

Globalização e guetorização: encontros entre diferenças nas aulas de Matemática

DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2025.14.35.10861>

Manuella Carrijo¹

Resumo: Este artigo discute como estudantes imigrantes vivenciam processos de inclusão e exclusão em aulas de matemática, analisando essas experiências à luz da globalização, da imigração e da guetorização. A partir de relatos de estudantes e professores, examino como desigualdades sociais, raciais e econômicas atravessam a escola pública e influenciam possibilidades de participação e aprendizagem. Argumento que encontros entre diferenças, entendidos como espaços de reconhecimento, diálogo e deslocamento mútuo, podem ampliar horizontes e tensionar leituras deficitárias frequentemente associadas a estudantes imigrantes. Mobilizo ainda a imaginação pedagógica para propor a situação hipotética *Guetorização: o racismo é um fator?*, explorando como a matemática pode funcionar como ferramenta crítica para interpretar injustiças sociais e criar alternativas. Concluo defendendo que estudantes imigrantes não são exceções no espaço escolar, mas sujeitos constitutivos da educação pública brasileira, e que práticas de educação matemática comprometidas com justiça social precisam reconhecer suas histórias, vulnerabilidades e potências.

Palavras-chave: Estudantes imigrantes; Encontros entre diferenças; Educação Matemática Crítica; Racismo; Imaginação pedagógica.

Globalisation and ghettoisation: meetings amongst differences in Mathematics classes

Abstract: This article examines how immigrant students experience inclusion and exclusion in mathematics classrooms, analysing these dynamics through the lenses of globalisation, migration, and ghettoisation. Drawing on accounts from students and teachers, I explore how social, racial, and economic inequalities shape everyday school life and influence possibilities for participation and learning. I argue that encounters across differences, understood as spaces of recognition, dialogue, and mutual displacement, can broaden horizons and challenge deficit-oriented interpretations often attached to immigrant students. I also mobilise pedagogical imagination to propose the hypothetical situation *Ghettoisation: Is racism a factor?*, illustrating how mathematics can serve as a critical tool for interpreting social injustices and envisioning alternatives. I conclude that immigrant students are not exceptions within Brazilian public schools but constitutive subjects of them, and that mathematics education committed to social justice must recognise their histories, vulnerabilities, and strengths.

Keywords: Immigrant Students; Meetings Amongst Differences; Critical Mathematics Education; Racism; Pedagogical Imagination.

1 Introdução

A globalização, marcada pela intensificação das comunicações, pela migração em larga escala e pelo deslocamento de populações, tem provocado transformações profundas nos padrões sociais contemporâneos. Essas mudanças exigem que os espaços educativos fomentem

¹ Doutora, Universidade de São Paulo. E-mail: manuella.carrijo@usp.br - OCID: <https://orcid.org/0000-0002-5879-7652>.



tolerância, promovam convivência democrática e assegurem que todos os estudantes participem efetivamente dos processos de aprendizagem. Isso implica enfrentar relações de preconceito e discriminação impulsionadas por racismo e xenofobia, fenômenos estruturais estreitamente articulados às dinâmicas globais.

A imigração, enquanto processo mundial, afeta e é afetada por múltiplas formas de interação entre pessoas de diferentes culturas. Ela é regulada por noções de cidadania, direitos humanos, justiça social, diversidade e inclusão, compondo um campo permeado por desigualdades globais. Como observa Baber (2012), a imigração não pode ser reduzida a encontros culturais; ela se inscreve em regimes e discursos políticos, econômicos e sociais que configuram, de maneira complexa, as possibilidades de vida dos migrantes.

Nas últimas décadas, a imigração passou a coexistir com as dualidades da globalização e da guetização, impactando diretamente a estruturação dos sistemas educacionais (Bartlett; Ghaffar-Kucher, 2013). No campo da educação matemática, essas dinâmicas se entrelaçam com processos de racialização (Valoyes-Chávez; Montecino; Guzmán, 2021), produzindo oportunidades e obstáculos que moldam percursos escolares de estudantes imigrantes.

A Agenda de Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotada pela ONU em 2015, reforça a centralidade da migração e da educação no horizonte global: em 2022, 281 milhões de pessoas vivem hoje fora de seus países de origem, incluindo 31 milhões de crianças em idade escolar. A ONU reconhece a educação desses estudantes como prioridade, destacando desafios urgentes relacionados ao acesso, à inclusão e à qualidade, desafios que se manifestam tanto local quanto globalmente.

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar o que ocorre nas aulas de matemática com estudantes imigrantes. Essa análise deve ir além das questões linguísticas e cognitivas, incorporando condições sociopolíticas que moldam relações de poder e produzem linhas de diferença (Baber, 2012). Essas linhas se cruzam de maneira interseccional e incluem aparência, condição migratória, desigualdades sociais, raça e outros marcadores. Xenofobia e racismo emergem, assim, como categorias profundamente imbricadas aos processos de globalização e guetização (Penteado; Skovsmose, 2011). Como afirma Skovsmose (2014), a globalização influencia disposições, obstáculos e motivos para aprender, e desafia a educação matemática a criar oportunidades.

Neste artigo, discuto possibilidades pedagógicas e políticas para a educação matemática com estudantes imigrantes. Primeiro, examino os conceitos de globalização e guetização e seus vínculos com a educação matemática; depois, apresento elementos da realidade escolar brasileira a partir de relatos de professores e imigrantes. Em seguida, desenvolvo uma discussão

teórica sobre *encontros entre diferenças*; e, por fim, proponho, por meio da imaginação pedagógica, o projeto *Guetorização: o racismo é um fator?*, como uma alternativa crítica para pensar práticas educativas que tensionem e superem as distâncias produzidas pela guetorização.

