



## Colonialidade de poder: um olhar sobre a história da formação de professores que ensinam matemática no Brasil

Coloniality of power: a look at naturalized discourses that cross the history of the formation of teachers who teach mathematics in Brazil

*Ana Maria de Almeida<sup>1</sup>*

*Luzia Aparecida de Souza<sup>2</sup>*

### Resumo

Este trabalho trata de uma proposta de discussão sobre a colonialidade de poder no contexto da história da educação matemática. O objetivo desta escrita consiste em contribuir para a desconstrução de discursos naturalizados no contexto formação de professores que ensinam matemática. Para essa discussão buscamos apoio em autores que discutem o pensamento pós-colonial, como Mignolo (2017), Grosfoguel (2009), entre outros que compartilham desse pensamento. Apresentamos alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas nos grupos GHOEM e HEMEP, que se utilizam de narrativas de atores educacionais e mostram cenários multifacetados compostos por diferentes modalidades de formações de professores no decorrer da história. Mencionamos, ainda, produções discursivas de governantes que parecem seguir no sentido contrário, com um discurso unificador e generalizado sobre a formação de professores. Dessa forma, a discussão aqui proposta pode provocar a produção de linhas de força no contexto da educação.

**Palavras-chave:** Colonialidade de poder, Formação de Professores de Matemática, História Oral.

A intenção dessa escrita consiste em refletir sobre os caminhos da naturalização de um padrão de poder que permeia a história da formação de professores que ensinam matemática no país.

Tal trajetória parece encobrir um sistema de colonialidade de poder

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de MS (UFMS), Campus Campo Grande. E-mail: prof.mat.aninhaw2@gmail.com.

<sup>2</sup>Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de MS (UFMS). E-mail:luzia.souza@ufms.br.

disseminado por um discurso dominante que propõe um ideal de formação de professores, pautado em uma identidade de um docente “capacitado” para ensinar uma matemática racional, também idealizada. De modo geral, a matemática é tida como a disciplina mais importante do currículo que proporciona ao cidadão a capacidade crítica de resolver problemas.

No entanto o que percebemos nos resultados de pesquisas atuais é uma defasagem nos índices de aprendizagem dos alunos nesse componente curricular. Em diferentes momentos da história, percebemos a busca por formação do professor quase sempre o responsabilizando pelo fracasso educacional. Esse discurso de capacitação parece mascarar o caminho da alienação e da manipulação populacional que ocorrem sob um discurso de progresso e de desenvolvimento.

Vale ressaltar que a colonialidade de poder foi constituída no contexto da globalização e, segundo Quijano (2005), se configurou em um padrão de poder, centrado nos conhecimentos norte-americanos de origem capitalista na perspectiva do pensamento moderno.

Esse autor reconhece certa marca espaço-temporal de construção de tal padrão que configurou na produção da identidade moderna, ou seja, que possui cor (branca), conhecimento (pautado nas bases norte-americanas e europeias) e tem origem nas produções intelectuais dos países autointitulados de modernos e desenvolvidos, entre eles: Alemanha, Estados Unidos da América e França.

Desse ponto de vista, este texto trata de uma reflexão sobre o modo como diferentes relações de poder atravessam, de forma naturalizada, o contexto educacional.

Para essa explanação propomos um olhar sobre três pontos que parecem relevantes. Assim, direcionamos a discussão sobre o perfil dos ministros da educação no percurso histórico, alguns modos de naturalização do discurso educacional e, por último, colocamos em questão a nossa postura como parte integrante desses sistemas.

\*\*\*

O primeiro ponto consiste em discutir o perfil de quem gerencia a educação. Por exemplo, quais foram os perfis dos ministros da educação no decorrer da história? Considerando que o presidente escolhe seus ministros para comporem o poder executivo, de acordo com cada área da sociedade. Os escolhidos irão auxiliá-lo na administrar e executar políticas públicas no país.

Sendo assim, parece interessante, por exemplo, olhar para a formação acadêmica dos nossos ministros da educação e até mesmo para a necessidade de se ter pessoas com esses perfis para estarem a frente da execução e da administração das leis e das diretrizes.

