

Artigo

O que será que será? O que quer uma formação (continuada) de professores?

What will it be that will it be? What does (continued) teacher training want?

¿Qué será que será? Qué quiere una formación (continuada) del profesorado?

Eric Machado Paulucci¹, Carolina Tamayo²

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Resumo

Esta escrita buscar trazer à discussão desassossegos produzidos no desenvolvimento de um curso de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais intitulado “*Sentirpensar com a terra: por uma poética do estar [e pensar educação matemática] na diferença*”. Curso destinado a professores da educação básica e pós-graduandos de diversas regiões do Brasil e do mundo. Entram em jogo diferentes expectativas em relação ao propósito de um curso de extensão que se pretende formativo. Uma formação de professores quer Verdades? Respostas? Conciliação? Um pedido de socorro? Nesse movimento, sob uma perspectiva qualitativa, e com base na filosofia da diferença mapeamos os caminhos trilhados para recortá-los e reorganizá-los de acordo com as afetações que nos permitiram reconstruir nossa posição no mundo, especialmente enquanto professores (militantes). Esta escrita convida aos leitores para surfar em seus próprios processos de (trans)formação quando encontrados com o outro e sua realidade outra, experimentar camadas que envolvem a formação do professor em seus diferentes níveis a fim de complexificar sua prática, abrindo os campos do olhar e das possibilidades de invenção para uma vida afirmativa. Em três cortes, a relação entre escola, processos educativos e decolonialidade é retomada como um lugar fronteiro por onde rondam diversos imaginários, desejos e saberes. Resta explorar quais sociedades estes diversos tipos de educação produzem!

Abstract

This article seeks to bring to discussion unrest produced in the development of an extension course at the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais entitled “*Sentirthinking with the land: for a poetics of being [and thinking about mathematical education] in difference*”. Course aimed at basic education teachers and postgraduate students from different regions of Brazil and the world. Different expectations come into play regarding the purpose of an extension course that is intended to be educational. Does teacher training want Truths? Answers? Conciliation? A cry for help? In this movement, from a qualitative perspective, and based on the philosophy of difference, we map the paths taken to cut and reorganize them according

¹ Doutorando em Educação (UFMG). Membro do grupo de pesquisa InSURgir. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1992-8859>. E-mail: ericmpaulucci@hotmail.com.

² Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e Coordenadora do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente (UFMG). Doutora em Educação (UNICAMP). Membro do grupo de pesquisa InSURgir. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8478-7845>. E-mail: carolina.tamayo36@gmail.com.



to the affects that allowed us to reconstruct our position in the world, especially as teachers (militant). This writing invites readers to surf their own processes of (trans)formation when encountered with others and their other reality, experience layers that involve teacher training at its different levels to complexify their practice, opening the fields of view and the possibilities of invention for an affirmative life. In three cuts, the relationship between school, educational processes and decoloniality is revisited as a border place where different imaginaries, desires, and knowledge roam. It remains to explore which societies these different types of education produce!

Resumen

Este texto tiene como objetivo poner en discusión los malestares producidos en el desarrollo de un curso de extensión de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais titulado "*Sentipensar con la tierra: por una poética del ser [y pensar la educación matemática] en la diferencia*". Curso dirigido a profesores de educación básica y estudiantes de posgrado de diferentes regiones de Brasil y del mundo. Entran en juego diferentes expectativas respecto del propósito de un curso de extensión que pretende ser educativo. ¿La formación docente quiere Verdades? ¿Respuestas? ¿Conciliación? ¿Un grito de ayuda? En este movimiento, desde una perspectiva cualitativa, y desde la filosofía de la diferencia, mapeamos los caminos tomados para cortarlos y reorganizarlos según los afectos que nos permitieron reconstruir nuestra posición en el mundo, especialmente como docentes (militantes). Así, se invita a los lectores a navegar por sus propios procesos de (trans)formación ante el encuentro con los otros y su otra realidad, experimentar capas que involucran la formación docente en sus diferentes niveles con el fin de complejizar su práctica, abriendo los campos de visión y las posibilidades de invención para una vida afirmativa. En tres cortes se revisita la relación entre escuela, procesos educativos y decolonialidad como un lugar fronterizo por donde deambulan diferentes imaginarios, deseos y saberes. ¡Queda por explorar qué sociedades producen estos diferentes tipos de educación!

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Matemática, Decolonialidade.

Keywords: Teacher training; Mathematics Education; Decoloniality.

Palabras clave: Formación de profesores, Educación Matemática, Decolonialidad.

1. Introdução

Esta escrita é uma proposta de tensionamento das práticas docentes a nível básico e superior e seus efeitos de verdade constituídos a partir dos atritos entre ética e moral, contornando a maneira como a formação de professores tem considerado o currículo, os fundamentos da educação e tantos outros campos que atravessam tanto o funcionamento de uma aula de Matemática quanto os processos de subjetividade que ali transitam.

Nesse movimento, sob uma perspectiva qualitativa, operamos com a análise do curso de extensão intitulado "*Sentipensar com a terra: por uma poética do estar [e pensar educação matemática] na diferença*" destinado a professores da educação básica e pós-graduandos de diversas regiões do Brasil e do mundo para trazer à discussão desassossegos aí produzidos. Puxamos fios do desafio de ensinar Matemática levando em consideração as políticas e normas de formação de professores, bem como temas contemporâneos, como é o caso da *decolonialidade* em seus vários sentidos.



