



TRAÇOS DE COLONIALIDADE DE PODER: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIDAS A PARTIR DE ESTUDOS DESENVOLVIDOS NOS GRUPOS GHOEM E HEMEP

Ana Maria de Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
prof.mat.aninhaw2@gmail.com

Luzia Aparecida de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
luzia.souza@ufms.br

Temática: Formação de Professores

Resumo: Este texto trata de parte de uma pesquisa de doutorado, até o momento, intitulada como “Um olhar para as pesquisas desenvolvidas nos grupos GHOEM e HEMEP: evidências de diferentes contextos de produção da Educação Matemática brasileira”. Neste exercício de escrita lançamos um olhar para algumas pesquisas dos grupos GHOEM e HEMEP na tentativa de construir relações a partir conceito de colonialidade de poder, a partir do pensamento de Walter Mignolo, Anibal Quijano e seus correlatos. Nesse movimento, nos colocamos a refletir, a partir de fontes produzidas em pesquisas de mestrado e doutorado, sobre a multiplicidade de contextos de formações de professores que ensinam e/ou ensinaram matemática, ancoradas em uma diversidade de contextos políticos e econômicos em diferentes momentos na história da educação brasileira.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; Grupos de pesquisa GHOEM E HEMEP; Colonialidade de poder.

Contextos políticos e econômicos que atravessam formações de professores de matemática

A intenção dessa escrita surgiu a partir de leituras sobre a colonialidade de poder que perpassa pela colonialidade do saber e a colonialidade do ser e influenciam nos modos de ser estar e na constituição de identidades, em cada contexto social.

Esses conceitos são discutidos por Walter Mignolo, Anibal Quijano e seus correlatos, uma vez que denunciam um movimento que propaga o pensamento de colonialidade de poder com base nos conhecimentos originados nos países norte-americanos. Sendo assim, os movimentos de colonialidade de poder atuaria na manutenção de certa dependência dos países localizados nos demais continentes sob ações naturalizadas nos lemas de progresso e desenvolvimento.

De acordo com Quijano (2005), o movimento de colonialidade de poder surge a com perspectiva da globalização como uma forma de padrão de poder eurocêntrico originado no capitalismo colonial moderno. Segundo este autor, a divisão Américas caracteriza uma marca espaço temporal que configura “um padrão de poder de vocação mundial” que marca o início da constituição da identidade moderna. Quijano (2005, p. 117). Sendo assim a narrativa moderna seria construída com base na produção de diferenças entre conquistadores e conquistados com evidências de raça, considerando europeus, natural e biologicamente, superiores àqueles de outros continentes e outras raças não brancas.

Nessa lógica, a divisão das Américas inauguraria um processo que vem sendo articulado na história mundial como forma de controle que perpassa a organização do trabalho, com base em princípios capitalistas em uma visão global de produção mercadológica. Dessa forma, termos como europeu, espanhol, português e outros, utilizados antes para representar origens geográficas, agora estariam também relacionados a esta relação de hierarquia e dominação em um padrão de poder mundial sob uma imposição da cultura Europeia sobre os países latinos e africanos. De maneira semelhante a diferenciação de raça ocorre também a produção das diferenças de gênero no contexto das produções culturais.

Depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. [...] consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

Sendo assim, a colonialidade de poder, se desdobra nos movimentos de colonialidade do ser, considerando que tais movimentos contribuem para a produção de identidades no contexto das práticas sociais. Da mesma forma, perpassa a colonialidade do saber, na condução dos processos de construção do conhecimento. Esses processos são atravessados pela linguagem que atravessa os diversos contextos sociais.

Os estilhaços dessa lógica de poder atingem a diversidade de contextos sociais desenvolvidos no interior dos países subalternos, em meio aos movimentos de inclusão/exclusão que escondem essa relação de poder global, naturalizada nos discursos de desenvolvimento e progresso.