Nesse sentido, o trabalho de Fillos (2008, p. 83) pode contribuir com a discussão, quando mostra o contexto de criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no governo provisório de Getúlio Vargas, década de 1930, momento que o país passava por um crescimento no setor industrial e necessitava de pessoas qualificadas para atuarem no mercado de trabalho.

Com a reforma, pela primeira vez imposta a todo o território nacional, foi criado o Conselho Nacional de Educação e, entre outros méritos, deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, superior e comercial. Além de

atingir profundamente a estrutura do ensino, deu início a uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação.

Segundo esse pesquisador, a Reforma Francisco Campos, desencadeada nessa época, provocou a organização da matemática como disciplina que envolvia conteúdos de "aritmética, álgebra, geometria e trigonometria intercalando-os numa mesma série" Fillos (2008, p. 84).

Esse período ficou marcado também nas palavras de Fernando Henrique Cardoso FHC, na conferência Ibero-americana, em 16 de outubro de 1995. O então presidente fez alusão as mudanças educacionais que iniciaram nos anos de 1930. FHC mencionou "a influência metodológica francesa com a participação de professores franceses na fundação da Universidade de São Paulo na década de 30". O Ex-presidente também relatou a contribuição de recursos estrangeiros para a execução do projeto nacional.

De modo geral, as mudanças ocorrem em paralelo com os discursos e perpassam diferentes caminhos e contribuem para a naturalização do processo educacional.

Podemos conferir os interesses mercadológicos educacionais na formação daqueles que participam na efetivação dos programas educacionais no país. Entre os Ministros da Educação que atuaram no decorrer da história do ensino no Brasil. Encontramos formações acadêmicas que perpassam as áreas do direito, da saúde, da administração, esses são os que decidem o destino da educação brasileira.

Por exemplo, no que se refere à formação acadêmica da maioria dos ministros da educação, no decorrer da história, a começar pelo primeiro, Francisco Luís da Silva Campos, a grande maioria não possui formação na área educacional, mas são eles que decidem e falam pelos professores que vivenciam as diferentes situações nos diversos níveis educacionais.

De acordo com as informações do MEC, dos 58 ministros da educação temos Aloizio Mercadante que assumiu esse Ministério por duas vezes, entre 2012 - 2014 e 2015 - 2016, possui formação em economia, administração e contabilidade e dirigiu a educação nesses dois momentos. Temos entre os demais, 31 que possuem pelo menos graduação em direito, 7 em medicina, 2 formados ao menos em administração, 3 com uma das formações em filosofia e/ou um geografia e história. De todos esses escolhidos para gerenciar a educação do país, apenas Abgar de Castro Araújo Renault com pedagogia como uma das formações, mas também formado em direito.

Esse perfil de gestores educacionais parece mostrar uma naturalização do caráter mercadológico que caracteriza a educação. Quase sempre é disfarçado por um discurso de qualidade educacional, tendo a aprendizagem como recurso de emancipação. Na verdade, os movimentos educacionais parecem mais contribuir para selecionar e ditar quem será incluído ou excluído na lei do mercado neoliberal.

Questões como essas ocorrem de forma natural, na maioria dos casos, sem que a população perceba. O processo de naturalização trata-se de uma das ferramentas mais fortes no processos de controle social como afirma Lander (2005, p. 8):

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno – especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje

hegemônicas – é o que pode ser literalmente escrito como a *naturalização das relações sociais*, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade.

Sobre os discursos educacionais relacionados ao desenvolvimento e ao progresso, parecem contribuir para a exclusão de algumas identidades em detrimento de outras, uma vez que fortalecem a naturalização quando passam pelos filtros educativos.

Os enunciados que atravessam as políticas de formação de professores quase sempre seguem o lema de “capacitar” os professores como se fosse possível alcançar um padrão de professor “ideal” capaz de formar pessoas para o sucesso, sendo que na verdade a própria organização social não oferece lugar para todos, logo seria impossível formar um educador que conseguisse realizar tal projeto.

A partir do pensamento de Monteiro (1998), Lander (2008, p.15) apresenta como alternativa a esses processos de naturalização.

