



## UMA PESQUISA SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS A PARTIR DE PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: QUAL CONCEPÇÃO DE EJA TEM SIDO MOBILIZADA?

*Endrika Leal Soares*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*endrika.leal@gmail.com*  
*Orcid ID 0000-0003-4748-0198*

### **Resumo:**

Neste artigo, discorremos sobre uma pesquisa de doutorado em andamento que se propõe a problematizar processos de alfabetização (e alfabetização matemática) de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Temos nos colocado no movimento de pensar esta pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial, que diz da existência de uma matriz colonial de poder, herança da colonização, que mantém vivas práticas coloniais de dominação. Neste artigo, nos colocamos a pensar a Educação de Jovens e Adultos a partir dos estudos decoloniais, bem como apresentamos os percursos metodológicos da pesquisa, marcada pela pandemia de Covid-19, e propomos um exercício analítico para pensar qual concepção de Educação de Jovens e Adultos parece ser mobilizada na turma que acompanhamos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Estudos Decoloniais. Alfabetização.

### **1. Introdução**

Este artigo propõe uma discussão acerca de uma pesquisa de doutorado que se propõe a pensar a alfabetização na etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Desde o mestrado (SOARES, 2019) temos refletido sobre analfabetismo, quando entrevistamos pessoas consideradas analfabetas para, inicialmente, tentar compreender quais estratégias matemáticas eram mobilizadas por elas em seu cotidiano. Mais do que problematizar estratégias, nos foi possível entrar em contato com histórias de vida e outros modos de ler o mundo. Das pessoas com quem conversamos para a produção da dissertação, quase todas procuraram a escola depois de adultas para se

alfabetizar, e mais uma vez foram excluídas desse processo, sem conseguir completar a alfabetização.

Na pesquisa de doutorado que discutimos aqui, entramos em contato com pessoas que, na fase adulta, buscam alfabetização em instituições formais de ensino, a fim de problematizar processos de alfabetização (e alfabetização matemática) de alunos que frequentam a etapa de alfabetização pela EJA. Quando um adulto busca por alfabetização, o que pretende conquistar? Como operam as relações com a matemática nesse espaço formal de ensino? Que Educação de Jovens e Adultos é/foi produzida nesse espaço e em meio à Pandemia de COVID-19?

Temos nos colocado no exercício de dialogar com a perspectiva decolonial, que diz da existência de um padrão de poder mundial, herança da colonização, que mantém vivas práticas coloniais de dominação mesmo após a libertação territorial das colônias. Em outras palavras: o que é chamado de colonialidade é uma herança da colonização que se perpetua até os dias de hoje e marca a lógica da sociedade em que vivemos, que hierarquiza e subalterniza povos, raças, conhecimentos etc., com base em um padrão estabelecido.

Para além da compreensão desse cenário, os estudos decoloniais sugerem a desobediência à essa narrativa única a qual estamos submetidos, a fim de que outras narrativas possam coexistir. Falar de EJA é considerar que sua existência só é necessária pela sociedade hierárquica em que vivemos, que precisa mobilizar esforços na tentativa de reparar uma dívida com milhares de jovens e adultos que não foram alfabetizados na idade considerada apropriada.

No decorrer deste texto, abordaremos aspectos metodológicos do trabalho, que sofreu adaptações pela Pandemia de COVID-19; em seguida, discutiremos algumas questões acerca dos conceitos de colonialidade e decolonialidade, que tem sido pano de fundo para as discussões que propomos na tese; e por fim, fazemos um exercício de análise de uma situação que nos chama atenção para qual educação de jovens e adultos tem sido produzida na turma que acompanhamos.

## **2. Metodologia**

Realizamos a pesquisa a partir do acompanhamento de uma turma de alfabetização da fase Inicial II pela Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Iracema de Souza Mendonça, em Campo Grande/MS e da realização de entrevistas com alunas da turma. A Pandemia de COVID-19 nos forçou a modificar o planejamento inicial, que consistia em

acompanhar a turma assistindo as aulas presencialmente, e passamos um período acompanhando as aulas de forma remota.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, iniciamos a produção de dados no final do segundo semestre de 2020, acompanhando as aulas das turmas Inicial I e II que aconteciam pelo grupo do WhatsApp, e tendo acesso aos Cadernos de Atividades elaborados pelos professores como um planejamento para as aulas, formados por atividades de Arte, Ciências, Educação Física, História, Língua Portuguesa e Matemática. Estávamos no final do ano e participamos pouco dessa dinâmica.