Os movimentos que ocorrem em diferentes contextos, poderiam exercer certa descolonialidade, a partir da tomada de consciência a respeito da produção da diferença e da manutenção de um sistema organizado de colonialidade de poder que atuaria no interior dos processos sociais. A educação estaria imersa em tais processos e seguindo na linha das produções políticas, econômicas e sociais, de modo naturalizado no sentido de buscar um desenvolvimento que parece estar cada vez mais distante. Porém, pesquisas atuais mostram a materialização de reformas educacionais, a partir de leis e diretrizes diversas que direcionam propostas com múltiplas modalidades de formação que parecem gerar a produção de identidade outras de professores de matemática que diferem daquelas idealizadas nos projetos de capacitação de professores.

A vista disso, uma possibilidade de pensar a descolonialidade de poder seria considerar os conhecimentos produzidos nos lugares de fala constituídos pelas identidades subalternas. Entre outras, poderíamos pensar na identidade do professor de matemática, ou até mesmo na intersecção das possíveis identidades produzidas nos cursos emergenciais de formação de professores.

Embora Lugones (2008) trate da Interseccionalidade de identidade na perspectiva de raça e gênero poderíamos pensar em quais identidades seriam produzidas nos sistemas de produção de conhecimento nos contextos educacionais brasileiros, por exemplo.

Segundo Lugones (2008, p. 79)

A expansão do colonialismo europeu provocou a classificação imposta à população do planeta. Desde então, permeou todas e cada uma das áreas da existência social, constituindo a forma mais efetiva de dominação social, tanto material quanto intersubjetiva. Portanto, "colonialidade" não se refere apenas à classificação racial. É um fenômeno que abrangente, uma vez que é um dos eixos do sistema de energia que permeia o acesso de controle sexual, autoridade coletiva, trabalho, subjetividade/intersubjetividade, e a produção de conhecimento a partir de dentro desses relacionamentos intersubjetivos.

Nessa ótica, uma potência de olhar estaria em refletir sobre as identidades constituídas em torno da busca de capacitação de um professor ideal. No caso da formação de professores

de matemática, essa busca estaria relacionada à capacitação/habilitação de um professor capaz de reproduzir o discurso da importância da matemática nas situações práticas da sociedade.

Tanto a identidade desse professor como a matemática única e supervalorizada no discurso moderno, parecem contribuir para a produção de identidades outras de professores que escapam àquelas sonhadas no contexto das escolas brasileiras. Essas produções acabam abafadas nos discursos propostos nos documentos oficiais que em alguns casos mascaram práticas emergentes em nome do desenvolvimento.

Entre diversas medidas paliativas estão os programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, os cursos emergenciais de formação de professores, os programas de inclusão de alunos com deficiência, constituídos em diferentes nomenclaturas em diversos momentos da história da educação no Brasil.

Esses e outros projetos educacionais são naturalizados no discurso de desenvolvimento, materializado em diferentes contextos sociais. No interior dos contextos de materializações desses projetos podem ocorrer produções de diferentes identidades, muitas vezes unificadas nas narrativas documentais com foco e uma identidade idealizada pelos sistemas colonizadores.

Assim como ocorre nos casos da mulher de cor, não contemplada nas discussões feministas, dos movimentos gays que não contemplam a diversidade de identidades homossexuais nem as diferentes formas de exclusão que podem perpassar de acordo com suas características específicas. No contexto educativo não seria diferente.

Uma possibilidade seria considerar as diversas identidades produzidas no sentido de manter certa harmonia no controle da população, por meio de diferentes projetos educacionais. Por exemplo, os alunos com deficiência, descritos em grupos, como se todos possuíssem as mesmas características. A questão de gênero também é tratada de modo genérico frequentemente. Atividades e jogos educativos, disponíveis nos livros didáticos, geralmente sugerem a formação de pares a partir de casais com um membro feminino e outro masculino, sem considerar outras possibilidades de formação de agrupamentos, com de ambos masculinos ou femininos.

Embora as identidades citadas não sejam foco desta escrita, essa discussão pode contribuir para pensarmos outras composições, constituídas a partir das grandes propostas e programas de inclusão sociais.

Destarte, as formações aligeiradas destinadas aos professores que atuavam nas salas de aulas por todo o país podem contribuir para a produção de uma multiplicidade de identidades de professores que ensinam matemática no Brasil.