Se por um lado a temática nos convoca a pensar modos outros de matematizar que respeitem as diferentes cosmologias e a diversidade humana e não-humana, por outro, também nos faz enfrentar as dificuldades de fazer passar a diferença em si, a capacidade de surfar em nossos próprios processos de (trans)formação quando encontrados com o outro e sua realidade outra. Estaria aí a possibilidade de uma Matemática em movimento, espacializada e/ou corporificada, em vias de se tornar outra coisa? A questão é que, ao fuçar essa trama, somos interrompidos por um campo de disputas potente para uma formação de professores sem humanidade ou utilidade pré-estabelecidas. Um curso é pensado e organizado, mas são suas imprevisibilidades que agora nos dão insumos para *experimental*, (re)inventar ou metamorfosear a docência na Educação Matemática, liberando espaço para estratégias e possibilidades outras para a educação escolarizada.

No que diz respeito à opção metodológica, mapeamos os caminhos trilhados no curso de extensão para em seguida recortá-los e reorganizá-los de acordo com as afetações que nos permitiram reconstruir nossa posição no mundo, especialmente enquanto professores (militantes). Através dos discursos dos alunos-professores, pudemos identificar uma história escolar disposta por imaginários, desejos e saberes que problematiza, até mesmo, o que quer uma formação (continuada) de professores. As cenas e as falas não são lineares, são montagens produzidas com a interferência de comentários baseados na experiência e pensamentos dos autores. É um corte na realidade, um movimento ficcional para produção de uma escrita entre aquilo que foi e o que pode uma aula na formação (continuada) de professores, cortes que enchem as mãos dos autores para aterrar essa escrita feita a quatro mãos, materializada em um personagem, em um punhado de sentimentos e vivências, comprimidos em uma professora. É esta personagem que, em primeira pessoa, conjura especialmente autores da filosofia da diferença para ajudar a complexificar o que se busca ou onde se quer chegar com um curso de formação (continuada) de professores, ou ainda, seu interesse em experimentar de quais *decolonialidades* nós, professores de Matemática, somos capazes.

Ao final da escrita, pode parecer que não há uma resposta para as perguntas disparadas, isso porque nossa contribuição está no sentido de complexificar os problemas que invadem uma formação de professores, partindo da hipótese de que, de modo geral, chegamos ao ensino superior demasiadamente formados e saímos de lá ainda mais sobreformados, blindados à multiplicidade ou mesmo à interculturalidade. Em vista disso, apostamos numa formação aberta às muitas maneiras de costura-la, experimentá-la e fazê-la servir aos nossos modos de ver e sentir a sala de aula.

2. Tecendo (im)pertinências...

Professora: Hoje teremos uma reunião com outros seres naturais e também com seres construídos por nós. [...] Um encontro com os metais, com as agulhas, com as linhas, com o algodão, com... Aprenderemos a experimentar, e a moldar. Através da forma como os moldaremos, vamos encontrar maneiras de expressar um mundo. Uma dessas linguagens será a costura/bordado, habitualmente esquecida pela sala de aula ocidental, mas amplamente

valorizada pelo povo Nasa³, como veremos em breve. [...] Talvez não percebam, mas o movimento das mãos também desenha um modo de produzir conhecimento. Como isso poderia funcionar para nós? Já conhecemos algumas das respostas de um corpo parado, mesmo que inquieto, em carteiras enfileiradas, mas que aula acontece enquanto costuramos e bordamos? Uma aula outra vai sendo formada, com urgências e perguntas disparadoras outras. Por exemplo: quantos de vocês conversaram com as árvores antes de tirar suas folhas para este encontro? [...] Mais que costureiros, de que maneira somos costurados? Percebendo-nos como restos de uma colcha de retalhos, de que materiais temos sido feitos? Qual é a moda da temporada?

Figura 1 - Experimentações com costura e/ou bordado.



Fonte: Acervo dos autores

³ O povo Nasa segundo dados da Organização Nacional Indígena da Colômbia está concentrado no estado de Cauca, onde vive 88,6% da população (164.973 pessoas). Segue-se Valle del Cauca com 3,8% (7.005 pessoas) e Putumayo com 1,7% (3.190 pessoas). Esses três departamentos concentram 94,1% da população desta cidade. Nasa, filhos da água netos do trovão. Informação disponível em: <https://www.onic.org.co/pueblos/2095-nasa>.

Para los pueblos indígenas, el hilar y tejer se origina desde la Madre Tierra, ya que ella teje la memoria.

[...] Hay dos formas de tejer: desde lo físico – [...] realizamos ver, palpar, sentir y transmitir. Desde lo espiritual - es la relación natural. Es un espíritu que enseña a tejer a través del sueño, señas y señales. Es momento de despertar los dones espirituales para vivenciar el verdadero arte ancestral.

Hay varios espacios de transmitir el conocimiento del tejido. Las abuelas acostumbran a enseñar en los espacios de la tulpa, porque es el espacio sagrado de sentar a aconsejar, orientar a los hijos. Los colores también tienen los diseños. Nosotros casi siempre combinamos los colores de nuestro pueblo, de la bandera de nuestro pueblo. También lo realizamos los tejidos naturales que nosotros siempre hemos venido utilizando. Las mayores, nos han enseñado entonces: [...] hay raíces, hay cáscara de palos, hay pepas de árboles y hojas de plantas, con eso, uno va sacando diferentes colores que hacemos con la lana de oveja.

En estos tiempos, la ambición con su visión capitalista, mercantiliza la cultura y el arte indígena. Crea máquinas para hacer tejidos artificiales en menor tiempo, sin esencia, sin espíritu, sin don, sin raíces, reemplazando las manos tejedoras, desconociendo su sabiduría milenaria del tejido como legado. La herencia del tejer desde el corazón, la espiritualidad, el don que resiste y sigue sembrando y con la ayuda de los caminos. Se parten muchos corazones, las semillas del tejido natural desde el corazón y manos sabias de las mujeres. (Dezembro de 2019, território colombiano Nasa, em audiovisual).⁴

Tecer? Experimentar? Formar? O que se busca ou onde se quer chegar com um curso de formação (continuada) de professores?