2 Globalização e guetorização

A globalização é um componente central da produtividade no marco neoliberal, no qual o mundo se torna uma “aldeia global”, com referências culturais compartilhadas e novos modos de interação social (Heywood, 2010). Ao mesmo tempo, ela conecta e divide: as sociedades se tornam mais unidas e, simultaneamente, mais fragmentadas (Bauman, 1999; Morin, 2002). Globalização é, portanto, um conceito contestado, de caráter indeterminado e indisciplinado nas relações globais, que se refere a dinâmicas sociais contraditórias (Steger, 2017).

Podemos considerar dois aspectos principais da globalização: (1) sua capacidade de envolver conotações tanto positivas quanto negativas; (2) seu impacto decisivo sobre os deslocamentos populacionais em escala mundial.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que os processos da globalização não seguem trajetórias lineares nem previsíveis. Há interconexões entre fenômenos sociais aparentemente desconexos (Bauman, 1999). As ações e experiências de um grupo podem produzir consequências benéficas ou prejudiciais para outros (Santos, 2008). Por um lado, cresce a rede de contatos, a circulação de conhecimento e a comunicação. Por outro, consolidam-se hierarquias exploratórias e relações de poder. Como argumenta Santos (2008), os mecanismos da globalização não são bons ou maus em si, mas assumem características que dependem da ideologia que os orienta. Na mesma direção, Skovsmose (2008) lembra que a produção de “bens” sempre vem acompanhada da produção de “males”.

O segundo aspecto refere-se ao aumento da migração internacional. Muitas pessoas são forçadas a se deslocar pelas desigualdades econômicas e sociais entre países. A globalização acelera o uso de recursos naturais, intensifica crises ambientais e agrava desigualdades sociais. Essas crises evidenciam violações de direitos humanos, racismo estrutural, injustiça ambiental e aquilo que Rosenberg (2022) denomina “apartheid ecológico”. As desigualdades, por sua vez, impulsionam fluxos migratórios, constituindo fundos de vulnerabilidade humana que se movem dentro da lógica global.

Esses dois aspectos revelam o caráter contraditório da globalização: ela amplia conexões e, ao mesmo tempo, produz exclusões. Embora possa sugerir a erosão das fronteiras nacionais, também intensifica fronteiras simbólicas e materiais que isolam grupos específicos.



A segregação espacial, elemento estrutural dos processos globalizatórios, é constitutiva dessa natureza conflituosa. Uma de suas expressões é a guetorização (Wacquant, 2004). Considero a formação de guetos como um efeito negativo da globalização, resultando em formas de *apartheid* espacial e racializado, frequentemente sustentadas por perspectivas higienistas e estigmatizadoras que definem quem pode ou não ocupar determinados territórios.

Essas dinâmicas afetam diretamente populações imigrantes. Elas enfrentam formas de exploração e opressão derivadas de racismo, intolerância e políticas assimilaçãoistas (Valoyes-Chávez; Montecino; Guzmán, 2021; Rosenberg, 2022). Os deslocamentos impulsionados pela globalização produzem contingentes segregados e vulnerabilizados, empurrados para espaços físicos e simbólicos marcados pela precariedade, pela desvalorização e pela suspeita.

3 Educação Matemática em um mundo globalizado

O conhecimento e a informação constituem recursos estratégicos em um mundo globalizado. Os vetores que impulsionam a globalização se apoiam em ideias científicas baseadas na matematização da existência, em um contexto de crescente fascinação por números e estatísticas (Santos, 2008). Ao mesmo tempo, há uma pressão contínua pela homogeneização cultural e pela monetização das diferenças culturais em um cenário dominado por ciência, tecnologia e capital.

Segundo Skovsmose (2023), a educação matemática possui natureza crítica e é impactada por questões sociopolíticas, econômicas e culturais. Essa natureza crítica emerge do modo como a matemática opera, demarcando divisões entre quem é incluído e quem é excluído na sociedade. Em outras palavras, a matemática pode funcionar como agente limitador da participação em sociedades globais.

A matemática interage com o poder e carrega significados políticos, tecnológicos e econômicos. Sua dimensão de poder está vinculada à articulação com a ideologia dominante do capitalismo-consumismo (Ernest, 2008). A matemática é mobilizada em inúmeros contextos: serve de base para planejamento, para a tomada de decisão e para a legitimação de ações específicas. Por isso, participa ativamente dos processos de globalização e guetorização, operando na dualidade inclusão-exclusão em escala global, mesmo quando nem sempre é fácil identificar com precisão como atua em cada contexto (Skovsmose; Niss, 2008).

A educação matemática está implicada nesse processo globalizado, marcado por competição e ambiguidade e opera em meio a disputas por poder. As tradições do ensino de matemática na escola são muitas vezes marcadas pela reprodução de prioridades



socioeconômicas dominantes e pela adaptação às demandas do mercado de trabalho no capitalismo globalizado. Nesse quadro, a educação matemática pode funcionar simultaneamente como escada de entrada à ordem social e como fronteira de exclusão dos circuitos globais (Skovsmose, 2007; Skovsmose; Niss, 2008).

Quando consideramos estudantes imigrantes, especialmente aqueles que vivenciam desigualdades extremas, precariedade e exclusão social, essas dimensões se intensificam ainda mais. É necessário examinar criticamente que tipo de educação matemática lhes é oferecido. Ela pode prepará-los apenas para aceitar a ordem vigente da economia informacional global, ajustando-se aos lugares subalternos que lhes são reservados; ou, na direção oposta, pode sustentar ideias democráticas, fomentar cidadania global e contribuir para práticas mais inclusivas (Carrijo, 2022; Skovsmose; Moura; Carrijo, 2023).