É possível falar da existência de um “modo de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir sobre ele” que constitui propriamente uma episteme com o qual “a América Latina está exercendo sua capacidade de ver e fazer de uma perspectiva Outra, colocada enfim no lugar de Nós”.

Lander (2008) sugere entre outras coisas, a possibilidade de considerar o saber popular, de mobilizar a consciência no sentido de se fazer conhecer e desnaturalizar processos colonizadores. Esse autor ainda reconhece o processo histórico de construção do conhecimento como inacabado e multifacetado, bem como ressalta a necessidade de se rever métodos e concepções epistêmicas existentes. Tais mudanças suscitam certa desobediência epistêmica frente aos processos de produção do conhecimento eurocêntrico.

Com Grosfoguel (2009, p. 407) podemos perceber a necessidade de um “pensamento crítico de fronteira como resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade”.

Nessa direção, Mignolo (2017, p. 20) afirma que uma postura fronteiriça não define um habitar nas fronteiras de Estado/ Nação, mas nas fronteiras do moderno/colonial, sendo consciente dessa situação.

Com Mignolo (2017) é possível afirmar que exercer certa desobediência epistêmica consiste em soltar-se das amarras da ciência clássica, isto não significa deixá-las totalmente de lado, mas sim não as utilizar como únicas fontes de reflexão em nos estudos.

Esses autores reconhecem o pensamento de fronteira ou liminar como alternativa aos movimentos colonizadores naturalizados capitalistas. Nesse sentido, as pesquisas que produzem narrativas a partir das narrativas de professores e pesquisadores, como no caso dos estudos dos grupos GH OEM e HEMEP, podem contribuir para causar fissuras nos discursos hegemônicos e dominantes que encobrem os cenários multiformes da formação de professores que ensinam e/ou ensinaram matemática no Brasil.

\*\*\*

O segundo ponto de reflexão estaria relacionado aos modos como o discurso educacional vem sendo construído com foco na capacitação do professor.

Poderíamos pensar que esse discurso estaria camuflando um modelo de controle e de manipulação populacional?

Partimos do ponto de vista que “a melhor dominação, é aquela que, naturalizada, não aparece como tal”. Porto-Gonçalves (2005, p. 3).

Dessa forma, os discursos traçados nessas premissas produzem diferenças, excluem as identidades que não se encaixem nessa perspectiva e impõe padrões identitários que perpassam diferentes áreas sociais de forma naturalizada. Quais sejam, o mercado de trabalho, a educação, a saúde, a religião. No tocante afetam as organizações econômicas, políticas e sociais.

Os trabalhos que utilizam os relatos de professores podem contribuir para certa desconstrução do discurso dominante. Com Garnica (2013) defendemos que os modos de investigar, utilizando também essas fontes evidenciam quadros de formação e atuação de professores de matemática no Brasil não de maneira única, mas mostra a variedade de espaços de formação e a atuação desses professores em cenários de dimensões diversas.

Em contrapartida, os programas de governo parecem seguir na direção de atender uma demanda de professores que é reformulada no discurso, mas na prática permanece com as propostas que buscam capacitar o professor, ainda “incapaz”, portanto necessitado de mais formação.

Na conferência Ibero-americana, em 16 de outubro de 1995, o então presidente Fernando Henrique Cardoso FHC relatou a preocupação com a capacitação de professores. Temos de oferecer condições de aperfeiçoamento aos professores da rede pública que são responsáveis pelo ensino, no Brasil, de dezenas de milhões de alunos. (Brasil, 1995, p.169)<sup>3</sup>

Essa concepção parece ter uma relação com influências de países tidos como desenvolvidos, como no caso dos europeus, que servem de parâmetros para que os outros países de continentes subalternos como Índia, África e América Latina sigam seus modelos na busca de alcançar o mesmo desenvolvimento.

Os estudos pós-coloniais podem contribuir para problematizar movimentos de busca de alguns países no sentido de competir com outros autointitulados de modernos/desenvolvidos. Tais processos acabam reforçando a relação de dependência dos países subalternos em relação aos colonizadores.

