7º CBEm
Congresso Brasileiro de Etnomatemática
As dimensões da Etnomatemática na valorização das identidades socioculturais
Macapá - AP • 17 a 20 de setembro de 2024

ETNOMATEMÁTICA, DECOLONIALIDADE E CONTRACONDUTA: articulações possíveis

Eixo 4 – Etnomatemática e suas vertentes na Educação Matemática

Isabel Cristina Machado de Lara[1]
Luis Tiago Osterberg[2]
Juliana Batista Pereira dos Santos[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apontar articulações entre a Etnomatemática, a decolonialidade e a contraconduta. Para tal, caracteriza-se como um ensaio teórico, no qual os conceitos de contraconduta (FOUCAULT, 2008), decolonialidade (PINTO; MIGNOLO, 2017; TAMAYO; MENDES, 2021) e Etnomatemática (D'AMBROSIO, 1988; LARA, 2019) são apresentados, discutidos e relacionados. Exemplos de pesquisas já realizadas são apresentadas com o intuito de melhor exemplificar as relações estabelecidas entre os conceitos supracitados. Como resultados, entende-se que a Etnomatemática como um método de pesquisa e de ensino, aliada ao pensamento decolonial, apresenta-se como um movimento de contraconduta ao modelo epistemológico eurocêntrico, no momento em que coloca sob suspeita essa racionalidade universal, reconhecendo distintas formas de matematizar.

Palavras chave: Etnomatemática. Contraconduta. Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Desde a emergência do conceito Etnomatemática em meados da década de 1970, estudos e pesquisas têm sido feitos com o intuito de melhor compreender tanto

[1]Pós-doutora em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Isabel.lara@pucrs.br
[2] Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. tiagoosterberg@gmail.com
[3] Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida (Rio Grande/RS). jubpereira@gmail.com

suas potencialidades frente à Educação Básica e ao Ensino Superior, como suas articulações a outros conceitos e campos teóricos. Em consonância com essas pesquisas, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (GEPEPUCRS), o presente texto tem como objetivo apontar articulações entre a Etnomatemática, a decolonialidade e a contraconduta no sentido foucaultiano.

Estudos articulando Etnomatemática às teorizações foucaultianas já foram propostos por autores como Knijnik et al (2012), Wanderer (2013), Santos e Lara (2022), entre outros. Pode-se afirmar que, há mais de uma década, tais reflexões vêm sendo propostas, difundindo-se dia a dia e ganhando progressivamente mais espaço dentro do campo da Etnomatemática. No que tange especificamente às articulações entre a Etnomatemática e a contraconduta, destacam-se os textos de Monteiro e Mendes (2015) e Santos (2020).

Mais recentemente, as articulações entre a Etnomatemática e a perspectiva decolonial também vêm ganhando espaço. Exemplo disso são os resultados obtidos por Pereira e Godoy (2023) que constataram que dos 26[4] artigos produzidos articulando a perspectiva decolonial e a Educação Matemática, quatro discutem mais especificamente as relações entre Etnomatemática e a decolonialidade, dentre os quais destacam-se Fantinato e Freitas (2021) e Tamayo e Mendes (2021).

Contudo, os estudos que objetivam refletir sobre a tríade Etnomatemática, decolonialidade e a contraconduta são escassos. Nesse sentido, a questão de pesquisa que move este estudo é: quais relações podem ser estabelecidas entre Etnomatemática, decolonialidade e contraconduta?

Para tal, este texto se apresenta como um estudo teórico, cujas seções abordam questões relacionadas aos conceitos contraconduta, decolonialidade, Etnomatemática e suas possíveis relações. Por fim, são apresentados excertos de pesquisas que recorrem à Etnomatemática e podem auxiliar na compreensão das suas relações com a decolonialidade e a contraconduta.

CONTRACONDUTA

[4] Pereira e Godoy (2023) realizaram sua pesquisa no período entre julho de 2017 e julho de 2022.

Michel Foucault figura entre os mais influentes filósofos da atualidade, ao passo que, mesmo após sua morte, seus estudos e pesquisas seguem ecoando e influenciando as produções acadêmicas realizadas. Como destaca Aquino (2013), já são: “Três décadas de um tipo intensivo de pensamento cuja repercussão se faz notar de modo tão paulatino quanto recorrente em várias áreas de conhecimento – o que inclui a educação brasileira.” (AQUINO, 2013, p. 302).