Penteado e Skovsmose (2011) argumentam que os guetos sociais podem ser reproduzidos na sala de aula, em microescala, e que processos matemáticos específicos participam dessa formação. Os autores ressaltam que:

Guetos na sala de aula emergem por meio de processos complexos de diferenciação, nos quais falta de prestígio, pobreza e estigmatização se transformam em discursos gerais que, por sua vez, se cristalizam como muros de gueto. Romper esses muros é parte da construção de possibilidades para os estudantes. (p. 87, tradução minha)

A educação matemática, portanto, está situada em um processo global ambíguo de inclusão e exclusão. A dualidade entre conectar e dividir pode ampliar desigualdades entre “pessoas desejadas” e “indesejadas”, entre sul e norte globais, entre oeste e leste, produzindo fronteiras de oportunidade que são reforçadas ou apagadas conforme interesses específicos. Para estudantes imigrantes, essa dualidade coloca a globalização e a guetização como desafios centrais na construção de projetos educativos capazes de enfrentar desigualdades, e não apenas de administrá-las.

4 Imigrantes e as experiências de professores que ensinam matemática

As aulas de matemática com estudantes imigrantes precisam ser analisadas à luz das tensões entre inclusão/exclusão, articuladas à globalização, e aos processos de segregação espacial e escolar produzidos pela guetização. Para explorar essas tensões, apresento relatos de pais de estudantes imigrantes e professores que atuam em escolas públicas brasileiras. Esses relatos permitem observar como desigualdades estruturais atravessam a vida escolar e como a



matemática, em particular, participa dessas dinâmicas.

Quando perguntei a Max, um imigrante haitiano, sobre a influência da matemática em sua vida, ele destacou como percebe o poder social desse conhecimento para pessoas em situação migratória:

Max: Se você é bom em matemática, aquele país não vai querer te perder. Você se torna muito importante para aquele país. Você não é qualquer pessoa. Para uma empresa, para um país, você pode fazer a diferença. Se eu sou bom em matemática, eu posso entrar em qualquer universidade, pode ser Alemanha, Paris, EUA, Canadá, Brasil. A universidade não vai querer me perder.

Esse relato evidencia como desequilíbrios de poder global moldam noções de “desejabilidade” e influenciam os movimentos populacionais. A fala de Max ecoa o lugar privilegiado que o conhecimento matemático ocupa em economias intensivas em tecnologia, associado à produtividade, inovação e circulação global de talentos (Skovsmose, 2014). Para ele, dominar matemática significa tornar-se um imigrante “bem-vindo” em outros países. Assim, a matemática aparece tanto como promessa de mobilidade quanto como marcador simbólico de valor social.

O professor Miguel acrescenta uma perspectiva importante sobre essa deseabilidade diferenciada entre grupos imigrantes no cotidiano escolar:

Miguel: A aceitação não é a mesma. O que percebo é que existem diferenças; por exemplo, se o estudante é de origem boliviana, a aceitação é diferente do que se ele é angolano, nigeriano ou muçulmano. As aceitações mudam conforme o contexto, porque muitos vêm devido à atividade que a família exerce aqui.

A fala evidencia que hierarquias de aceitação não são definidas apenas por questões linguísticas ou econômicas; elas emergem de dinâmicas interseccionais de xenofobia, racismo e desvalorização cultural que configuraram o cotidiano das escolas e das cidades.

No contexto brasileiro, ao menos dois perfis distintos de estudantes imigrantes se tornam evidentes. De um lado, há filhos de profissionais altamente qualificados que migram por oportunidades acadêmicas ou laborais e, em geral, não frequentam escolas públicas. De outro, estão filhos de famílias que migram para escapar da pobreza ou de conflitos e acabam inseridas em ocupações de baixa valorização. É esse segundo grupo que enfrenta cotidianamente os efeitos da precarização e das injustiças sociais, grupo ao qual Markus se refere quando discute expectativas sobre a matemática:

Markus: O estudante quer melhorar sua condição social; quer expressar sua cidadania. Ele quer ser uma pessoa mais importante. Ele vai atrás da matemática para ter melhores condições de



vida: fazer concurso, entrar na polícia, entrar na faculdade. O papel da matemática é oferecer condições para ele ascender socialmente.

Esse discurso situa a matemática como ferramenta de mobilidade social, ou, nos termos de Skovsmose, como *gatekeeper* simbólico para ingressar em determinados circuitos sociais. Aqui, a matemática aparece como promessa, e, simultaneamente, como fronteira.

O professor Lucas, por sua vez, problematiza a centralidade excessiva da matemática no currículo escolar:

Lucas: Eu vejo como absurdo a quantidade de coisas que se ensina, seja para brasileiro ou não. Acho absurdo matemática ser uma das disciplinas com maior carga horária no currículo. Acho o ensino de matemática exagerado do começo ao fim. [...] Claro que matemática agrupa conhecimento acadêmico e científico, mas independentemente do público, é exagerado.

Sua fala revela tensões entre o currículo prescrito e as condições reais de aprendizagem, especialmente para estudantes que enfrentam desafios linguísticos, emocionais e materiais. A crítica chama atenção para um ponto sensível: não basta ensinar mais; é preciso ensinar de forma que faça sentido diante das condições reais de vida dos estudantes. Em contextos marcados por vulnerabilidade extrema, precarização da escola pública e desafios linguísticos, o currículo oficial frequentemente entra em choque com a materialidade das experiências.