Podemos perceber essa interferência externa nas palavras de FHC, quando reconhece “a influência metodológica francesa com a participação de professores franceses na fundação da Universidade de São Paulo na década de 30”. FHC também mencionou contribuição de recursos estrangeiros para a execução do projeto nacional.

O discurso mercadológico permanece em outros momentos históricos. Em 16 de outubro de 2006, o ex-presidente Luiz Inácio Lula, também repete o discurso mostrando a preocupação em “aprimorar a qualidade do ensino, com o treinamento

---

<sup>3</sup> Resenha de política exterior do Brasil. Número 77, 2º semestre de 1995, Ano 22, ISSN 0101 2428.

dos professores e melhorias nas instalações e equipamentos”<sup>4</sup>

Tal influência externa caracteriza parte de uma estrutura que diferencia a os movimentos pós-coloniais dos coloniais que aconteciam por meio da força e dominação de umas nações sobre as outras. Maldonado-Torres, (2007, p. 131) esclarece essa diferença.

Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, que constitui tal nação em um império. Ao contrário desta ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de ser limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ao contrário, refere-se à maneira como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e relações intersubjetivas são articuladas entre si, através do mercado no mundo capitalista e da ideia de raça.

A linguagem tem uma função relevante na produção das relações subjetivas, pois a medida que os discursos são disparados, nas diferentes mídias, as normas e regras vão contribuindo para a construção de novas identidades, sendo que as identidades existentes também atuam sobre esses discursos.

Podemos perceber, nas pesquisas dos grupos GHOEM e HEMEP, características muito diferentes entre uma formação e outra, dependendo dos momentos históricos, da localidade e da cultura, entre outros. Essas questões também aparecem nas falas dos professores a partir de seus espaços de formação e atuação pedagógica. Nesse ínterim, a colonialidade de poder estabelece modelos identitários relacionados ao trabalho, às questões de raça e ao gênero valorizando uns, em detrimento de outros.

Tais padrões atravessam questões educacionais, por se tratar de um setor que atinge grande parte da população e interfere na construção social como base de formação de identidades em diferentes faixas etárias e níveis de ensino. Como autores dos contextos educacionais, nós, professores e pesquisadores estamos envolvidos nessas tramas.

Ter consciência dos modos como a colonialidade de poder perpassa a produção de conhecimento pela colonialidade do saber, bem como a produção de identidades pela colonialidade do ser, pode contribuir para que possamos assumir uma postura ou outra frente esse padrão de poder. Essa questão remete a outro ponto desta escrita.

\*\*\*

Vale uma reflexão sobre a terceira questão que talvez seja a mais complicada ao pensarmos na prática, quando buscamos manter uma postura pós-colonial como professores e/ou pesquisadores em Educação Matemática frente a esse sistema organizado de relações de poder que ocorrem de forma quase imperceptível nos enunciados dominantes. O ponto que defendemos consiste em admitir a impossibilidade de romper com tal sistema, mas em criar espaço discussão mesmo que seja de forma sutil e, assim, provocar fissuras nos discursos que nos

---

<sup>4</sup> Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por ocasião de pronunciamento à Nação brasileira, em Brasília, em 16 de janeiro de 2006.

atravessam, desconstruindo nossas próprias verdades nos reconhecendo como produtores discursivos em nossos lugares de fala.

Para Lugones (2008, p. 79), a colonialidade de poder “permeia o controle sexual, autoridade coletiva, trabalho, subjetividade/intersubjetividade, e produção de conhecimento a partir de dentro desses relacionamentos intersubjetivos”. Essa autora ressalta que tais processos de subversão, acabam produzindo relações específicas nos universos subjetivos, como resposta ao processo de produção de um conhecimento racional constituído no âmbito capitalista.

A partir desse deslocamento dos estudos de colonialidade de poder para o contexto da formação de professores que ensinam matemática no Brasil, buscamos apoio em algumas pesquisas dos grupos GHOEM e HEMEP, que utilizam das narrativas de professores e professoras de matemática que vivenciam ou vivenciaram a materialização de propostas educacionais em diferentes momentos históricos e contextos brasileiros.

As discussões e leituras experienciadas nesses grupos ressoam nas pesquisas que mostram diferentes movimentos de desconstrução de discursos naturalizados nas teses e dissertações produzidas.