Verdades? Respostas? Consenso? Conciliação?

Ao redor da mesa, um grupo de professores e pós-graduandos, residentes de diversas regiões do Brasil e do mundo se reúnem, presencialmente e online, para enfrentar as ficções de uma ciência ou pedagogia que apequena qualquer outra forma de organização do pensamento, diferente da predominante. Entre linhas e folhagens se arriscam a duvidar da crença de que as coisas são como são e não podem funcionar de outra maneira. “*Sentirpensar com a terra: por uma poética do estar [e pensar educação matemática] na diferença*”⁵ foi um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal de

⁴Falas de algumas mulheres do território colombiano Nasa. Trecho transcrito do vídeo “Tejedoras de memoria”. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iQT2ank9WTE>.

⁵ Curso de extensão desenvolvido na modalidade virtual entre os meses de março e julho de 2023, vinculado ao projeto de pesquisa aprovado no Siex e intitulado “Matemática e pensamento decolonial por modos outros de olhar” com Registro Siex.404289. Esta ação de extensão está vinculada, também a pesquisa intitulada “*A opção decolonial em Educação Matemática: problematizando a formação inicial de professores*” financiada pela chamada de projetos universais CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 (2002-2025), em que encontram-se envolvidos investigadores, mestrandos, doutorandos e alunos de graduação das seguintes universidades: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Minas Gerais, interessado nos processos de (des)subjetivação com a Matemática e escola e arte e filosofia e América Latina e antropoceno e *Buen Vivir* e...

Uma experimentação com costura e/ou bordado nos leva ao território colombiano Nasa para conhecer diferentes relações com a natureza, tempo, economia e nação. Educações matemáticas como contribuição para as bases de um modelo de vida alternativo, seja o *Buen Vivir* ou qualquer outro que problematiza a filosofia da vida individualista e mercantilista, própria do (neo)liberalismo. Enquanto modo de tecer do espírito, nos convida a entender a verdade como um conjunto de cortes e costuras vestidas por um ser que ocupa espaços e tempos, bem como é ocupado por eles.

Frente a tal perspectivismo, uma aula acontece junto de linhas, folhas e agulhas como ferramentas para dar vazão ao que pode surgir no encontro com vozes indígenas, camponesas, afrodescendentes e LGBTQIAPN+. Estabelecemos interlocuções com as obras de Ailton Krenak, Arturo Escobar, Emmanuel Lizcano e as diversas filosofias da diferença como expressão de um exercício de construção do pensamento fronteiriço.

Onde estão as pedagogias afrocentradas? Como o barro, o genipapo e o giz são capazes de agenciar uma reativação da memória por uma educação territorializada? O que poderia significar a tessitura do mundo na sala de aula? Perguntas que sintetizam um choque em relação à crise epistêmica e educacional que confrontam especialmente o território latino-americano. Pensar processos de produção de conhecimento? Tessitura? Experimentação? Decolonialidade? Que sentidos essas palavras assumem em um grupo de professores?

Como proposta inicial, quer-se habitar a pele da Mãe Terra para esbarrar em estranhezas. Reconhecer as estruturas as quais temos participado, podendo recuperar a sensibilidade na produção de conhecimento e assim, fazer diferenciar nosso modo de costurar vida pela Terra.

É um convite a perceber que a sala de aula é, não só para os alunos, mas também para os professores, um território que implica modos de subjetivações, já que os conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiências e técnicas normativas estão “[...] vinculados às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (Corazza, 2001, p. 57). Por isso mesmo é que o curso apostou nessas experiências de transmutação, sobretudo no que confere à hipótese de que, de modo geral, chegamos ao ensino superior demasiadamente formados e saímos de lá ainda mais sobreformados, blindados à multiplicidade ou mesmo à interculturalidade.

Retorna a voz da professora: Temos um desafio clínico para nós e para a educação. Curar o coração como metáfora do amor. Fio a fio, refazer um coração que possa reconhecer as vibrações do corpo valentemente, aberto aos novos ciclos que começam. É possível que isso passe por desaprender (Matemáticas). Deixar o trabalho de reorganização imprevisível tecer um coração. Um coração sempre se unirá a partir de muitos fios e restos. Não há como decantar a sua composição.

Figura 1 - Exposição “ENTRELINHAS” - Faculdade de Educação (UFMG). Obra de Itamara Ribeiro.



Fonte: Acervo dos autores.

As mãos dos alunos-professores, por seus turnos, seguiam a conversa em silêncio, não por apatia, nem indiferença, porque à esta altura, os dedos mantinham vigor ao trabalhar em suas costuras. Nesse ritmo, eu, professora-narradora dessa história, acompanhei a atmosfera da aula consciente de que se tratava de uma ação coletiva, mesmo que, também em silêncio, estivesse sendo confrontada por uma face pedagógica caprichosa, preocupada com o lado reverso da costura:

“Será que [os alunos] estão entendendo?”.

Que se deve entender?

Expressão de um vício em uma educação que exige do reverso da tessitura-aprendizagem um belo decalque das intenções [apaixonadas] de uma professora que empresta linha para a costura. Fiquei com essa hipótese. Esse cacoete pedagógico pode ser lido como uma expectativa de que os alunos acompanhassem as conexões que eu mesma construía durante a aula, afim de alçar as conclusões ou pontos de chegada legitimadas.

Muito embora houvesse profissionais, nossa aula dizia mais a respeito de um ensaio, em que o produto final estaria aberto, inclusive às contradições e complicações que o avesso pudesse acusar. Nela operava uma máquina silenciosa, lugar de uma verdadeira politicagem, dito assim em razão dos desacordos. Ondas de (de)formação faziam flutuar as impressões, nem sempre desejáveis, mas as mais imediatas, a respeito do que pode uma aula. Maquinaria

ainda sem medo, “para além das teorias, epistemologias, palavras de ordem. Assim se compreende por que é tão difícil criar um povo de pensadores na educação. Azar de quem realiza a formação de professores!” (Corazza, 2007, p. 10).