Esse relatos mostram como professores e estudantes percebem o poder da matemática tanto no contexto escolar quanto no social. Indicam que a matemática pode ser simultaneamente oportunidade e obstáculo, mediando processos de inclusão e exclusão em um mundo globalizado. Eles também mostram como realidades urbanas atravessam as experiências escolares. Miguel leciona em uma região central de São Paulo marcada pela presença boliviana, por oficinas de costura e por moradias superlotadas. Ele descreve como a localização da escola influencia diretamente seu contato com famílias imigrantes:

Miguel: [...] muitos bolivianos moram em acomodações muito pequenas, feitas para três pessoas, mas que abrigam dez. Ou em locais com vários quartos e apenas um banheiro para trinta pessoas. Então, quando o estudante brasileiro diz: “Aquele aluno fede”, fica claro que isso se deve a essa situação.

Essas condições de moradia e trabalho revelam a face concreta da guetização: viver e trabalhar no mesmo espaço, sem privacidade, sem descanso e sob condições insalubres que marcam o corpo que posteriormente é lido pela escola como falha individual, não como produto de desigualdade estrutural. Condições estruturais de guetização urbana são convertidas, na escola, em julgamentos morais e discursos de inadequação.



Markus, que leciona em outra região, descreve um bairro periférico também marcado pela presença haitiana:

Markus: Estamos em uma área bastante pobre da cidade. ### (nome da região) fica na periferia de São Paulo, ao lado de um cemitério, com muitas comunidades ao redor. Também há muitos estudantes imigrantes haitianos. É como um polo haitiano ali.

Markus também aponta como discursos racializados atravessam a percepção sobre estudantes haitianos:

Markus: Os haitianos têm um estilo próprio. Talvez isso assuste um pouco. Mas isso não caracteriza uma pessoa bem-sucedida [...] E a pessoa que faz esse tipo de comentário está procurando outra coisa. Ou ela é preconceituosa com a cor, ou ela é xenófoba com o país, ou ela quer status.

A referência ao “estilo próprio” dos haitianos, e ao fato de isso “assustar” alguns estudantes brasileiros, evidencia a construção discursiva do “Outro”, figura percebida como estranha, inferior ou inadequada. A diferenciação estética torna-se gatilho para a racialização. A fala reforça como diferenças estéticas e culturais são convertidas em marcadores de estranhamento e inferioridade, reforçando fronteiras simbólicas entre “nós” e “outros”.

Markus também chega a mencionar que: “por mais incrível que pareça, os haitianos não parecem entender que sofrem racismo ou preconceito”, o que revela a assimetria das percepções sobre discriminação no contexto escolar.

É possível considerar essas áreas segregadas de São Paulo, onde Miguel e Markus trabalham, como guetos da cidade. A segregação urbana em guetos e áreas comerciais produz discriminações sociais, culturais e econômicas significativas, frequentemente enraizadas em características raciais e culturais (Wacquant, 2004; Baber, 2012). Markus acrescenta ainda:

Markus: Aprender uma equação do ensino médio é o que menos importa para os estudantes imigrantes. O que importa para eles é estar junto de outros haitianos. Eles querem falar português fluentemente para ascender socialmente. A maioria dos haitianos chega aqui ao Brasil em situação de vulnerabilidade, vivendo em locais que não são muito bem localizados, com falta de internet, falta de ruas pavimentadas, por exemplo. Os haitianos estão, portanto, em condição de vulnerabilidade.

Markus chama atenção para o que considera serem as necessidades primárias dos estudantes imigrantes: “aprender uma equação do ensino médio é o que menos importa para os estudantes imigrantes”. São necessidades básicas relacionadas à convivência e a condições de vida dignas. Sobre o conteúdo matemático, Markus explica:



Markus: Nós fazemos coisas muito básicas, levando em conta as quatro operações fundamentais, porcentagem e regra de três. Ninguém vai fazer logaritmo, gráfico de função quadrática ou ponto de máximo e mínimo. Nós não chegamos nessa parte, embora esteja no currículo.

Para ele, conteúdos mais sofisticados só fazem sentido quando existem condições concretas para que os estudantes possam mobilizá-los. Quando essas condições não existem, “ensinar só o básico” acaba se tornando um mecanismo que, ainda que involuntário, contribui para o que Penteado e Skovsmose (2011) identificam como a obstrução das possibilidades educativas em contextos de guetorização. Mesmo que professores façam o possível dentro das condições existentes, o resultado pode ser a oferta de uma matemática estreita, que reforça a marginalização já vivida pelos estudantes.

A postura de alguns professores reflete problemas estruturais, que vão desde a precarização da escola pública até a insuficiência da formação docente e condições reais de trabalho. Em um quadro de vulnerabilidade profunda, oferecer apenas instrução elementar parece, muitas vezes, a única saída possível. Esses relatos reforçam o que Skovsmose (2008) afirma sobre certos grupos de pessoas serem tratadas como não essenciais para o processo de globalização. Eles têm acesso mínimo aos bens produzidos e são colocados em uma posição de subordinação. Nesse cenário, a matemática pode servir como um instrumento que reforça essa marginalização.

Esses mecanismos de diferenciação, quando naturalizados, podem produzir guetos dentro da sala de aula. Como explicam Penteado e Skovsmose (2011), guetos escolares não surgem apenas de características urbanas, mas de práticas discursivas que criam dicotomias entre “Nós” e “Outros”. Markus relata:

Markus: Eles (os estudantes imigrantes) se comunicam entre si e acabam repassando informações uns aos outros. E isso acaba chamando vários deles para estudar ali. Por exemplo, a ### (nome da escola) é uma escola que tem muitos haitianos. Eles se encontram ali e formam grupos entre si. Eles acabam conversando entre si, procurando coisas em comum. Frequentam as mesmas salas.