Ressaltamos que esse texto é parte dos movimentos de pesquisa que desenvolvemos no percurso de produção da tese de doutorado, com o objetivo de contribuir para o mapeamento da formação de professores de matemática no país. Essa pesquisa se inscreve no contexto do grupo HEMEP do qual somos integrantes. Na maioria dos nossos trabalhos, utilizamos do referencial teórico metodológico da História Oral que nos permite construir caminhos em trajetória de estudo.

Nessas construções, utilizamos das fontes narrativas em muitos de nossos trabalhos, nossas e de nossos colaboradores também professores que ensinam ou ensinaram matemática no país. Evidenciamos marcas nas narrativas, relacionamos com documentos, e a partir dessas marcas construímos nossas análises. Esse modo de fazer pesquisa está ancorado na abordagem qualitativa que admite total envolvimento do pesquisador que se constitui, enquanto constrói seu objeto de pesquisa.

Essa abertura para a construção de caminhos em trajetória nos remete a um distanciamento dos modelos de pesquisas pautados em métodos predeterminados a serem seguidos. Nesse sentido, percebemos uma possibilidade de olhar para a formação de professores com Mignolo (2017, p. 21) “tornamo-nos epistemologicamente desobedientes, e pensamos e fazemos descolonialmente, habitando e pensando nas fronteiras e as histórias locais, confrontando-nos aos projetos globais”.

Nessa lógica, não buscamos demonstrar uma verdade absoluta ou contar o que realmente aconteceu, mas trazer diferentes verdades que constituímos em composição com nossos interlocutores para nossas pesquisas.

Vale lembrar que nem sempre é possível exercer posicionamentos contrários à colonialidade de poder, do ponto de vista que atuamos no universo acadêmico com métodos rigorosos; passamos o tempo todo por avaliações e enfrentamentos que, muitas vezes, ferem nossas crenças, mas esses também são os motivos que nos mobilizam nesse movimento de pesquisar e fazer educação.

Contamos histórias de professores e professoras que produzem matemáticas dos seus “lugares de fala”, de onde constituímos e somos constituídos em Educação Matemática. Na condição de subalternos frente à diferentes movimentos de colonialidade de poder, uma possibilidade seria trazer a contribuição dos estudos pós-coloniais para pensar nossos contextos de formações emergentes que ocorrem de forma aligeirada para atender demandas do mercado de trabalho.

Almeida G. (2010, 14) <sup>5</sup>reconhece com Spivak (2010) que “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido (a)”. Segundo essas autoras não é possível falar pelo subalterno e sim contra a subalternidade.

Sobre a condição de subalternidade, Figueiredo (2011, p. 179) também busca apoio em Spivak (2010) quando explica

A condição de subalternidade é a condição do silenciamento, ou seja, o subalterno necessariamente carece de um representante por sua própria condição de silenciado. Por um lado, observa-se a divisão internacional entre a sociedade capitalista regida pela lei imperialista e, por outro, a impossibilidade de representação daqueles que estão à margem ou centros silenciados.

Spivak (2010) também reconhece que, na atual conjuntura, o subalterno não pode falar, pois sua voz não produz eco no discurso dominante.

Diante dessas reflexões, é possível reconhecer que estamos dentro de um sistema que produz normas e regras, seja no âmbito da pesquisa ou do ensino e da aprendizagem matemática. De certa forma, somos subordinados a esses sistemas que focam na produtividade sob um discurso de qualidade. O fato de escrever esta produção para um evento acadêmico, por exemplo, consiste em parte dessa produtividade, por outro lado nos permite ao menos refletir sobre quais vozes “podem falar” e quais são “caladas” nos meios acadêmicos.

Ferreira (2011, p. 175) reconhece a condição de subalterno naqueles que não podem participar das organizações hegemônicas, portanto estão subordinados a elas.

Torna-se “subalterno” como expressão que se refere à perspectiva e pessoas de regiões e grupos que estão fora do poder da estrutura hegemônica; daí o conceito de subalternidade exigir um espaço territorial definido e demarcado, bem como àqueles que se encontram fora do pensamento hegemônico.