No início de 2021, começamos a acompanhar somente a turma Inicial II, pois a escola não havia tido matrículas suficientes para a abertura de uma turma Inicial I, e acompanhamos as aulas que ainda aconteciam de forma remota. O Caderno de Atividades passou a ser elaborado pela Rede Municipal de Ensino e chamado de Caderno Base da REME. Já no segundo semestre de 2021 as aulas retornaram ao modo presencial, e continuamos participando das aulas nessa outra modalidade, com as anotações feitas em um caderno de campo.

Quando as aulas voltaram a ser presenciais, os alunos tinham a possibilidade de continuar estudando de forma remota a partir do Caderno Base da REME que pegariam na escola e depois entregariam para correção. A turma Inicial II era composta apenas por mulheres e era frequentada por poucas alunas. Realizei entrevistas com cinco delas, que me contaram sobre suas vidas, os motivos pelos quais buscavam alfabetização, a experiência que estavam tendo com a escola e as aulas, e outros assuntos que surgiram durante a conversa. O roteiro era aberto o suficiente para aproveitar as particularidades das conversas com cada uma.

Na realização e mobilização das entrevistas, tomei como base alguns princípios e procedimentos da História Oral, que mobiliza narrativas orais como fontes de pesquisa (SILVA; SOUZA, 2007). Flertamos com a História Oral na realização das entrevistas, que foram gravadas somente em áudio, e posteriormente transcritas, procedimento que mantemos no texto todas as pausas e elementos próprios da fala. Após a transcrição, realizamos o que chamamos de textualização, que por preferência foram retiradas todas as perguntas, restando uma narrativa única da pessoa entrevistada. Foi feita a leitura da textualização para cada uma das entrevistadas, que poderiam modificar a narrativa, acrescentando ou removendo informações. Se elas se reconhecessem na narrativa lida, pedíamos que assinassem uma carta de cessão de direitos, para podermos utilizar a entrevista na pesquisa. Todas assinaram.

Aqui, entra uma discussão sobre os limites e possibilidades da História Oral em trabalhar com certo público e escancara uma dimensão da colonialidade na sociedade em que vivemos, além de nossas posturas colonizadoras. Qual o sentido de pedir para uma pessoa que não é alfabetizada para que assine um documento de várias páginas com informações técnicas de algo que ela não conhece? Fizemos isso com a carta de cessão de direitos e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética. Esses dois documentos fazem parte de processos burocráticos que precisamos cumprir, mas são processos excludentes que evidenciam um sistema colonizador em que impera a hegemonia da escrita em detrimento da oralidade. Como poderíamos subverter a lógica colonizadora que prevaleceu nesse processo? Como produzir uma pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial? Como provocar fissuras na lógica imposta, admitindo que não podemos nos movimentar para isso fora da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2018), somente na fronteira? Falemos sobre a perspectiva que tem nos ajudado a problematizar a tese que mencionamos aqui.

### **3. Referencial teórico**

Como brevemente mencionado anteriormente, a colonialidade faz referência a um padrão colonial de poder que continuou se perpetuando mesmo após a descolonização territorial das colônias, permitindo que formas coloniais de dominação continuassem sendo reproduzidas. É considerada o lado oculto da modernidade (MIGNOLO, 2017a), de forma que não existiria modernidade sem colonialidade. Isso quer dizer que por trás da retórica da modernidade e das ideias de desenvolvimento e progresso, impera a lógica da colonialidade, que sustenta uma sociedade hierárquica e excludente, em diversas esferas da vida social. Arias (2010) aponta como opera essa lógica:

Economicamente, a economia capitalista se coloca como único modelo universal de regulação e a democracia liberal torna-se o único modelo a partir do qual a sociedade pode ser pensada e organizada; religiosamente, o cristianismo permanece como a religião hegemônica, como a única religião verdadeira; epistemicamente, a hegemonia da razão, pensamento científico tecnológico racional, torna-se o único conhecimento verdadeiro para a compreensão da realidade e da vida; linguisticamente, as línguas europeias, especialmente derivadas do latim e do grego, tornam-se as únicas línguas do conhecimento científico racional. (ARIAS, 2010, p. 26, tradução nossa)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> En lo económico, la economía capitalista se erige como el único modelo universal de regulación y la democracia liberal, se vuelven el único modelo político desde el cual se puede pensar y organizar la sociedad; en lo religioso, el cristianismo se erige como la religión hegemónica, como la única religión verdadera; en lo epistémico, la hegemonía de la razón, el pensamiento racional científico tecnológico, se convierte en el único conocimiento verdadero para la comprensión de la realidad y de la vida; en lo lingüístico, las lenguas europeas