Em seguida, um ato súbito de coragem, torna uma aluna-professora porta-voz de outros colegas e escapa mais um segundo bloco de discursos escolares:

“Muito bonito, MAS...

- *O que é que isso tem a ver com Matemática?*
- *Onde é que vamos chegar com toda essa viagem?*
- *Como é que isso vai fazer com que meus alunos aprendam os conteúdos corretamente?*
- *E o Currículo? E a tradição?*
- *Esqueceram a realidade caótica da escola...*”

Doce selvageria! Doçura selvagem! Uma aula era assim cortada, à seco, sem que pudéssemos decifrar em que momento tinha virado acontecimento, problema, (im)pertinência.

Entre nós, uns poucos fingiram naturalidade, alguns mantiveram o olhar quase-esgotado, e os últimos restantes suplicaram pela pacificação. Guardei aquilo no peito. Acho que ela [a aluna] não entendeu mesmo do que estávamos a falar... não poderia ser outra coisa. Ou poderia?

3. Entre belezas e feiuras: confissões de uma professora profeta

O que se busca ou onde se quer chegar com um curso de formação (continuada) de professores?

Respostas? Um pedido de socorro? Nirvana? A constituição de um ideal de escola e de professorado?

Não sei exatamente como um evento se torna um nó no peito. O que sei é que o incômodo permaneceu por meses. Em doses homeopáticas, eu e minha débil capacidade de espera, decidimos sufocá-lo. Precisava fazer algo com aquilo ou iria explodir. Talvez uma classificação resolvesse: levianos, pensei. Triste a distância entre o fazer e o falar. Há um par de horas concordávamos acerca da necessidade de transgredir e resistir aos efeitos da colonialidade; de identificar e encorajar faces de exterioridade, “assim como a luta pela invenção, criação e intervenção por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos” (Walsh, p. 8, 2015, *tradução nossa*) daqueles que forçam um único modo de ser, se relacionar e habitar a Terra. A noção de decolonialidade foi para o espaço. Deveríamos ter estudado mais. Lido mais, até aprender:

De.co.lo.ni.a.li.da.de. [*dəkulunjeli'dad(ə)*]⁶: **1.** Qualidade ou condição de decolonial; **2.** Convite a *pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser*⁷; **3.** *Abertura e liberdade do pensamento e formas de vidas-outras (economias-outras, teorias-outras, políticas-outras); [...] o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial*⁸; **4.** Práxis. *É decretar uma crítica da*

⁶ De modo a manter a estética e coerência que pede o texto, neste trecho, as citações diretas serão destacadas em itálico e sinalizadas suas fontes no rodapé.

⁷ Maldonado-Torres (2007, p. 162).

⁸ Mignolo (2007, p. 31)

opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. [...] teorização em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que parcialmente constroem e são construídas “pela situação”. Deve incluir “aprender” sobre povos⁹;...

A (im)pertinência foi tão forte que excedeu os rótulos. Com toda boa intenção, precisava entender aquela situação. Que desejos movimentavam aqueles discursos e como lidar com tais olhares para a sala de aula de Matemática? Uma professora profeta em mim até diria: como fazê-los ver?

Em primeira interpretação, aquele discurso ou pedido de socorro poderia relacionar-se com traços de um professor exercido e constituído por experiências históricas e sociais que associam a educação à responsabilidade de civilização. Seja afetado pelos problemas de classe ou pelos princípios do positivismo, o professor veste-se do trabalho de disciplinar para os [contraditórios] caminhos para a emancipação. Quantos de nós, professores, nos convencemos de que ajudaríamos nossos alunos enquanto nos concentrarmos em funcionar como supervisores da manutenção das regras que valorizam o espírito empreendedor, a competitividade, a culpabilização?

Esses caminhos para a emancipação guardam consigo uma angústia do professor que, através das suas vivências, teme a não efetivação de uma educação matemática que atenda as expectativas acerca das próprias condições de trabalho, assim como, das promessas de que, determinada formação, colocaria seus alunos em um lugar de privilégio na disputa individualista pela vida digna. Entretanto, a quebra de expectativa pode se dar, por um lado, pelo não seguimento da vontade desejada pelo professor, uma vez que incentivamos conhecidos caminhos, mas é o aluno quem decide para onde caminhará. Por outro, a quebra da expectativa pode se dar pela culpabilização, porque “quando as coisas não vão bem nas searas da educação, [...] costuma[-se] imputar aos professores – alegando-se da parte deles apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo” (Costa, 2017, p. 1266). Neste caso, é essa complicada rede de poder que faria necessária uma formação de professores? Cobrir uma falta? Atribuir uma culpa?

Um professor sempre corre o risco de arrastar para a sala de aula marcas que possam organizar critérios de formação humana e fundacionismos curriculares, como se tivéssemos a garantia de um futuro específico ou uma verdade absoluta. Não à toa, que sob influência da sociologia positivista, neoliberal ou da tradição socialista, educar estaria sob custódia de perspectivas epistemológicas da ciência moderna, com a finalidade totalizadora de alcançar o “conhecimento verdadeiro e/ou de uma ‘outra sociedade’ - melhor, obviamente” (Thiesen, 2017, p. 1315-1316). Tal cenário dificulta outro apelo que não seja:

Como chegar ao homem livre, ao homem conhecimento, ao homem emancipado, à sociedade equânime? Qual prescrição curricular pode garantir uma formação individual e coletiva que, como ponto de partida, considere os princípios e os fundamentos a priori estabelecidos e como ponto de chegada expresse estes

⁹ Lugones (2014, p. 940).

mesmos princípios e fundamentos convertidos na forma do comportamento humano esperado? (Thiesen, 2017, p. 1319).