Nesse sentido, nossos exercícios de pesquisa podem contribuir para tomarmos consciência dos mecanismos de subordinação que podem nos atravessar de forma naturalizada em nossas atividades. Ao trazermos nossas histórias locais de materialização de múltiplas modalidades de formações matemáticas que ocorreram em diferentes momentos históricos, evidenciamos certa falência de algumas propostas e legislações vigentes.

Buscamos ressaltar, na pesquisa de mestrado de Almeida M. (2017, p. 177-

---

<sup>5</sup> Autora do prefácio da obra Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG.

178), o modo como o cenário das formações emergenciais da década de 1990 mostra alguns discursos que naturalizam o fracasso das leis e diretrizes vigentes.

Esse quadro mostra possibilidades de problematizar alguns lemas impregnados e naturalizados em nossa sociedade como: “educação para todos”, “inclusão no mercado de trabalho”, “diversidade”, entre outros que pairam sobre a educação como verdades absolutas, com soluções prontas. A própria LDB 9394/96 passou por várias resoluções para se adequar às diferentes necessidades brasileiras, embora realidade de professores leigos e a necessidade de uma formação para esses educadores fossem uma emergência da época, cada comunidade tem características que demandam ações peculiares de acordo com a sua cultura, organização social e política em seu tempo.

Os relatos dos professores que participaram de cursos no decorrer da história podem contribuir para evidenciar os modos não hegemônicos que ocorrem essas formações por meio de diferentes modalidades.

Os pesquisadores integrantes dos grupos HEMEP e GHOEM mostram um panorama multifacetado de formações de professores que pode contribuir, ao menos, para provocar fissuras na naturalização hegemônica das propostas unificadoras, quando mostram a multiplicidade de modalidades de formações que ocorreram e ocorrem pelo Brasil.

Vale mencionar outras produções narrativas em forma de teses e dissertações construídas no contexto dos grupos GHOEM e HEMEP. Essa explanação ocorre de maneira aleatória apenas para frisar alguns cenários de constituição de cursos de matemática como: curso de Matemática da UNIDERP – Campo Grande, Zandomenighi (2017); Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, Morais L. (2017); Curso Modular de Matemática em Campo Grande – MS, Almeida M. (2017); Licenciaturas em Matemática e Ciências em Mato Grosso do Sul, Silva M. (2015), cursos que formaram professores de Matemática no estado do Tocantins, Cury (2011) formação de professores de Matemática que atuaram em Paranaíba na segunda metade do século XX, Silva C. (2016); formação de professores de Matemática na região de Mossoró – RN, de 1940 a 1974, Morais B. (2012); formação de professores de matemática do Maranhão, na década de 1960, Fernandes (2011); história da formação de professores primários da Escola Joaquim Murtinho, Reis (2014) e formação de professores de Matemática de Dourados, Faoro (2014).

Com Lins (1999), Souza (2011) reconhece que cada ato de narrar é único, considerando que aquele que narra se considera frente a um ser biológico e outro cognitivo. Nessa ótica, cada produção narrativa é específica e verdadeira para aquele momento no contexto em que se inscreve.

Considerando “ser biológico” como o outro e “ser cognitivo” como o constituído por seu interlocutor (a quem este se dirige), Lins observa que toda vez que se fala, se fala em direção a alguém, e esse alguém não corresponde ao indivíduo à sua frente, mas ao ser cognitivo que aquele que fala constitui. É em direção ao ser cognitivo que se fala. Do mesmo modo, a ação de ouvir (ler) algo ocorre sempre em relação ao ser cognitivo constituído e é sobre o que este ser cognitivo diria que se produz significados. (Souza, 2011, p. 21).

Nessa visão, admitimos as múltiplas verdades históricas, construímos nossos

cenários com um multiplicidades de versões históricas, que podem convergir ou divergir do discurso maior. Para Bruner (2014, p. 24), quando construímos nossas histórias “não criamos uma única história criadora do eu, mas muitas delas”.

Sendo assim, muitos dos estudos dos grupos GHOEM e HEMEP são constituídos na perspectiva historiográfica, pois os professores experienciam o fazer do “historiador que se orienta nos fluxos e também desliza em torno deles como construtor do passado, tendo em vista as mudanças do presente”. (Almeida, 2017, p. 150).