Entre os variados temas sobre os quais Foucault se debruçou, alguns podem ser diretamente relacionados às escolas e instituições de ensino em geral, isso porque impactam, por exemplo, nos modos de conceber os currículos, de agir dos professores e estudantes, de avaliar o desempenho acadêmico. Sempre com a característica de transgredir fronteiras, suas proposições teóricas fogem das significações habituais, como é possível constatar ao compreender suas teorizações para os conceitos verdade, discurso, saber, poder, entre outros. Frente ao objetivo deste texto, destaca-se como relevante explorar a noção foucaultiana de contraconduta.

Foi em Segurança, Território e População (FOUCAULT, 2008) que o filósofo trouxe à tona esse conceito. Pode-se dizer que sua proposição foi efeito do conceito de poder e suas relações com os governos de si e dos outros, afinal: “Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Nesse sentido, a contraconduta emerge como uma estratégia frente à dominação do poder, uma “[...] espécie de trama específica de resistência a formas de poder [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 263). Essa trama de resistência, ou ainda, esse movimento de resistência tem como característica

> [...] querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir.(FOUCAULT, 2008, p.256-257).

Portanto, a contraconduta se efetiva por meio das possíveis táticas para o enfrentamento das investidas do poder que conduz os sujeitos. Nesse sentido, pensar nas aplicações desse conceito na escola, mais especificamente na componente curricular Matemática, significa questionar, por exemplo, a universalidade da

Matemática e, dessa forma, criar condições de possibilidade para que outros modos de matematizar venham à tona.

DECOLONIALIDADE

O movimento decolonial emerge em meio às discussões a respeito da dualidade modernidade/colonialidade, principalmente no âmbito do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por autores do chamado terceiro mundo.

As discussões do grupo se centravam na ideia de que a modernidade, pensada desde um ponto de vista europeu, só foi possível por meio da colonização e a conseguinte colonialidade, que permitiu estabelecer a ideia de uma raça superior, como afirma Aníbal Quijano:

> O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. (QUIJANO, 2005, p. 111)

De acordo com o autor, esse pensamento foi disseminado ao restante do mundo por meio da colonização, estabelecendo essa perspectiva histórica como a hegemônica determinando um novo padrão de poder mundial.

Parte desse novo padrão de poder mundial, é o que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder. Para ele:

> A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 115).

O eurocentrismo, no ponto de vista do autor, se refere a "[...] uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais." (QUIJANO, 2005, p. 115). Nesse sentido, o modelo eurocentrista acaba por excluir outras formas de saber, de pensar, outras características de diversas culturas distintas da cultura europeia.

A decolonialidade surge como um movimento que tem por objetivo contestar esse modelo hegemônico eurocêntrico tido como universal. Para Pinto e Mignolo (2015), a decolonialidade

> [...] abrange não apenas os movimentos de transformação das ex-colônias europeias em estados-nações independentes – descolonização –, como também os esforços de desligamento ou desengajamento subjetivo, epistêmico, econômico e político em face do projeto de dominação ocidental [...]. (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 384).

Considera-se então, em termos educacionais, que a decolonialidade surge como uma forma de desprendimento do modelo epistêmico europeu, que difundiu ao resto do mundo um modo único de conceber o conhecimento científico.

Nessa esfera, encontra-se a Matemática que, segundo Tamayo e Mendes: "[...] constituiu-se como um discurso legitimador de opções político/epistemológicas que contribuíram para a legitimação e imposição da racionalidade da modernidade como padrão universal." (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 3). A Matemática enquanto ciência, dentro dessa dinâmica modernidade/colonialidade, foi constituída por um discurso neutro e universal com regras e linguagem próprias, sujeitando historicamente outras formas de matematizar.

Logo, pensar a Matemática de um ponto de vista decolonial, é pensar nas outras formas de matematizar que foram desconsideradas, não só ao longo da história da colonização e da colonialidade/modernidade, mas de todo o conhecimento gerado em outras culturas que não a europeia.

Além disso, pensar a Educação Matemática nesse sentido, é pensar uma educação: "[...] que se contrapõe às práticas racistas e ao projeto eurocêntrico de saber que inferioriza e discrimina todos os saberes que não se submetem à matriz cultural branca europeia, no caso a Matemática – disciplinarmente organizada - e seus padrões." (TAMAYO: MENDES, 2021, p. 6). Assim, o que se objetiva no presente ensaio, é apresentar possibilidades de propostas de ensino que se desprendam de um modelo epistêmico universal, propostas que valorizem de fato outras formas de saber e de conhecer matematicamente, outras formas de matematizar.