Tal formação, se não culmina na espera pelas condições ideais, faz aparecer práticas que buscam legitimação nas situações ideais. Há que se atentar para que uma educação interessada em um mundo melhor não se torne uma educação para um extra-mundo, porque não há outro. Obviamente, é preciso ocuparmos políticas públicas que atuem sob as precariedades na escola, na sociedade e na vida, entretanto, é indiscutível que são com estas salas de aula e não outras que temos sido confrontados.

O problema é que a não reprodução do conteúdo matemático, tido como premissa para a aprendizagem na aula de matemática, é frequentemente atribuído às mazelas enfrentadas pela América Latina. Contudo, ainda que se disponha de toda energia do mundo, com tempo, investimento e realidades discentes fora das condições de vulnerabilidade, é possível que um aluno não se emocione com uma aula. Especialmente porque

Uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. [...] Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. (Deleuze; Parnet, 2005, s.p.)

Com isso, quero dizer que uma aula sempre escapa das construções alicerçadas em *como as coisas deveriam ser em um mundo ideal [inatingível]*, para abrir-se aos mundos possíveis ao abraçamos o que efetivamente acontece na sala de aula de Matemática. Ter para si uma sala de aula de Matemática que não se deixa corromper pelas forças que querem torná-la um espaço estéril e triste. Isso significa afirmar a vida que ali acontece. Permitir que ela se efetue ao fazer conversar o currículo dos conteúdos e objetivos planejados com o currículo que nasce das conexões impensadas. Encontrar nas (im)pertinências, conveniência. “Um currículo pode: ‘(...) mostrar a vida; testemunhar em favor da vida; encontrar a emoção da criança.’ O resto é com ela, depende dela.” (Paraíso, 2009, p. 286).

É importante destacar que tal posição não é absoluta, tampouco confortável; exige de nós o entendimento da frustração como possibilidade para novas (im)pertinências em relação à percepção acostuada a reconhecer um mundo específico. Suspeito das soluções propostas desde dentro do próprio sistema, porque tendo como princípio promessas e idealidades, não devolve outra coisa senão a frustração. Por isso é que tenho tentado duvidar do ponto de partida naturalizado que qualifica uma educação matemática certa, reiterando o caráter de tentativa, porque como qualquer professora, ao interpretar caminhos e caminhantes, sempre corro o risco de também negar minhas próprias desilusões.

A esta altura, penso ter cruzado a leitura de dois processos de individuação: (1) de um professorar na Educação Básica em busca de respostas e (2) de um professorar na/com a formação de professores, incomodado com a interpretação de tal busca. É possível falarmos em um processo de contaminação em que eu, personagem professora, não provoço meus alunos-professores sem que não seja provocada de volta, sendo posta a pensar sobre minha prática didática e as paixões aí mobilizadas.

O que quero dar ênfase é que no decorrer do processo que dá corpo a esta escrita, fui reconhecendo nessa interpretação a pedagoga moralista otimista. Não que a análise até então feita não tenha algum sentido, entretanto não estaria eu performando uma *professora profeta* (Gallo, 2002)? Aquela que, mesmo de maneira sutil e em seu contexto, fixa um Professor-(aluno)-modelo e critica a aparição da dessemelhança para anunciar a possibilidade do novo, que carrega consigo [em uma formação de professores] o furor de mostrar o que vê. Formação de professores que acreditam saber a resposta como se ela fosse preexistente a pergunta colocada.

Nesse sentido, venho aprendendo a afastar a formação de professores do purgatório. Sem processo de purificação resta uma experimentação do ambiente. O que de outra maneira pode ser entendido como o distanciamento da interpretação dos afetos e das práticas educativas para aproveitá-las como parte de um tornar-se professora que encontra no caminho devires-simulacros-múltiplos. Se aproximar das dores e delícias de seus alunos e assim produzir modos outros de ser, sentir, ensinar, pensar, se afetar... Para além das prescrições (Matemáticas) as quais não nos falta notificação. Aguçar a atenção para dar conta de capturar nos precedentes da sala de aula, materiais para a construção do comum que não se dissolve diante das diferenças. Ensaiar a aula, não para iludir-se com o fim dos contingenciamentos, mas como preparação para estar preparado na vetorização de alegrias ou nas superações de misérias.

Desse modo, uma professora qualquer se arrisca a ser atravessada por “um devir-mulher que co-existe com um devir-criança, com um devir-animal, com um devir-homossexual, com um devir-salamandra, com um devir-negro, com um devir-poético, com um devir-imperceptível” (Corazza, 2013, p. 6). De quebra, não conclui, põe problema para a educação matemática; inventa matemáticas com seus alunos; devolve às matemáticas a dívida de nunca se esfriar ou permanecer a mesma.

Uma formação de professores que nos convida a ensaiar? Uma formação de professores que ao quer-se decolonial faz delirar qualquer medição de território? Libera-se o riso, a cara sincera, as vontades, os anseios, os dissensos, os lugares por onde esteve e libera-se ainda, do fardo de saber tudo.

Com um pouco mais de ar no peito, retorno ao verbete “decolonialidade” como ginástica do que suporta um corpo:

De.co.lo.ni.a.li.da.de. [dɛkulunjeli'dad(ə)]¹⁰:... **5.** *Como uma rede escolar ou uma escola pode “incentivar” a prática do cuidado de si entre os professores já que esta prática é fundamental? É aí que se encontra o grande nó, pois o cuidado de si não é algo exterior ao sujeito. A autonomia não é cedida a ele, mas é uma força que vem de dentro dele!*¹¹; **6.** *Postura que não exige que seja dito o que escrever / Eu posso escavar meus próprios conteúdos / Eu quero ser levada / a*

¹⁰ Conforme o rodapé 5, este trecho traz uma continuidade em que as citações diretas serão destacadas em itálico e sinalizadas suas fontes no rodapé.