Nesse sentido, poderíamos evidenciar, a partir de pesquisas que utilizam narrativas de professores e professoras de matemática, bem como o modo como as leis, diretrizes e programas educacionais têm contribuído para a produção dessas identidades outras que escapam àquelas idealizadas e propostas nos documentos oficiais.

Nessa direção Garnica (2014), reconhece a importância das pesquisas educacionais no decorrer da história. Porém constata a necessidade de reflexão sobre o contexto de grande parte das pesquisas em Educação Matemática, visto que muitos estudos insistem em propagar debates “genéricos, como se o professor de Matemática tivesse uma característica única e válida em todos os tempos e lugares” (GARNICA, 2014, p. 14).

Este pesquisador ainda realça muitos trabalhos que focam na relação do ensino da matemática atrelado ao aprofundamento e na capacitação dos professores nos conhecimentos matemáticos. Contudo as propostas de formação acabam por naturalizar e/ou excluir das discussões, duas questões potentes de se pensar em pesquisa nessa vertente. Em primeiro lugar desconsideram a diversidade contextos de formação, modalidades de cursos, organizações curriculares de diferentes cursos de graduação em cada momento histórico de acordo com cada demanda. Em segundo, de ignorarem também, a diversidade de identidades produzida nesses processos e contextos históricos.

Acrescentaríamos ainda uma terceira preocupação, do ponto de vista que muitas formações ignoram a diversidade de matemáticas outras, que podem ser produzidas nessas formações, que não estariam naquela visão geral de uma matemática única, com uma estrutura e razão, internas, constituída em uma lógica que perpassa todos os espaços sociais.

Ao ignorar esses três aspectos, as pesquisas parecem revelar cada vez mais o fracasso do ensino da matemática e o descompasso entre as propostas educacionais e os resultados na efetivação desses programas.

Uma reflexão sobre a diversidade de identidades dos professores de matemática, produzidas nas diferentes modalidades de cursos de graduação emergentes, e até mesmo da Interseccionalidade das mesmas, poderia contribuir para pensarmos outros movimentos de pesquisas. Uma possibilidade que parece relevante são as pesquisas realizadas por professores e professoras, pesquisadores que evidenciam os próprios lugares de fala, como autores na constituição de diferentes modalidades de cursos para a formação de professores de matemática, nas diversas regiões e momentos históricos brasileiros.

Mbembe (2016) ressalta em entrevista traduzida por José Geraldo Couto, que “a diferença tem que ser reconhecida, aceita e ao mesmo tempo transcendida”.

Nestas circunstâncias, Nolasco (2013, p. 49), a partir dos estudos de Mignolo (2003) reconhece que “somente se pode transcender a diferença colonial da perspectiva da subalternidade, da descolonização e, portanto, de um novo terreno epistemológico que o pensamento liminar está descortinado”.

Poderíamos citar alguns exemplos como o trabalho de Pinto, (2013), orientado pelo Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica, que entrevistou alunos, monitores, produtores e escritores que constituíram o “Projeto Minerva”. Este pesquisador apresenta em sua tese um compósito de nove volumes deixando o leitor a vontade para organizar a sequência de leitura. Nesses volumes o autor expressou diferentes visões sobre o Projeto Minerva, uma formação que atendeu a população brasileira em uma expansão do ensino por meio de programas de rádio televisão, com a formação supletiva.

Esses cursos foram desenvolvidos no contexto do regime militar em um momento de expansão dos meios de comunicação no Brasil. O projeto minerva configuraria parte dos programas de rádio da época como um veículo de efetiva propagação do discurso desenvolvimentista naquele momento político. Pinto(2013, p. 11) Naquela gravação o apresentador remete a trajetória do Projeto Minerva e da necessidade de utilização de outros recursos no sentido de promover o desenvolvimento e admite a possibilidade de extinção daquele projeto.