Dessa forma, a lógica da colonialidade opera na construção e reprodução de uma narrativa hegemônica, enquanto silencia outras narrativas à medida que se afastam do padrão estabelecido. É criado um padrão de raça, gênero, modo de vida, conhecimento, do que é considerado moderno, evoluído etc., que mantem e justificam a produção de subalternidades e a exploração de alguns sujeitos sobre outros. A matriz colonial de poder se vale da criação e propagação de discursos e da violência epistêmica para impor um modo de pensar enquanto verdadeiro e universal e para convencer o sujeito colonial a pensar a si e seu mundo a partir dos termos impostos pelos colonizadores. Como afirma Mignolo (2018, p. 196, tradução nossa)<sup>2</sup>, “o enunciado é sempre inventado pelos enunciadores (atores, instituições, linguagens), e não o contrário”.

Considerando esse cenário, a decolonialidade surge enquanto uma opção para a superação da lógica da colonialidade. Com nossos corpos na fronteira, considerando a impossibilidade de habitar fora da matriz colonial de poder, a perspectiva decolonial é um convite ao questionamento das narrativas impostas como universais, a fim de criar fissuras para que outras narrativas – até então silenciadas – possam coexistir. Junto a isso, outros modos de ser e estar no mundo, a partir do que Mignolo (2017b) que chama de desobediência epistêmica, que seria imprescindível para uma postura decolonial. A desobediência

[...] nos desafia a desnaturalizar as epistemologias hegemônicas, a desaprender a pensar unicamente a partir das suas referências, e a retirar as sabedorias outras do apagamento, deslocá-las do lugar do atraso. Somos desafiados então a atuar em seus arredores, em suas fissuras, em suas rachaduras, como lugares de produção de possibilidades (GIRALDO; FERNANDES, 2019, p. 470).

Não é um caminho fácil, considerando que a opção decolonial é um desafio a desaprender a pensar a partir de perspectivas hegemônicas. No entanto, tem nos ajudado a compreender e problematizar a Educação de Jovens e Adultos em nossa pesquisa, principalmente se considerarmos a sociedade hierárquica que vivemos e o estigma que frequentemente acompanha a pessoa considerada analfabeta, público da alfabetização pela EJA. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos reconhecem a formação hierárquica da sociedade brasileira, por meio do Parecer 11/2000:

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludentes estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as

---

em especial aquellas derivadas del latín y el griego, se vuelven las únicas lenguas de conocimiento, que están en capacidad de expresar las verdades del conocimiento científico racional.

<sup>2</sup> The enunciated is always invented by the enunciators (actors, institutions, languages), rather than the other way around.

peças. No século que se avizinha, e que está sendo chamado de “o século do conhecimento”, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 8)

É muito presente na EJA um tom reparador, e fica claro no trecho acima do Parecer 11/2000 a menção ao discurso da modernidade, quando o documento destaca o “século do conhecimento” e a existência de saberes indispensáveis para o mundo que se apresenta. Tem sido potente pensar a EJA a partir da perspectiva decolonial, considerando o contexto em que essa modalidade de ensino se insere, ainda que só tenha sido considerada uma modalidade de ensino da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei n. 9.934/1996), o que evidencia o papel secundário que a EJA ocupa com relação ao ensino regular.

Sendo assim, cabe questionar: que Educação de Jovens e Adultos acontece na turma de alfabetização Inicial II, que acompanhamos para a produção da pesquisa? A seguir, propomos um exercício de problematizar uma situação que nos chamou atenção durante a produção de dados que aconteceu de forma presencial e que nos dão indícios de como a EJA e a alfabetização eram vistas pela escola.

#### **4. Resultados e discussão**

Dentre as questões que nos chamaram atenção e temos analisado na produção da pesquisa, trazemos aqui uma situação que ocorreu na aplicação de uma atividade diagnóstica para a turma de alfabetização que acompanhamos. Em certo dia, as aulas foram dedicadas à aplicação da atividade, que também era chamada pela escola de simulado, embora na cópia que recebi constasse o título de “Atividade Diagnóstica 3º Bimestre”. A atividade foi elaborada pela coordenação contendo 21 questões objetivas, sendo 3 questões para cada disciplina, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física e Arte.