Lucas também relata segregações em suas aulas:

Lucas: Você vê uma certa ruptura: um grupo de imigrantes e um grupo de brasileiros. Acabou havendo a separação entre estrangeiros e não estrangeiros, [...] havia interação, mas rapidamente se percebia a separação dos grupos.

Aparentemente, os estudantes imigrantes procuram espaços onde sejam reconhecidos e



se sintam incluídos: “eles acabam conversando entre si, procurando coisas em comum. Frequentam as mesmas salas”. Assim, começam a formar grupos dentro da sala de aula, da escola e da cidade. Esses relatos revelam como constroem redes de apoio diante das rupturas que enfrentam. Contudo, essa busca por pertencimento, legítima e necessária, pode, no contexto escolar, ser interpretada como isolamento, reforçando visões deficitárias.

O contexto apresentado por Miguel e Markus evidencia a realidade vulnerável dos estudantes imigrantes e mostra a segregação espacial experienciada ao viver no Brasil. Lucas afirma: “você vê uma certa ruptura, um grupo de imigrantes e um grupo de brasileiros”. Parece que o processo de guetização presente na sociedade é reproduzido em microescala nas salas de aula de matemática.

Os relatos relacionam a matemática às possibilidades de vida para pessoas imigrantes, o que pode desempenhar um papel na formação de guetos. À medida que as pessoas deixam seus países, a educação matemática pode se tornar uma ferramenta para formar cidadãos de segunda classe destinados a empregos de baixa qualificação (Valoyes-Chávez; Montecino; Guzmán, 2021). O ciclo de exclusão se mantém, e o *apartheid* social se intensifica. Fatores como oportunidades e motivos para aprender matemática também podem ser afetados.

Esses relatos mostram que a matemática pode funcionar tanto como limite quanto como possibilidade; que a escola pode tanto ampliar quanto reduzir horizontes; e que estudantes imigrantes não são exceções, mas parte constitutiva da educação pública brasileira. Isso se relaciona à variedade de papéis que a matemática desempenha na globalização. Reconhecer essas tensões é fundamental para pensar práticas que não reforcem fronteiras simbólicas, mas que promovam participação e aprendizagem para todos. A educação matemática pode oferecer oportunidades para ir além desses guetos.

5 Encontro entre diferenças: Local encontra global

Nesta seção, discuto como encontros entre diferenças podem se constituir como possibilidades pedagógicas nas aulas de matemática com estudantes imigrantes. Inspirada em Skovsmose (2019), comprehendo que essas diferenças podem assumir muitas formas: culturais, raciais, de gênero, de habilidades físicas e intelectuais, de trajetórias de vida, de sonhos realizados e frustrados, de esperanças, prioridades, oportunidades e perspectivas. Em contextos atravessados pela migração, pela globalização e pela guetização, essas diferenças ganham visibilidade e intensidade.

O encontro entre diferenças supõe a capacidade humana de deslocar-se, de colocar-se



no lugar do outro, não como assimilação ou apagamento, mas como abertura ética e política. Trata-se de vivenciar relações mútuas em movimento, reconhecer o novo e admitir que outras formas de ver o mundo coexistem com a nossa. Desse encontro podem emergir novas possibilidades de aprendizagem (Skovsmose, 2019; Moura, 2020). As particularidades de cada estudante, independentemente de idade, nacionalidade, características físicas, condição econômica, devem ser compreendidas como recursos, e não como obstáculos.

Encontros entre diferenças nas aulas de matemática exigem diálogo. Segundo Faustino (2018) e Moura (2020), o engajamento democrático entre professores e estudantes acontece por meio de relações dialógicas, nas quais diferentes perspectivas são ouvidas, consideradas e negociadas. O diálogo contribui para uma aprendizagem colaborativa da matemática em que ninguém é impedido de participar, argumentar, perguntar ou discordar. Isso implica escuta ativa, reconhecimento de outros pontos de vista, possibilidade de expressão da própria visão de mundo e circulação de falas que extrapolam a lógica da “resposta certa”. Em muitos casos, isso contrasta com os padrões de comunicação característicos da tradição da matemática escolar, centrada na transmissão, na resposta única e na autoridade docente (Faustino; Skovsmose, 2020; Skovsmose, 2023).

Encontros entre diferenças exigem tolerância. De acordo com a UNESCO (1995), tolerância envolve respeito, solidariedade e aceitação da diversidade humana. Implica valorizar a pluralidade de culturas, línguas e formas de expressão. Para Freire (2017), a tolerância é uma virtude ética da convivência humana: viver com aqueles que são diferentes, e não com aqueles vistos como inferiores. Pessoas tolerantes não o são por se considerarem superiores em termos de raça, gênero ou conhecimento, mas porque reconhecem no outro alguém cuja condição é distinta da sua.

“A tolerância exige respeito pelo que é diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, não os negando apenas porque são diferentes” (Freire, 2017, p. 26). A falta de tolerância fomenta relações autoritárias baseadas na noção de superioridade que alguns constroem sobre outros, o que é um elemento crítico na globalização competitiva e no exercício do poder por meio da matemática.

Entendo os encontros entre diferenças nas aulas de matemática com estudantes imigrantes como encontros entre diferenças globais e locais. O termo “global” remete tanto à escala planetária quanto às dimensões coletivas de um grupo. O termo “local” refere-se ao território específico, ao indivíduo, ao particular, ao que é singular, mas também representativo. Global e local aproximam-se da relação entre dentro e fora em movimento constante de atravessamento de fronteiras.