¹¹ Bovo (2011, p. 178).

*cavar poços profundos / em terras desconhecidas*¹²; **7.** A decolonialidade não preexiste ao ato. É um processo ético que se faz cotidianamente na sala-de-aula-trincheira; com isso exerce efeitos nas macro-relações sociais: corrompe a produção bem pensada de uma ~~educação~~ maior-idade. *Desterritorializar. Sempre. [...] Não quer instaurar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida*¹³. Prefere menos o veredito que o trabalhoso e infundável começar de outro lugar. *Não se trata de buscar a integração dos saberes*¹⁴, ainda que isso possa surgir não como objetivo, mas consequência. **8.** Fim do velho ou novo; **9.** ~~Educação Matemática~~ decolonial não cai na tentação de hierarquizar modos de pensar [a mais bem (des)construída, mais bem referenciada, mais bem indisciplinar, mais bem imprevisível, mais bem circulante pelas zonas de vizinhança, mais bem, mais bem, mais bem...] e seus regimes de verdade. Seu rigor está no vital e no interesse. **10.** Nomear a norma, não à moda estruturalista, mas como quem enuncia uma dinâmica de funcionamento (junto de seu lugar de fala) para liberar seus significados.

4. Quem vive sabe

Quais decolonialidades deseja uma formação de professores?

Deslocando as searas da interpretação para a experimentação, fissuramos também uma formação de professores exclusivamente interessada em brindar um bom exemplo de aula para testar e, supostamente, resolver os problemas preestabelecidos. Coloca para a Educação Matemática o desafio de operar em dialogia com as experiências docentes historicamente postas em repouso para ouvir as mais diversas teorias salvacionistas. Cumpre-se que estas mesmas senhoras e senhores que reclamam por uma conclusão, levam consigo muito mais do que imaginam, guardam seus singulares modos de ler(-se) e modificar(-se) (n)a sala de aula.

Valle (2022) chama atenção para a redução do currículo a propostas institucionais que pouco levam em consideração as atividades práticas dos sujeitos que constituem a escola. Reforça a necessidade de desinvisibilizar currículos de Matemática pensados/praticados como modo de explicitar a dependência entre currículo e autoria docente, reinserindo-nos na disputa pela ampliação do moroso processo de elaboração de currículos oficiais, fortalecendo assim os movimentos nascidos com a comunidade escolar.

Duplo movimento de contaminação: a luta pelo alargamento do currículo escrito e a persistência do currículo praticado. Em maior ou menor medida, os documentos hegemônicos mantêm uma ordem considerada por alguns necessária, enquanto o currículo praticado não espera a denúncia dos significados transcendentais, ele mesmo busca por brechas por onde possa efetuar-se. Frente ao que prescreve um documento pautado em situações ideais, o que os professores realizam em sala de aula é a vitalização dos currículos, isto é, uma experimentação da palavra escrita produzindo vida, levando em consideração a recepção da escola e todos o previstos e imprevisíveis que ali circulam. Por essa razão nos atemos a este currículo vivo como um

¹² Keating (2009, p. 23).

¹³ Gallo (2002, p. 175)

¹⁴ Idem.

reposicionamento de apostas na autonomia das professoras, suas estratégias e suas sensibilidades de prática docente.

A professora abre o livro, conversa com a lousa, com a área retangular da sala e, mesmo pretendendo o maior dos tradicionalismos, logra ensinar um conjunto de conteúdos, línguas, discursos e valores, sem purismo acadêmico algum [ele não existe], mas nem por isso menos real e original. Antes mesmo que pudesse concluir suas criativas práticas de tornar contemporâneo um saber, é cortada por transcurtos e circuitos de experimentações das alunas e alunos *com quem forma um coletivo*. O que dá cor à aula não é uma questão de utilidade, mas uma palavra, um som ou signo-chave que atravessa a professora e captura a atenção dos alunos, fazendo-os estalar os olhos. São esses olhos atentos que revelam uma aprendizagem em curso, mesmo antes que sejam pronunciadas quaisquer palavras. Talvez esteja aí o grande gozo da docência: conhecer seus alunos e fazer disso travessia para a produção de experimentações¹⁵ que possam compor o clima da sala de aula e eventualmente fazer nascer um amor pela produção de conhecimento (matemático).

Construindo dobras didáticas no plano de imanência (da Filosofia), de composição (da Arte) e de referência (da Ciência), captura e libera as forças vitais, que agem sob as formas. Trabalhando as potências que essas formas carregam, substitui a relação forma-matéria pela relação força-material. Associando obras, autores e tradutores, em devires de mutação das culturas, favorece culturas do dissenso. Reinventando significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, cria novas linhas de saberes, sentires, fazeres. Realizando atos minoritários de ruptura e consonâncias, instala-se em regiões desconhecidas de problemas. Revelando aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transforma momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações. (Corazza, 2013, p. 206).

Nessa direção, encontramos em Vale (2022) e Corazza (2013) pistas para pensar uma formação (continuada) de professores de Matemática que potencializa uma noção de decolonialidade através das práticas de efetuar uma aula. Um esforço de desprendimento da transcendentalidade e dos quadros de valores norteadores de julgamento para reunir autoras(es) [professoras] e suas obras de arte [aulas], tornando-as liga da relação universidade-escola. De modo mais explícito, problematizar as relações de poder que colocam a universidade como detentora do conhecimento e que intensificam a “dificuldade perceptiva e cognitiva dos professores em ver sua prática-tradução criadoramente” (Escriteiras, 2014, s.p.).

