edição têm, portanto, um enorme potencial de serem teorizados a partir do olhar dos pesquisadores colombianos. O mesmo ocorre em muitas pesquisas brasileiras – nossas, inclusive - fundamentadas na EMC ou em outras teorizações europeias. O que de crítico, sociopolítico e cultural os contextos particulares da América do Sul nos dizem?

A leitura desta edição nos fez pensar profundamente, objetivo máximo de uma pesquisa de cunho social. Esses pensamentos finais são uma provocação para pesquisadores sul-americanos em relação a nossas teorizações. Pode-se - e pensamos que se deve - beber de aportes teóricos já consolidados, de pesquisadores de todas as partes do mundo, acrescentando e legitimando nossos contextos primários, ao produzirmos nossas próprias contribuições à educação matemática, e só podemos fazer isso, juntos.

REFERÊNCIAS

- Alrø, H.; Skovsmose, O. (2004). *Dialogue and learning in mathematics education: intention, reflection, critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brasil, Ministério da Educação. (2019). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019.

- Ceolim, A. J.; Hermann, W. (2012). Ole Skovsmose e sua educação matemática crítica. *Revista Paranaense de Educação Matemática, Campo Mourão*, 1(1), p. 9-20, jul-dez.
- Charry, O., Tamayo, C., & Jaramillo, D. (2020). ¿Matemáticas para todos? Deconstrucciones desde un territorio chocoano. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 95-119. DOI: 10.22267/relatem.20134.74
- Garzón, C. (2020). El Saber Escolar Matemático En Colombia Y La Constitución De Subjetividades (Una Mirada Al Período Histórico 1995 – 2013). *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 120- 139. DOI: 10.22267/relatem.20134.72
- Mancera, G. (2020). Imaginando cómo podría ser el conocer reflexivo de los Bernabé Bernal. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 50-69. DOI: 10.22267/relatem.20134.71
- García, M., Rendón-Mesa, P., & Villa-Ochoa, J. (2020). La participación de profesores en la resignificación del currículo de matemáticas: un desafío sociopolítico de la educación matemática crítica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 36-49. DOI: 10.22267/relatem.20134.75
- Salazar, C. (2020). La participación de profesores en la resignificación del currículo de matemáticas: un desafío sociopolítico de la educación matemática crítica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 70-94. DOI: 10.22267/relatem.20134.70
- Skovsmose, O., & Borba, M. (2004). Research methodology and critical mathematics education. In P. Valero & R. Zevenbergen (Eds.) *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (pp. 207-226). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Skovsmose, O. (2007). Mathematical literacy and globalisation. In: ATWEH, B. et al. (Org.). *Internalisation and globalisation in mathematics and science education*. New York: Springer. p. 3-18.
- Skovsmose, O. (2012). *An invitation to critical mathematics education*. Springer Science & Business Media.
- Torres-Duarte, J. (2020). La constitución de subjetividades éticas y políticas en la formación crítica de profesores de matemáticas: análisis de los discursos gubernamentales en Colombia (2000-2015). *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(4), 8-35. DOI: 10.22267/relatem.20134.73