Chronaki e Yolcu (2021) problematizam esse encontro entre global e local na matemática escolar, argumentando que ele está longe de ser neutro ou inocente. Em vez de simplesmente promover intercâmbio cultural, a articulação entre reformas curriculares, políticas de internacionalização e agendas de desempenho reproduz relações de poder que fabricam determinados tipos de humanidade e hierarquizam diferenças. Roux e Swanson (2021) alertam que noções de global, local, cidadania, matemática e educação matemática precisam ser articuladas criticamente para que não reforcem, ainda que inadvertidamente, as mesmas desigualdades que afirmam combater.

Estou ciente dos perigos das dicotomias, e por isso recorro às noções de local e global para tensionar uma perspectiva puramente localista das aulas de matemática, especialmente quando estudantes imigrantes são vistos apenas pelo que têm de estranho, excêntrico ou exótico. Estudantes imigrantes podem ser considerados globais pela imagem do movimento entre países, mas também são locais por representarem culturas, idiomas, histórias e comunidades específicas. O mesmo pode ser dito de estudantes não imigrantes. Assim, cada estudante encarna simultaneamente dimensões globais e locais.

Ambientes educativos atentos a encontros entre diferenças globais e locais podem favorecer que estudantes imigrantes e não imigrantes se reconheçam mutuamente, identifiquem vulnerabilidades compartilhadas e compreendam que problemas locais e globais estão entrelaçados. A matemática pode funcionar como um dos meios para essa aproximação: por meio de situações de investigação, análise de dados, leitura de mapas, interpretação de indicadores, discussão de desigualdades e projeções sobre futuros possíveis.

Quando encontros entre diferenças são assumidos como princípio pedagógico, as aulas de matemática podem contribuir para superar a dicotomia Nós-Outros. Estudantes imigrantes deixam de ser percebidos como menos importantes ou inferiores e passam a ser reconhecidos como sujeitos cujas experiências influenciam motivos para aprender, escolhas curriculares e modos de participação. Ao aprender sobre multiplicidades culturais, linguísticas, religiosas e corporais, a turma se distancia da visão de imigrantes como “estranhos” ou “exóticos” e passa a enxergá-los como parte da comunidade escolar. Isso exige valorizar conhecimentos e trajetórias de todos os estudantes, sem reduzir imigrantes à condição de “estrangeiros” ou culturalmente inferiores.

Encontros entre diferenças globais e locais são, portanto, fundamentais para enfrentar exclusões vivenciadas por estudantes imigrantes. Eles podem compor ações nas aulas de matemática que caminham na contramão da segregação produzida pela guetização, criando brechas para que experiências diversas se encontrem, se estranhem e se transformem



mutuamente. Esses encontros podem fornecer recursos para atividades críticas e inspirar processos coletivos de investigação matemática, como o projeto *Guetorização: o racismo é um fator?*, discutido na seção seguinte.

6 Guetorização: o racismo é um fator?

Este artigo não busca apenas interpretar o que acontece nas aulas de matemática com estudantes imigrantes no Brasil, limitando-se a descrever a situação atual. Ele também procura imaginar alternativas. Por meio da imaginação pedagógica, é possível criar situações hipotéticas que funcionem como contrapontos às realidades vividas (Skovsmose, 2009; Lima; Penteado, 2021). Essas situações imaginadas não surgem do nada: são alimentadas por conceitos como globalização, imigração, inclusão, justiça social e justiça racial.

Gutstein (2012) argumenta que a matemática pode ser uma ferramenta eficaz para atuar contra a injustiça social e que os estudantes precisam ser preparados, por meio da educação matemática, para explorar e criticar estruturas de opressão. Em sua experiência com o projeto *Mortgage Loans: Is Racism a Factor?*, desenvolvido em uma escola de Chicago, estudantes investigaram taxas de rejeição de empréstimos imobiliários para pessoas brancas, latinas e negras. A pergunta central era: “À luz desses dados, o racismo é um fator na obtenção de um empréstimo imobiliário em Chicago?”. Eles leram reportagens, analisaram dados, responderam a questões e escreveram ensaios defendendo sua posição, sustentando seus argumentos com evidências matemáticas.

Inspirada por essa proposta, considero o desenvolvimento de um projeto hipotético imaginado para aulas de matemática com estudantes imigrantes: *Guetorização: o racismo é um fator?*. Partindo de diferentes fontes como, vídeos, reportagens, artigos, dados públicos, os estudantes podem investigar como imigrantes estão distribuídos espacialmente na cidade em que vivem e quais bairros concentram maior população imigrante. Podem levantar informações sobre condições de moradia, infraestrutura, acesso a serviços públicos, oportunidades educacionais e de trabalho em diferentes regiões. Podem explorar mapas, gráficos e tabelas que representem a distribuição espacial de populações e recursos, identificando áreas segregadas e discutindo as implicações desses padrões.

O potencial desse projeto reside em criar condições para um *encontro entre diferenças* ao considerar a realidade dos próprios estudantes [participantes das aulas]. Em uma cidade como São Paulo, por exemplo, dados poderiam ser obtidos em documentos como o Mapa da Desigualdade, que apresenta anualmente indicadores sobre a distância socioeconômica entre as



regiões mais ricas e as mais pobres. Os estudantes poderiam explorar conceitos como segregação residencial, discriminação no mercado de habitação, racismo ambiental e desigualdades em renda, escolaridade e acesso a serviços, discutindo como esses elementos se articulam na formação de guetos.