¹⁵ Com “experimentação” nos referimos a um processo de dar vida a uma relação, o que difere da aprendizagem como descrição de um “objeto”, pressupondo-o fixo, constante, à espera de um(a) leitor(a) capaz de dizer sobre suas determinações. O fato de desconhecermos os efeitos de uma relação nos permite dizer que na experimentação não existe garantia alguma de fidelidade entre àquilo que o aprendiz aprende e “objeto” que dispara o pensar. Não se trata de descobrir de uma vez por todas o que aquele “objeto” é, porque é uma aposta na potência do deslocamento do ser para o devir, quer dizer, “isso” não existe a priori, mas ganha sentido no entre da relação. Tal modo de operar também nos permite desviarmos da interpretação, uma vez que nem “objeto” nem “sujeito” existem à priori, mas ganham forma de maneira transitória, conflituosa, não homogênea, na medida em que se relacionam.

Uma decolonialidade se faz à medida que um professorado povoa uma aula de autores importantes e palavras difíceis, com as inSURgências de suas turmas e seus componentes. Encontrar-se com intercessores de outras épocas, contextos e formações, para amplificar e multiplicar docências desejantes. Decolonialidade como dispositivo para fazer das educações matemáticas experiência de desejo tornadas aparente pela incessante busca de confluir as demandas de uma aula. É experimentação porque é ginástica do professorar incomodado com o presente que temos, isto é, um corpo que se movimenta para perceber seus limites na produção de “outros modos de educar, outras maneiras de nos relacionar com e na educação; [...] de rascunhar intenções que se movem para arriscar a fazer o novo, a fazer-se de novo; [...] de imaginar como remover o peso paquidêmico da burocracia de nossas instituições” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 145).

Mais que uma descentralização de saberes, é costura de repertórios culturais, saberes acadêmicos e não-acadêmicos, produzindo esgarçamentos um no outro, dando vazão a invenção de um território nem preexistente, nem tão bem contornado. É justo uma geometria das emergências que inventa decolonialidade na aula de Matemática. São as emergências/insurgências cotidianas que dizem de uma decolonialidade já feita. Efetuação que explode como necessidade, criando novos limites ainda não codificados para o funcionamento de uma educação institucionalizada. A aula como espaço de *desobediência político-[estético]-epistêmica* (Mignolo, 2008), como local de questionamento das relações de poder nas quais, “[...] há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder” (Foucault, 2012, p. 277).

Pode uma formação continuada ou extensão funcionar como dispositivo de partilha e problematização de ideias. Conhecer modos de afirmar os afetos que transitam em sala de aula. Aprender o que funciona e que depois deixou de funcionar. Fazer da escola-universidade-escola uma festa de comemoração dos mundos porvir em curso. Permitir (trans)formar o corpo e movimentar os lugares de fala. Suspender o ímpeto intelectual para também acalmar a falação agoniada. Em outras palavras, constitui um espaço de ex-posição, tanto no que se refere às práticas educativas, como no que tange às nossas autobiografias.

Uma (trans)formação que pede por reinventar-se. *Cuidado de si!* Abandonar a noção de conhecimento como algo pronto e à parte das existências para entendê-la como resultado de uma experimentação do mundo, passando pela experimentação de si. Antes de uma busca por significados imutáveis, é um passeio por um ato de criação. Invenção e reinvenção dos modos de perceber o mundo e com isso apreender um novo detalhe na sala de aula. Como perseguirmos uma verdade absoluta se operarmos com discursos e dispositivos? Que formação sobrevive? Que Matemática mantêm-se ilesa, de pé?

5. Considerações finais

No decorrer dessa escrita, com o objetivo de problematizar a formação de professores interessada em pensar as potencialidades da postura decolonial na aula de Matemática, nós autores, fomos transmutados pela incompletude que

percorre o encontro entre professores. Incompletude essa que recupera nas impertinências menos a perfeição ideal que a afirmação da vida como ela é, nos permitindo assim, apreender na formação, espaços de trocas, de silêncio, de angústias, de alegrias e, sobretudo, de tensionamento das nossas certezas a respeito da educação escolarizada.

Um dia qualquer, desses embebidos de formação, uma professora sai para ensinar professores, crente de que a crítica à hegemonia dos saberes acadêmicos/escolares seria o suficiente para provocar nossas práticas docentes e anunciar a possibilidade do novo. Mas juntar-se as mais jovens linhas que desejam de(s)colonizar a Educação Matemática pode significar ir além de contestar os pontos de partida na produção de conhecimento, diz também de experimentar as conexões insurgentes em uma aula, abrigando assim a menoridade e, conseqüentemente, os mais dissonantes processos de (des)subjetivação, outras emergências, outros pontos de chegada.

Conhecer os modos de efetuar uma aula de matemática nos permite que professores e alunos coloquem em jogo seus desejos, fazendo com que a personagem-professora não pudesse prever que estava prestes a nos ensinar algo que sequer pretendia fazer: a formação de professores é um limite em iminente explosão. Pode a qualquer momento eclodir novas agendas de pesquisa, inclusive dispostas a borrar a fronteira que separa professores do ensino básico e superior, já que ambos são submetidos às afetações entre fala e escuta, fazendo transitar suas posições e estratégias para a emancipação. Uma das possibilidades que esta pesquisa expõe é a de uma formação de professores livre dos consensos. Estão todos convidados à sair de lá professores um pouco menos forma(ta)dos.