Embora a fase Inicial II seja considerada a fase final de alfabetização, as alunas que frequentavam a turma ainda não eram alfabetizadas. As aulas de Língua Portuguesa eram dedicadas à alfabetização. A atividade diagnóstica, por sua vez, exigia que os alunos soubessem ler para que pudessem responder as questões e apresentava algumas questões não compatíveis com o conteúdo que se ensinava em sala de aula.

A seguir, apresentamos exemplos de atividades de Língua Portuguesa e Matemática presentes na atividade diagnóstica:

E.M. PROFESSORA IRACEMA DE SOUZA MENDONÇA

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

1. MARQUE UM X NO ASSUNTO QUE TRATA O CARTAZ

**PREVINA-SE: CORONAVÍRUS**  
Lave as mãos corretamente

A - ( ) PROPAGANDA DE SABONETE  
 B - ( ) CONSCIENTIZAR A POPULAÇÃO PARA NÃO GASTAR ÁGUA  
 C - ( ) PREVENÇÃO CONTRA CONTAMINAÇÃO DO COVID-19  
 D - ( ) PROPAGANDA DE CREME PARA AS MÃOS

2. NUMERE CORRETAMENTE:

(1) PRONOME PESSOAL DO CASO RETO	( ) ESTA, ESSA, AQUELA
(2) PRONOME DO CASO OBLÍQUO	( ) EU, TU, ELE
(3) PRONOME DE TRATAMENTO	( ) ME, MI, COMIGO
(4) PRONOME DEMONSTRATIVO	( ) VOCÊ, VOSSA SENHORIA

AGORA, IDENTIFIQUE A SEQUÊNCIA CORRETA:

A) 1, 2, 3, 4      B) 2, 1, 4, 3      C) 4, 1, 2, 3      D) 3, 1, 2, 4

Figura 1 - Atividade de Língua Portuguesa proposta na Avaliação Diagnóstica

Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 2 - Atividade de Matemática proposta na Avaliação Diagnóstica

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

4. A REPRESENTAÇÃO NUMÉRICA DE DUZENTOS E QUARENTA E SETE MIL É:

A) ( ) 247.000      B) ( ) 2.470      C) ( ) 247

5. MARQUE A OPÇÃO EM QUE O VALOR POSICIONAL DO NÚMERO 5 É 5000:

A) ( ) 450      B) ( ) 795.000      C) ( ) 57.540

6. MARQUE A OPÇÃO QUE APRESENTA O NÚMERO QUE FALTA NA SOMA ABAIXO:

\_\_\_\_\_ + 187 = 468

A) ( ) 187      B) ( ) 250      C) ( ) 281

Fonte: Acervo da pesquisa

As figuras abaixo são exemplos de atividades das mesmas disciplinas propostas em sala de aula para a turma:

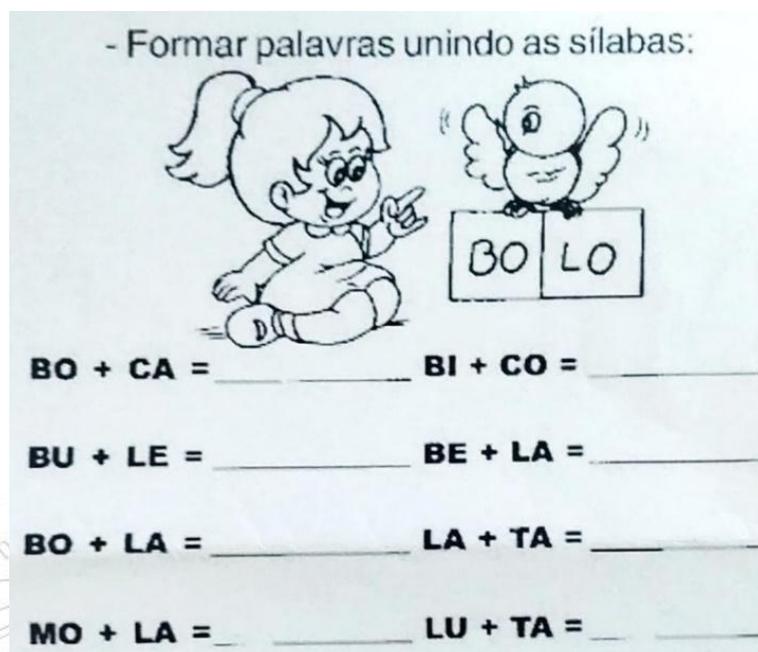


Figura 3 - Atividade de Língua Portuguesa proposta em aula

Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 4 - Atividade de Matemática proposta em aula