Nas aulas de professores como Markus e Miguel, um estudante imigrante haitiano ou boliviano poderia compartilhar como sua cidade ou país de origem se organiza espacialmente, se existem bairros racialmente marcados, se a cor da pele ou a origem nacional influenciam onde se pode morar, acessar serviços ou estudar. Essas comparações ajudariam a complexificar a ideia de um racismo considerado apenas um problema local, situando-o em um quadro global de desigualdades.

Nesse processo, cada estudante importa. As multiplicidades, especificidades e individualidades de imigrantes e não imigrantes coexistem no mesmo espaço e podem se tornar parte das investigações matemáticas. Ao discutir guetorização, estudantes podem correlacionar dados, elaborar gráficos, calcular índices, estimar diferenças entre bairros, argumentar sobre o que significa viver em regiões da cidade com maior ou menor acesso a direitos.

Ao final, os estudantes podem ser convidados a responder, com base nos dados analisados e nas discussões realizadas, se acreditam que o racismo é um fator relacionado às distribuições geográficas observadas. Essa resposta pode se materializar em textos argumentativos, apresentações, cartazes, painéis ou outros formatos que articulem evidências matemáticas e interpretações críticas. Em vez de apenas aprender técnicas matemáticas, os estudantes participam de processos colaborativos de investigação e argumentação.

O projeto também pode incluir intercâmbios entre escolas localizadas em regiões segregadas e em outras áreas da cidade, permitindo que estudantes conheçam realidades distintas. Eles podem, por exemplo, trocar dados e análises, organizar encontros virtuais ou presenciais, discutir como percebem o racismo em seus territórios, o que consideram justo ou injusto e que mudanças desejariam.

É fundamental, no entanto, considerar que a aprendizagem se intensifica quando a matemática escolar funciona tanto como janela quanto como espelho, janela para olhar o mundo e espelho por meio do qual estudantes veem a si próprios, suas famílias e suas comunidades (Gutiérrez, 2007). Isso implica que as aulas de matemática não podem tratar guetorização, racismo e imigração apenas como temas distantes, mas devem reconhecer que muitos estudantes vivem essas questões cotidianamente. Ao mesmo tempo, é importante lembrar, como alerta Skovsmose (2023), que estudantes não podem ser obrigados a investigar; devem ser convidados a participar, de forma respeitosa e cuidadosa, de processos de investigação que,



em muitos casos, tocam experiências sensíveis.

Assim, o projeto *Guetorização: o racismo é um fator?* se apresenta como um exemplo de ação pedagógica imaginada que busca criar situações de aprendizagem em que a matemática contribui para desnaturalizar desigualdades, evidenciar padrões de injustiça e fortalecer estudantes, imigrantes e não imigrantes, como sujeitos críticos em relação às cidades que habitam.

7 Comentários

Neste artigo, discuti conceitos que atravessam as vidas de estudantes imigrantes, globalização, imigração e guetorização, e propus a ideia de *encontros entre diferenças* como alternativa pedagógica e política para a educação matemática crítica. Mostrei que a mobilidade de estudantes imigrantes não ocorre em um mundo fluido ou aberto, mas em um cenário marcado por desigualdades globais, fronteiras rígidas e racialização estrutural que define quem pode circular e quem permanece confinado em guetos urbanos e escolares.

A globalização, tal como se manifesta nas experiências de estudantes imigrantes, está associada a injustiças sociais, raciais, econômicas e ambientais. Ela exacerbava velhas desigualdades e produz novas formas de segregação. Embora discursos celebratórios descrevam o mundo como “uma aldeia global”, os relatos apresentados neste texto mostram que essa aldeia é atravessada por pertencimentos restritos, por fronteiras explícitas e implícitas, e por classificações raciais que continuam estruturando oportunidades e expectativas.

A guetorização, discutida ao longo do texto, aparece não apenas como fenômeno urbano, mas como processo escolar. É reforçada pela precarização da escola pública, pela insuficiência da formação docente, pelas expectativas curriculares descoladas da realidade social dos estudantes e pela busca por pertencimento em contextos que frequentemente os tratam como “outros”, “estranhos” ou “não essenciais”.

As falas de Max, Miguel, Markus e Lucas evidenciam que essas fronteiras percorrem tanto a cidade quanto a sala de aula. A matemática escolar pode funcionar como mais um mecanismo de exclusão, seja pelo currículo que se estreita nos contextos de pobreza, seja pelo estigma que acompanha certos grupos. Ao mesmo tempo, ela pode ser um espaço para tensionar injustiças, ampliar horizontes e construir vínculos entre estudantes que vivem realidades distintas.

Encontros entre diferenças surgem como alternativa para romper leituras homogeneizadoras dos estudantes imigrantes e para desconstruir a dicotomia Nós-Outros. Esses

encontros só são possíveis quando professores reconhecem as experiências históricas e sociais que formam cada estudante e quando criam espaços de escuta, diálogo, participação e crítica. Diferenças, nesse sentido, não são problemas a serem resolvidos, mas condições para o aprendizado mútuo.

A imaginação pedagógica, acionada aqui pelo projeto hipotético *Guetorização: o racismo é um fator?*, não pretende simplesmente minimizar conflitos. Ela busca ir além da tendência escolar de abafar tensões de forma obediente e acrítica. Em vez de silenciar o que incomoda, essa perspectiva convida estudantes a investigar, analisar e argumentar sobre as injustiças que atravessam seus territórios. Assim, a matemática deixa de funcionar como um dispositivo de apaziguamento e passa a integrar processos de leitura do mundo, compreensão dos mecanismos de desigualdade e elaboração de alternativas coletivas.

A convivência humana é marcada por relações sociais complexas, nas quais estudantes, professores e comunidades constroem e negociam significados diariamente. Estudantes imigrantes estão imersos nessas relações e não podem ser pensados como apêndices ou exceções. Eles são parte constitutiva da escola brasileira e precisam de práticas educacionais que reconheçam sua humanidade, suas vulnerabilidades e suas potências.