ETNOMATEMÁTICA E DECOLONIALIDADE: movimentos de contraconduta

As teorizações foucaultianas criam condições de possibilidade para refletir e questionar a respeito dos efeitos do poder na condução dos sujeitos. Pensando no ambiente escolar, observa-se, por exemplo, a materialização desses efeitos na formulação dos currículos, na seleção de métodos de ensino, na avaliação da

aprendizagem. Diante disso, Foucault chama a atenção para a existência de movimentos de resistência às investidas do poder, ou seja, movimentos de contraconduta. Para o filósofo, esses movimentos não significam puramente não querer ser conduzido, o que se caracterizaria como dissidência, ou ainda a não se conduzir como se deve, ou seja, uma inconduta, mas sim ser conduzido, porém de outras formas, por outros meios e métodos.

Nesse sentido, o movimento decolonial tem como objetivo uma outra conduta em relação a um modelo único de pensamento, uma racionalidade universal, chamada de modernidade. Na Educação Matemática, essa outra conduta objetivada pelo movimento decolonial, consiste na valorização de saberes sujeitados, marginalizados pelo modelo eurocentrista.

Pode-se apontar então, que a Etnomatemática torna-se uma importante estratégia para a valorização de saberes sujeitados, marginalizados. Quando D'Ambrosio (2008) sugere o termo Etnomatemática, o faz pensando na etimologia da palavra, composta pelas raízes "etno", "matema" e"tica", que juntas formam o termo, que "[...] significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais. (D'AMBROSIO, 2008, p. 8).

Na composição da palavra Etnomatemática, D'Ambrosio amplia o conceito de etno, abrangendo, assim, além de grupos culturais fortemente identificáveis, outros grupos como grupos de trabalhadores, grupos de crianças, comunidades. Para o autor, então:

> Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. (D'AMBROSIO, 2013, p. 08).

A partir disso, é possível assertar que a própria Etnomatemática se encaixa em um discurso decolonial, tendo em vista o significado do termo.

Além disso, ao propor o Programa Etnomatemática, um programa de pesquisa holístico, D'Ambrosio (1998) demonstra especial preocupação em compreender como os saberes são gerados, organizados e difundidos no interior de determinados grupos culturais. Pode-se dizer que esse objetivo é, por si só, uma contraconduta em relação ao modelo epistêmico eurocentrista, já que há um desprendimento ao modelo

universal do conhecimento científico, que difunde um modelo único de geração do conhecimento.

Esse Programa é um outro modo de pensar dentro da Educação Matemática, e: “Pensar de modos outros significa pensar em possibilidades outras que não vão no caminho daquilo que nos leva em um movimento natural, como uma roda que nos captura e seguimos sem pararmos para pensar o que fazemos [...].” (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 4). Desse modo, pode-se inferir que ao utilizar a Etnomatemática em sala de aula, o professor estará optando por outros modos de se conduzir que não aqueles naturalizados por uma colonialidade do poder. Além disso, criam-se condições de possibilidades para que os estudantes se conduzam de outras maneiras.

A utilização da Etnomatemática em sala de aula não é uma tarefa simples, muitos são os caminhos que podem ser seguidos. Lara (2019) propõe a Etnomatemática como um método de pesquisa e de ensino para a Educação Básica, com foco no reconhecimento dos diferentes jogos de linguagem[5] presentes em práticas discursivas existentes em distintos grupos culturais.

Tal método está articulado em três etapas: Etnografia - sensibilização/apreensão; Etnologia - compreensão/entendimento; Validação interpretação/julgamento. Essas três etapas são realizadas com a participação ativa dos estudantes, já que são eles que realizam a pesquisa de campo, sendo atribuído ao professor o papel de mediador da aprendizagem. A autora destaca que ao utilizar a Etnomatemática como método de pesquisa e de ensino, criam-se condições para que o estudante se torne o protagonista do processo de aprendizagem.

RESULTADOS DE ALGUNS ESTUDOS

Com o objetivo de apresentar exemplos práticos de utilização da Etnomatemática como método de pesquisa e de ensino, bem como de evidenciar as possíveis articulações entre Etnomatemática, Decolonialidade e Contraconduta, destacam-se aqui os estudos de Osterberg (2019) e Santos (2020), que desenvolveram pesquisas em sala de aula, ambas realizadas com turmas da Educação Básica.

[5] “Chamarei também de “jogos de linguagem” o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada.” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 30).

A pesquisa desenvolvida pelo Autor 2 (2019), intitulada Diferentes usos da Matemática: uma possibilidade da Etnomatemática como método de ensino, apresenta a realização de uma proposta de ensino, em uma turma da 2ª série do Ensino Médio com 37 estudantes, que ao seguir as etapas propostas por Lara (2019) possibilitam um desprendimento paradigmático de uma educação baseada no modelo colonialista.