### DECOMPOSIÇÃO DE NÚMEROS

1. DECOMPONHA OS NÚMEROS:

231 → \_\_\_\_\_

89 → \_\_\_\_\_

100 → \_\_\_\_\_

130 → \_\_\_\_\_

246 → \_\_\_\_\_

63 → \_\_\_\_\_

311 → \_\_\_\_\_

309 → \_\_\_\_\_

2. DECOMPONHA OS NÚMEROS NO Q.V.L.:

	CENTENAS	DEZENAS	UNIDADES
60			
121			
87			
234			
150			
202			



Fonte: Acervo da pesquisa

**Figura 5 - Atividade de Matemática proposta em aula**

Subtração com números naturais

I. Resolva as subtrações:

$\begin{array}{r} 705 \\ - 612 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 525 \\ - 260 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 409 \\ - 367 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 964 \\ - 657 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 724 \\ - 160 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 850 \\ - 791 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 610 \\ - 124 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 430 \\ - 143 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 514 \\ - 367 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 602 \\ - 532 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 522 \\ - 263 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 725 \\ - 509 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 906 \\ - 709 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 820 \\ - 596 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 430 \\ - 141 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 713 \\ - 482 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 460 \\ - 308 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 611 \\ - 552 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 640 \\ - 165 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 625 \\ - 483 \\ \hline \end{array}$

Fonte: Acervo da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, as aulas de Língua Portuguesa eram destinadas à alfabetização, e podemos notar que a atividade diagnóstica cobrava o domínio dos pronomes. Nas aulas de matemática, a professora utilizou o material dourado como apoio para efetuar somas e subtrações com a turma, a fim de que compreendessem o conceito de Unidade, Dezena, Centena e Milhar, mas as alunas demonstravam dificuldade em realizar as atividades sozinhas. Em algumas situações, as respostas das alunas aos questionamentos da professora não eram problematizadas, como quando em certo momento de uma aula a professora perguntou quanto era a soma “1+1”, e mediante à resposta “11” de uma aluna, somente repetiu a pergunta até que surgisse a resposta correta.

Diante desse contexto, a atividade diagnóstica foi realizada com a ajuda da professora substituta que estava presente naquele dia, que fazia a leitura das questões e explicava o conteúdo, sugerindo ou revelando a resposta correta de cada questão. Certas questões de disciplinas que a professora não ministrava causavam dúvida e era instaurado um debate, que até mesmo eu fui chamada para participar (acompanhei a professora que ministrava Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia).

Esse episódio demonstra que a escola parece se preocupar mais com a certificação dos alunos do que com a garantia de alfabetização para aquelas pessoas que buscaram a instituição para esse fim. Não parece que houve diálogo entre a coordenação e a professora na elaboração das questões, pois havia certa desconexão entre os conteúdos ministrados e cobrados na avaliação. O que essa prática indica é que as alunas daquela turma serão certificadas mesmo que não tiverem condições para isso. Receberão o crivo de alfabetizadas mesmo se não forem.

É importante destacar também as atividades frequentemente infantilizadas propostas as alunas, que até eram incentivadas a pintar os desenhos em certas atividades depois de resolvidas. Di Pierro (2005) traz uma discussão que faz parte dessa problemática, quando afirma que:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118)

Que concepção de EJA está sendo praticada quando se propõe atividades infantilizadas no processo de alfabetização de pessoas adultas? Que EJA está acontecendo quando as especificidades da turma são desconsideradas na elaboração de avaliações? Quando faz isso, a escola opera de acordo com quais interesses?

Temos nos colocado em movimento de problematizar as cenas que nos tocam durante a produção de dados da pesquisa, produzindo questionamentos, denunciando um padrão mundial de poder que tem operado no mundo e para quem a escola enquanto instituição tem trabalhado na manutenção, na tentativa de nos mantermos vigilantes às nossas posturas e, quem sabe, produzir movimentos de desobediência.

## **5. Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## **Referências**

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar: uma antropologia comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Brasília, 10 mai. 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 13 jul. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professores e Professoras que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.  
MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, p. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, Walter. Eurocentrism and Coloniality: The Question of The Totality of Knowledge. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, práxis.** Durham: Duke University Press, 2018. p. 194-210.

SILVA, Heloisa; SOUZA, Luzia Aparecida de. A história oral na pesquisa em Educação Matemática. **Boletim da Educação Matemática**, ano 20, n. 28, p. 139-162, 2007.

SOARES, Endrika Leal. **Educação (,) Matemática e outras banalidades fundamentais da vida: diálogos a partir dos analfabetismos nossos de cada dia.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.