Veja, o Projeto Minerva foi criado em 1970, há vinte anos atrás, VINTE ANOS! E pelo Governo Militar. Quanta coisa já não mudou em nosso país? Eu diria que hoje temos um novo país! Insistir nesses velhos formatos é não permitir a evolução. [...]A economia agora é outra. Nossos jovens e adultos precisam estar preparados para enfrentar este novo mundo. Estamos caminhando para um novo século. Queremos nossos jovens NO BRASIL, não lá fora. É incrível o número de jovens que saem do

país em busca de emprego! Além disso, o Brasil tem uma nova constituição, é um novo país, também precisa de uma nova educação. O Minerva foi uma iniciativa do Governo Militar, carregado dessa ideologia política, mas o Brasil agora é outro! E a educação precisa ser outra também.

Embora a narrativa do locutor de rádio apresentada por Pinto (2013) recomende mudanças ideológicas, ainda está pautado no discurso naturalizado de uma nova educação para atender uma nova economia, com foco principal em um modelo de formação idealizado que daria conta de formar pessoas de forma generalizada para um mercado nesse caso aquele dos anos de 1990. Uma marca que parece remeter à articulação da colonialidade do saber “como parte do novo padrão de poder mundial, sob sua hegemonia e controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p.121)

Silva (2016), orientada pelo Professor Dr. Thiago Pedro Pinto, também mostra as influências políticas e econômicas no contexto educacional na pesquisa estudo denominado “Cenas sobre a formação e atuação de professores de Matemática de Paranaíba/MS na segunda metade do Século XX”. Nesse trabalho a pesquisadora mostra a partir das próprias vivências e de seus pares, colaboradores em pesquisa, os modos como a...

Interferência política-partidária na Educação emergiu nos depoimentos de nossos interlocutores, sendo algo também vivido e visto por esta pesquisadora, ressoando nas escolas, atualmente, de forma mais branda e ouvido em inúmeras outras histórias que transitam no espaço escolar.

Por meio da dissertação de mestrado, Silva (2016) denuncia espaços vivenciados como professora de matemática atravessados por disputas políticas, instauradas no movimento separatista que parece direcionar organizações políticas, sociais e econômicas nos estados de Mato Grosso - MT e Mato Grosso do Sul – MS, desde os anos de 1930.

Também Souza (2011), produz a tese de Doutorado em uma composição de *multipapers* que intitula “Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar”. Nesse estudo a pesquisadora apresenta diversos textos, construídos de forma independente, com a participação de outros autores colaboradores em pesquisa, entre eles alunos de iniciação científica, professores, outros pesquisadores. Em um desses textos a pesquisadora apresenta uma produção a partir das narrativas de histórias contadas por crianças da comunidade que entrevistaram familiares e trazem contribuições múltiplas para a construção dos trabalhos como um todo.

Essa pesquisa de Souza (2011) além de construir versões históricas da escola Eliazar Braga, trata-se de uma fonte de pesquisa em História Oral, na perspectiva historiográfica, visto que esta produção ocorreu em um momento inicial de construção de um dos importantes Grupos de pesquisa em Educação Matemática, o História Oral e Educação Matemática – GHOEM, coordenado pelo Prof. Dr. Vicente Marafioti Garnica, que realiza o mapeamento da formação de professores que ensinam e/ou ensinaram matemática no Brasil.

Atualmente esta pesquisadora coordena o Grupo: História da Educação Matemática em Pesquisa – HEMEP, juntamente com o Professor Dr. Thiago Pedro Pinto. Os pesquisadores desse grupo também atuam, entre outros estudos, na construção do mapeamento da formação de professores, principalmente nos estados de MT e MS, em composição com o GHOEM.

De certa forma, essas pesquisas com histórias múltiplas podem provocar fissuras naquela identidade imaginária e unificada de um padrão de professor autônomo e capaz de ensinar uma Matemática única, bem como da ideia de uma formação também unificadora em todo o território nacional que atenda a todas as demandas educacionais do país.

Sobre a produção do imaginário moderno Mignolo (2005) ressalta que

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera.

Sendo assim, as histórias contadas do interior dos espaços de vivências sociais poderiam trazer denúncias que se quer constam nos documentos oficiais, evidenciando a impossibilidade de pensar uma formação unificadora de professores de matemática, considerando as especificidades de cada movimento político em momentos históricos, também específicos.

Nesse sentido cada estudo desenvolvido, mostraria uma face singular da história da formação de professores com identidades próprias produzidas naquele espaço.