A partir dessa premissa, pensar a questão da colonialidade de poder no campo da Educação Matemática, de maneira específica, sobre as inferências desse padrão de poder na história da formação de professores que ensinam matemática, pode contribuir para as reflexões sobre as diferentes modalidades de cursos emergentes, criados no sentido de atender as necessidades mercadológicas sob um lema naturalizado de desenvolvimento e progresso que mascara um padrão científico idealizado no pensamento capitalista.

Nesse sentido, uma possibilidade seria nos permitirmos a olhar a partir de nossos lugares de fala em composição com as teorias estudadas para compormos “formas alternativas do conhecer, questionando-se o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre o continente, o regime de separações que lhes servem de fundamento, e a ideia mesma da modernidade como modelo civilizatório universal”. (Lander, 2018, p. 15).

Sobre as influências internas e externas, já discutimos em pesquisa para a obtenção do título de mestre (Almeida, 2017), ocasião que construímos um cenário político e econômico que permeou a formação de professores nos anos de 1990. Ao contarmos a história do Curso Modular de Matemática, na visão de egressa daquela formação, fomos atravessada por questões que me permitiram quebrar algumas verdades e construir outras.

No contexto das discussões do grupo HEMEP do qual somos integrante, em composição com a orientadora coordenadora desse grupo, construímos relações entre a reforma educacional que ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, um período marcado pelas influências do Banco Mundial, um dos financiadores da economia brasileira daquele momento.

Em uma relação entre as nossas narrativas de alunos, professores, coordenadores e outros autores do curso, documentos oficiais como leis e diretrizes, não oficiais, cadernos, provas e outras fontes doadas por alunos, constituímos e fomos constituídas no movimento de pesquisar historiográfico.

Nessa experiência, produzimos mais uma peça na composição do mapeamento da formação de professores que contribuiu com o início de uma desnaturalização de um imaginário desta professora e pesquisadora que aqui escrevem. Antes daquela experiência, acreditávamos que o curso, desenvolvido nas férias escolares, em 15 dias de aula em julho e 20 dias em fevereiro com atividades extraclasse para complementar a carga horária de cada semestre, era igual a todas as outras licenciaturas de matemática do país, visto que o diploma mostra um curso de habilitação em matemática.

A partir das leituras em movimentos de pesquisa e nas disciplinas do mestrado, pudemos desconstruir essa ideia generalizada de formação. Essas

quebras foram provocadas tanto nas entrevistas quanto nas leituras e na produção da dissertação, principalmente de pesquisas relacionadas a outras realidades brasileiras e outros processos de formação.

A partir daquele trabalho construímos a pesquisa que hoje encontra-se em desenvolvimento para a obtenção do título do doutorado. Nesse trabalho, estamos produzindo outros cenários de pesquisa a partir da leitura das teses e dissertações produzidas nos grupos GHOEM e HEMEP. Até o momento selecionamos 78 trabalhos que utilizaram de narrativas de agentes educacionais, esses pesquisadores relacionam documentos diversos oficiais ou não com as narrativas produzidas pelos entrevistados.

A partir dos relatos dos colaboradores, nós, pesquisadoras, produzimos outras narrativas em composição com nossas experiências de autores produtores e produzidos no contexto da Educação Matemática. Essas posturas parecem ir ao encontro do pensamento de Mignolo (2017), visto que falamos dos “lugares” de materialização das leis e diretrizes, dos programas educacionais que ganham formatos outros, quando são constituídos na multiplicidade de culturas brasileiras em diferentes contextos históricos e sociais.

Os relatos parecem mostrar a impossibilidade de um discurso único de formação de professores. Essa constatação remete a certa rejeição ao pensamento hegemônico e unificado acerca das propostas de formação de professores do ponto de vista que cada processo de formação ocorre de modo específico.