Por fim, reforço que é fundamental considerar que estudantes imigrantes, independentemente da idade ou país de origem, carregam consigo histórias, dores, esperanças, redes familiares e culturais que atravessam sua formação. São sujeitos simultaneamente globais e locais, que trazem repertórios para a turma e que, como qualquer estudante, têm direito de participar plenamente da construção de uma educação matemática crítica, democrática e inclusiva.

8 Agradecimentos

Agradeço aos professores e imigrantes que participaram desta pesquisa e partilharam suas trajetórias, experiências e inquietações. Agradeço também às interlocuções teóricas e políticas do Grupo de Pesquisa ÉPURA, que tem sido fundamental para sustentar debates críticos sobre educação matemática, justiça social e práticas de pesquisa comprometidas com transformação.

Referências

BABER, S. Learning of mathematics among Pakistani immigrant children in Barcelona. In: SKOVSMOSE, O.; GREER, B. (ed.). **Opening the cage: critique and politics of mathematics.** Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 143–166. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-808-7_7.



BABER, S. **Interplay of citizenship, education and mathematics: formation of foregrounds of Pakistani immigrants in Denmark.** 2007. Tese (Doutorado) – Aalborg University, Department of Education, Learning and Philosophy, Aalborg.

CARRIJO, M. Global citizenship. In: PENTEADO, M. G.; SKOVSMOSE, O. (ed.). **Landscapes of investigation: contributions to critical mathematics education.** Cambridge: Open Book Publishers, 2022. p. 133–147. DOI: <https://doi.org/10.11647/OPB.0316>.

ERNEST, P. Mathematics education ideologies and globalization. In: ERNEST, P.; GREER, B. (ed.). **Critical issues in mathematics education.** Charlotte: Information Age, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09673-5>.

FAUSTINO, A. C. **"Como você chegou a esse resultado?": o processo de dialogar nas aulas de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

FAUSTINO, A. C.; SKOVSMOSE, O. **Dialogic and non-dialogic acts in learning mathematics. For the Learning of Mathematics**, v. 40, n. 1, p. 9–14, 2020. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27091133>.

GUTSTEIN, E. Reflections on teaching and learning mathematics for social justice in urban schools. In: WAGER, A. A.; STINSON, D. W. (ed.). **Teaching mathematics for social justice: conversations with educators.** 2012. p. 63–78.

HEYWOOD, A. **Ideologias políticas: do liberalismo ao fascismo.** São Paulo: Ática, 2010.

LE ROUX, K.; SWANSON, D. Toward a reflexive mathematics education within local and global relations: thinking from critical scholarship on mathematics education within the sociopolitical, global citizenship education and decoloniality. **Research in Mathematics Education**, v. 23, n. 3, p. 323–337, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1993978>.

LIMA, P. C.; PENTEADO, M. G. Pedagogical imagination and prospective mathematics teachers' education. In: KOLLOSCHE, D. (ed.). **Exploring new ways to connect: proceedings of the Eleventh International Mathematics Education and Society Conference.** Hamburg: Tredition, 2021. v. 2, p. 613–621. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5415278>.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6. ed. Tradução: C. E. Silva; J. Sawa. São Paulo: Cortez, 2022.

MOURA, A. Q. **O encontro entre surdos e ouvintes em cenários para investigação: das incertezas às possibilidades nas aulas de matemática.** 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

PENTEADO, M. G. Computer-based learning environments: risks and uncertainties for teachers. **Ways of Knowing**, v. 1, n. 2, p. 23–35, 2021.

PENTEADO, M. G.; SKOVSMOSE, O. Ghettoes in the classroom and the construction of



possibilities. In: ATWEH, B. et al. (ed.). **Mapping equity and quality in mathematics education**. Dordrecht: Springer, 2011. p. 77–90. DOI: https://doi.org/10.1007/978-90-481-9803-0_6.

PULIDO, L. Racism and the Anthropocene. In: MITMAN, G.; ARMIERO, M.; EMMETT, R. S. (ed.). **Future remains: a cabinet of curiosities for the Anthropocene**. 2018. p. 116–128. DOI: <https://doi.org/10.1080/14688417.2019.1614340>.

ROSENBERG, A. **Undesirable immigrants: why racism persists in international migration**. Princeton: Princeton University Press, 2022.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SKOVSMOSE, O. **Critique as uncertainty**. Charlotte: Information Age Publishing, 2014.

SKOVSMOSE, O. Inclusions, meetings and landscapes. In: KOLLOSCHE, D. et al. (ed.). **Inclusive mathematics education: state-of-the-art research from Brazil and Germany**. Cham: Springer, 2019. p. 71–84.

SKOVSMOSE, O. **Critical mathematics education**. Cham: Springer, 2023.

SKOVSMOSE, O.; MOURA, A. Q.; CARRIJO, M. Inclusive citizenship through mathematics education: a conceptual investigation. **ZDM – Mathematics Education**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01470-x>.

UNITED NATIONS. **Declaration of principles on tolerance**. 1995. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/1995%20Declaration%20of%20Principles%20on%20Tolerance%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VALOYES-CHÁVEZ, L.; MONTECINO, A.; GUZMÁN, P. Global mobility and processes of racialisation: the case of immigrant adults in mathematics education. **Research in Mathematics Education**, v. 23, n. 3, p. 248–261, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1993979>.

WACQUANT, L. What is a ghetto? Building a sociological concept. **Revista de Sociologia e Política**, n. 23, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782004000200014>.