Em continuidade, Almeida (2017) orientada pela Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza, desenvolveu a pesquisa “Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o Curso Modular de Matemática em Campo Grande-MS”.

Nesse estudo a pesquisadora discorreu sobre a própria formação, um curso desenvolvido nas férias escolares com aulas presenciais por cerca de 20 dias em janeiro e 15 dias em julho de cada ano letivo, com trabalhos produzidos extraclasse para complementar a carga horária de um curso de graduação.

A partir de narrativas próprias e de seus pares, leis e documentos, esta pesquisadora evidenciou a organização de um curso emergencial constituído em meio às políticas educacionais desenvolvidas no contexto da reforma educacional da década de 1990 no sentido de atender objetivos mercadológicos de financiadores da economia brasileira naquele momento.

Ainda no estado de Mato Grosso do Sul, outros pesquisadores denunciam uma multiplicidade de contextos de formação de professores de matemática, imersos no movimento separatista vivenciado entre os estados de MS e MT.

Por esse prisma, essas pesquisas mostram a busca naturalizada pelo desenvolvimento e progresso desses estados. Consideramos uma possível relação desses processos de formação com a colonialidade do saber que “está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida” Porto-Gonçalves (2005, p.3).

De maneira geral os pesquisadores mostram os atravessamentos dos autores educacionais frente às demandas políticas e de mercado em nome do desenvolvimento local que caminha na direção de um padrão global de colonialidade de poder em “um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade)” (MIGNOLO, 2017, p.13).

Nesse quadro, Reis (2014) investigou a formação matemática de professores do Ensino Primário na Escola Normal Joaquim Murtinho e em Campo Grande – MS, em meados do século XX, ocasião que o estado de Mato Grosso do Sul ainda fazia parte da Região Sul do Mato Grosso. Esta pesquisadora destaca a formação de professores para o Ensino Primário como “uma preocupação de muitos governadores de Mato Grosso. Essa preocupação estava associada à formação da população de modo geral e à propagação de valores morais e cívicos, considerados de grande importância para o desenvolvimento do estado. Morais (2017), desenvolve sua análise sobre a Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

com outros projetos de década de 1960. Assim como ocorreu na pesquisa que desenvolvi em Campo Grande-MS, esta pesquisadora encontrou relações entre o objeto de estudo quando buscou a história dos cursos da Educação a Distância EAD. Ao buscar registros sobre as formações emergenciais percebi que as como vários outros projetos que foram criados no decorrer da história sempre no sentido de atender as demandas educacionais.

Também Faoro (2014) analisou o primeiro curso de formação de professores de Matemática da cidade de Dourados e evidenciou aspectos que influenciaram a criação do curso como a demanda de professores, frente ao quadro migratório vivenciado no país naquele momento com o aumento populacional da região Centro-oeste que direcionou ações educacionais emergentes para atender a população.

Gonzales (2017) investiga as Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática no Mato Grosso do Sul, desenvolvidas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nessa pesquisa Gonzales (2017) relaciona a criação desta Universidade ao contexto político e econômico da reforma universitária de 1968 e suas demandas políticas e econômicas no contexto das disputas geográficas da divisão do Estado de Mato Grosso Uno, atuais regiões federativas de hoje Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia. Moreira (2016, p.3) também discute a implantação das Parceladas no contexto da formação de professores (de Matemática) na região do Médio Araguaia e ainda cita outros estados onde as Parceladas foram desenvolvidas.

A busca por alcançar um ideário de formação parece percorrer, deferentes tempos e espaços na história brasileira, bem como denunciar o descompasso entre as propostas unificadoras de salvação educacional em busca de formar um cidadão autônomo capaz de atuar na sociedade.

No Estado de Goiás Cury, (2007) discute sobre o aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário e denuncia a demanda de professores habilitados (certificados) para trabalharem no ensino primário e secundário. Nesse estudo, este pesquisador evidencia uma proposta de formação emergencial constituída no sentido de atender a carência de professores habilitados naquele momento histórico.