Acredito que estudos como esses podem contribuir com a possibilidade de provocar pensamentos não hegemônicos sobre a formação de professores de matemática. Embora essas pesquisas sejam produzidas dentro de sistemas acadêmicos, organizados dentro de certa estrutura mercadológica, podem produzir fissuras e contribuir para certa desnaturalização de processos educacionais que se repetem em diferentes momentos históricos e mostram certo descompasso entre as propostas governamentais e os resultados apresentados.

## Referências

- Almeida, A. M. (2018) Inventar e se reinventar, em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o Curso Modular de matemática em Campo Grande-MS. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdumat. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande MS, Retirado em 28 de junho de 2018 de: <http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4427>.
- Cury, F. G. (2007). Uma Narrativa Sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática - Universidade Estadual Paulista Rio Claro - SP,. Retirado em 10 de maio de 2018 de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90998>.
- Faoro, T. C. T. (2014). A formação de professores de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Um olhar sobre os anos iniciais da Licenciatura em Dourados. 2014. 236 f. Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul, Campo Grande/MS4. Retirado em 15 de maio de 2018 de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102104?locale-attribute=es>.

Fernandes, D. N. (2011). Sobre a formação de professores de matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível... Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP. Retirado em 20 de maio de 2018 de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102104?locale-attribute=es>.

Figueiredo, C. V. S. (2011). Reflexões Sobre Os Estudos da Subalternidade: resenha do livro Pode o subalterno falar? de Gayatri Spivak. Cadernos Culturais. (v. 3, n. 5). Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4556>.

Fillos, L. M. (2008). A Educação Matemática em Irati (PR): memórias e história. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná. Retirado em 10 de janeiro de 2018 de: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08\\_fillos.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_fillos.pdf).

Garnica, A. V. M. (2013). Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.6, n.1, p. 35-60. Abril.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. (p. 73-101). Bogotá. Tabula Rasa.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (PP. 127-167). Bogotá, Ilesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. (2017). Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do sul, Foz do Iguaçu, v. 1, n.1, p. 12-32.

Morais, A. C. L. (2017). Licenciatura em matemática da UFMS: movimentos precursores e implantação de um curso a distância. (2017). Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Retirado em 12 de maio de 2018. De: <http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4242>.

Morais, M. B. de. (2012). Peças de uma História: formação de professores de matemática na região de Mossoró (RN). 2012, 301f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP.

Porto-Gonçalves C. W. (2005). Apresentação da edição em português. In. LANDER, Edgardo. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais:

Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. (p. 116 - 42.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO.
- Ramón G. (2009). Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In. SOUZA SANTO, B. e & MENEZES, M. P., (Org.), Epistemologias do Sul. (pp. 83-418). São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, C. R. M. (2015) Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul. Tese de Doutorado em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista -UNESP, Rio Claro. Retirado em 20 de maio de 2018 de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136764>.
- Silva, N. C da. (2016). Cenas sobre a formação e atuação de professores de matemática de Paranaíba/MS na segunda metade do século XX. 2016. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande.
- Reis, A. C. S. R. (2015). ***A formação matemática de professores do ensino primário: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho. 2015.*** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS
- Spivak, G. (2010). Pode o subalterno falar? Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG.
- Souza, L. A. (2011). Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Retirado em 20 de janeiro de 2018 de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102092>.
- Zandomenighi, R. A. (2017). Uma história acerca da constituição do curso de graduação em matemática da universidade para o desenvolvimento do estado e da região do pantanal (UNIDERP/CESUP). 2017. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS. Retirado em maio de 2018 de: <http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos/index/220>.

**Sessão Coordenada 23**

*Thiago Pedro Pinto*

**SABERES GEOMÉTRICOS PARA ENSINAR GEOMETRIA PRÁTICA**

**Marcos Fabrício Pereira, Francisca Janice Fortaleza**

**PUBLICAÇÕES DE GEOMETRIA PARA O ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO:  
INICIANDO A VERIFICAÇÃO DA POSSIBILIDADE DE UMA “VULGATA”**

**Francisca Janice Dos Santos Fortaleza, Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha**

**CADERNO DE MARIA: E SUA RELAÇÃO COM A GEOMETRIA PRESENTE NO  
PROGRAMA DE ENSINO DE 1962**

**Suele Lopes Lopes Pedroso, Edilene Simões Costa dos Santos**