Tornamos nossa aliada a desnaturalização da tradição para dar atenção às tentativas de fazer uma educação matemática funcionar com tudo o que um cotidiano escolar possa oferecer. Um modo de fugir dos essencialismos que fazem de nós guardas noturnos, convocando as camadas mais complicadas, difíceis de serem separadas, do desafio da docência, sem que tal complexidade nos imobilize nos processos de criação das maneiras de entender e *compôr com* as matemáticas.

Problematizamos a formação de professores como resultado da inseparabilidade entre didática e currículo, já que o que se cria na sala de aula é “um modo, um processo de atualização de uma ideia de natureza pedagógica que se expressa em currículos” (Oliveira, 2014, p. 34). Isto pode também indicar a formação de professores como espaço diferente de um terreno vazio, tampouco sem espaço para fuga das escolas e futuros pré-estabelecidos, indica um tratamento dela enquanto

traduções e definições comunicáveis, embora provisórias e sujeitas a contínuas reformulações. Considera[ndo] os percursos, realizados na história do Currículo e da Didática (CANDAU, 1984; 2012; LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 1997; 2011), como índices de processos singularmente criadores de conhecimento, registro, memória, tratamento metodológico, relacional e dialógico. Encontra[ndo] alegria no babelismo didático de diferença e abertura, passagens e transposições, pluralidade e multiplicidade de influências, textos e autores. (Corazza, 2016, p. 2).

[...] Ao propor e desenvolver novas vivências relacionais de alunos e professores com os elementos originais, injetam-lhes interesse e fazem circular sua vitalidade. Ao traduzi-los, curricular e didaticamente, em cenários e dramas contemporâneos, tornam notáveis ideias já criadas e vivificam a Educação; liberam forças indomesticadas dos participantes, onde quer que estejam represadas; desestratificam camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade, trabalhando para que reencontrem a sua virtualidade. (Corazza, 2016, p. 6)

Uma formação inicial e continuada que sugere uma a-centralidade no que se refere às profecias ou as receitas na Educação Matemática. Um convite à revisitar os currículos pensados/praticados de professores de Matemática e assim desinvisibilizar suas práticas criadoras cotidianas que, uma vez compartilhadas, permite a um grupo pensar como chegamos a significar e ressignificar um evento, uma educação, uma vida. Começar uma formação de professores pelo meio, modificando a imagem dogmática do pensamento acerca da prática docente (em Matemática), o que pode significar atentar-nos para o resgate de

[...] seu valor, autoralmente criador, talvez reencontremos a devida importância civilizatória e cultural de cada professor-artistador, bem como as responsabilidades por ela implicadas. [...] Então, as traduções curriculares e didáticas poderão tornar-se mais importantes do que os originais e repercutir os seus impactos criadores, enquanto estratégia de renovação dos sistemas educacionais e culturais contemporâneos. (Corazza, 2016, p. 13).

Espera-se com essas páginas, não encerrar os incômodos ou complicações, mas seguir perguntando: Que decolonialidade pode um corpo? Que corpos inventam e são inventados pela escola/universidade? Que desejos atravessam a aula de Matemática? Que pode um currículo-decolonialidade que deseja? Pode (trans)formação? Pode ex-tensão? Afirmção de vida?

O que se busca ou onde se quer chegar com um curso de formação (continuada) de professores? *O que será que será?*

Formação de professores. Extensão... ex-tensão... tensão... jogo fechado/aberto que se faz e se refaz sem fim... um jogo para ser criado a cada encontro sempre no movimento do devir. Movimento não sem parâmetros balizadores, mas à juntura de muitos fios, inclusive aqueles soltos. Possibilidade de costurar novos retalhos... Costur(ar), (Trans)formar esperançosamente, ainda que sob uma rede de poder, mas sempre revoltados, inconformados, como potência para o cuidado de si (Foucault, 2005). Muitos são os desejos, mas o fato é que a partir desse momento, e cada vez mais, estávamos longe de concluir alguma coisa. *O que será que será?* A vida será, enquanto a formação de professores for capaz de desejar.

Referências



BOVO, Audria Alessandra. **Abrindo a caixa preta da escola**: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de matemática. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

CARVALHO, Alexandre Filordi; GALLO, Silvio. **Do Sedentarismo ao Nomadismo**: intervenções do pensamento das diferenças para a educação. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022, 195p.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 152p.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: Filosofia da diferença e educação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 120p.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcreta em educação?**. 1. ed. Porto Alegre: Doisa, 2013, 228p.

CORAZZA, Sandra. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. **Anais da ANPED Sul – XI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-19-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Arte.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9sTsg3w8DPJmnnTNRhKGwJj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez 2023.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Direção: Pierre-André Boutang. Paris: Arte, 1995. Transcrição completa. Disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

ESCRILEITURAS. **Conferência "O que se transcreta em educação?" (parte I)** - Prof. Dra. Sandra Mara Corazza (UFRGS). Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0kk121T59rk>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005, 246p.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). **Ética, sexualidade, política**: Michel Foucault. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, 326p.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 08 dez 2023.

KEATING, AnaLouise. **The Gloria Anzaldúa Reader**. 1. ed. Durham e Londres: Duke University Press, 2009, 376p.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. 1. ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso: 27 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula rasa**, Bogotá, n. 8, p. 243-282, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização: O que é a pedagogia?**. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 277-293, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 12 fev. 2024.

THIESEN, Juarez da Silva. O currículo escolar e o fim das utopias pedagógicas: distopia ou reposicionamento de apostas?. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1313-1333, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/21948>. Acesso em: 25 fev. 2024.

VALLE, Júlio César Augusto do. A autoria docente em currículos de matemática desinvisibilizados: práticas de extensão e pesquisa. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 15, n. 40, p. 1-20, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/16520>. Acesso em: 06 jan. 2024.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes. Revista de Ciencias Sociales**, n. 4, p. 1-11, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>. Acesso em: 22 jan. 2024.