No estado do Paraná, cidade de Iratí - PR, Fillos (2008) mostra os cenários de disputa política que permearam as reformas educacionais desde os anos 30 considerando que a maioria delas não obtiveram grande êxito.

Essas e outras pesquisas desenvolvidas em meio às discussões dos grupos GHOM e HEMEP, poderiam configurar modos de evidenciar a multiplicidade de identidades de professores de matemática, bem como de matemáticas produzidas nesses processos de constituição identitários.

Esses estudos são constituídos na concepção de pesquisa qualitativa, diríamos com Bolívar (2002), que trabalhos como esses têm ganhando espaço na contemporaneidade e permitem outros modos de pesquisar diferentes daqueles focados nas grandes narrativas.

De acordo com Souza (2013) os membros desses grupos GHOM e HEMEP desenvolvem seus estudos na perspectiva historiográfica, a partir de seus lugares de onde fala, ao narrarem seus processos de formação constroem “fontes e versões históricas no contexto da Educação Matemática.” Souza (2013) ainda observa certa resistência a partir da concepção da história científica clássica que priorizava os dados escritos sem valorizar as fontes subjetivas.

Sendo assim, essa escrita nos permite continuar nesse exercício de mapeamento da formação de professores que ensinam e/ou ensinaram matemática no Brasil, bem como contribui para a nossa formação de pesquisadores. Assim, nos provocamos outras construções de pesquisa que ultrapassem as propostas de estudos pautadas em uma identidade universal do professor de matemática estimulados a pensar na multiplicidade de processos formativos desenvolvidos nos diferentes contextos brasileiros.

Referências

ALMEIDA, A. M. *Inventar e se reinventar, em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o Curso*. 2017. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Edumat, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande MS. 2017. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4427>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación, biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4

(1). Disponível em: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CURY, F. G. *Uma Narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.*

FAORO, T. C. T. *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/MS, 2014.*

FILLOS, L. M. *A Educação Matemática em Irati (PR): memórias e história. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.*

GARNICA, A. V. M. *Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Ed. 1. Curitiba: Appris, 2014.*

GONZALES, Kátia Guerchi. *Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul. 2017. 534 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação Para A Ciência, Programa de Pós-graduação em Educação Para A Ciência, Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru - Sp, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151327>>. Acesso em: 11 abr. 2018.*

LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul. - dec., 2008.

MBEMBE, Achille. *Por que julgamos que a diferença seja um problema?* Tradução: José Geraldo Couto Copyright: Goethe-Institut Brasilien. Dezembro de 2016.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, 33-49p.

_____. *Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade.: Universidade Federal Fluminense - UFF, n. 34, 2008a. Niterói – RJ. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 06 maio 2017.

MORAIS, Ana Claudia Lemes de. *Licenciatura em matemática da UFMS: Movimentos precursores e implantação de um curso a distância. 2017. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2017. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4242>>. Acesso em: 11 abr. 2018.*

MOREIRA, W.B. “*Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...*”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista UNESP, Rio Claro, 2016.

NOLASCO, Edgar César. Crítica fora do eixo: onde fica o resto do mundo? In: *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: cultura local*. Campo Grande – MS, vol. 3, nº 6, jul./dez. 2011. p.27-41.

PINTO, T. P.. Volume: Um debate Radiofônico sobre o Projeto Minerva. In. PINTO, Thiago Pedro. *Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica*. 390 p. (Tese). Doutorado em Educação para a Ciência. Bauru: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013.

Porto-Gonçalves, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, 33-49p.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, 33-49p.

REIS, Ana Carolina de Siqueira Ribas dos. *A Formação Matemática de professores do ensino primário: um olhar sobre a Escola Normal Joaquim Murtinho*. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso 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, 2015. Disponível em: <<http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/2221>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SILVA, Natalia Cristina da. *Cenas sobre a formação e atuação de professores de matemática de paranaíba/ms na segunda metade do século xx*. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2016. Disponível em: <<https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/3294>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SOUZA, L. A. de. *Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar*. 2011. 420 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

_____. Narrativas na investigação em história da educação matemática. *Rev. educ. PUCCampinas*. Campinas, pp. 259-268, set./dez. 2013.