Na primeira etapa da proposta, os estudantes desenvolveram uma pesquisa etnográfica com trabalhadores pertencentes à comunidade escolar na qual a escola está situada. Nessa pesquisa, os estudantes, organizados em seis grupos, buscaram saberes matemáticos utilizados pelos trabalhadores em suas atividades laborais, destacando a forma de utilização desses saberes, ou melhor, os jogos de linguagem matemáticos utilizados por eles na realização de suas tarefas. Cada grupo escolheu diferentes trabalhadores, sejam eles: marceneiro; pedreiro; agricultor plantador de tabaco; agricultor plantador de eucaliptos; e, babá.

Na segunda etapa, os estudantes trouxeram para sala de aula os dados coletados junto aos trabalhadores para a análise dos mesmos. Nos dados coletados, os estudantes puderam perceber exemplos de saberes matemáticos presentes nas práticas discursivas desses trabalhadores, que são utilizadas em suas atividades laborais.

Esses exemplos de saberes matemáticos evidenciados na análise dos estudantes, são exemplos de saberes marginalizados pela Matemática Acadêmica e pelo discurso de uma ciência considerada neutra e universal. Trazer para sala de aula esses saberes, consiste em certa forma decolonial de pensar a Educação Matemática, pois: “O decolonial denota, então, um caminho de luta, de desconstrução da universalidade do pensamento moderno/colonial [...].” (TAMAYO: MENDES, 2021, p.4).

Já na terceira etapa, a Validação, os estudantes verificaram as regras de uso de saberes matemáticos aplicados pelos trabalhadores, fazendo aproximações com as regras da Matemática Acadêmica, percebendo semelhanças e dessemelhanças nos usos de ambas. Não se busca aqui equiparar ambos os saberes, tampouco apontar um como superior ao outro. Busca-se sim, em um movimento dialógico de respeito, permitir que os estudantes compreendam a existência de outras formas de matematizar, distintas da Matemática Acadêmica, mas que possuem validade dentro de contextos específicos.

Em suma, essa proposta apresentou uma perspectiva diferenciada para o ensino de Matemática na Educação Básica. Não se ateve aos processos formalistas de ensino, tampouco a seguir o discurso hegemônico e disciplinador da Matemática Acadêmica (LARA, 2001), mas sim, propor uma ação pedagógica que permitisse ao estudante ser protagonista, refletindo e resistindo a essa hegemonia.

A pesquisa realizada por Santos (2020), intitulada Etnomatemática & História da Matemática: movimentos de contraconduta na Educação Básica, teve como objetivo categorizar ações pedagógicas emergentes da articulação da Etnomatemática e da História da Matemática e analisar de que modo tais ações contribuem para que os estudantes da Educação Básica compreendam a hegemonização dos jogos de linguagem presentes na Matemática Escolar[6]. Para tal, elaborou, aplicou e analisou sete propostas de ensino voltadas para os estudantes da Educação Básica. Ao total, participaram 210 estudantes, distribuídos entre o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio.

Das sete propostas de ensino, cinco abordaram conceitos distintos, que foram eles: Progressões Aritméticas; Logarítmos; Técnicas para multiplicar; Teorema de Tales; e, Trigonometria. É relevante destacar que, além de apresentarem assuntos distintos, cada proposta tinha suas especificidades metodológicas, ou seja, cada uma continha um desenho metodológico diferente. Após a realização das propostas de ensino, os estudantes participantes responderam um questionário utilizado pela pesquisadora como instrumento para a coleta de dados. Já como método analítico foi utilizada a Análise Genealógica Foucaultiana.

A análise realizada criou condições de possibilidade para a emergência de ações pedagógicas que foram caracterizadas em três grupos: ações para sensibilização/apreensão; ações para compreensão/entendimento; e, ações para interpretação/julgamento. Ou seja, os três grupos nos quais as ações foram categorizadas coincidem com as três etapas da Etnomatemática como método de pesquisa e ensino (LARA, 2019).

É relevante destacar que embora as propostas de ensino não tenham sido pensadas a partir da Etnomatemática como método de pesquisa e ensino, os efeitos

[6] É relevante destacar que por Matemática Escolar entende-se os conhecimentos presentes nos livros didáticos e abordados nas escolas, ao passo que, por Matemática Acadêmica, entende-se os conhecimentos que são fruto de estudos realizados por matemáticos nas universidades e institutos de pesquisa em geral.

por elas produzidos criam condições que possibilitam as ações pedagógicas emergentes sejam categorizadas de acordo com as etapas do método proposto por Lara (2019). Nesse sentido, Santos (2020) concluiu que a Etnomatemática possibilita movimentos de contraconduta na Educação Básica, sobretudo frente aos jogos de linguagem presentes na Matemática Escolar, contribuindo para a aprendizagem de Matemática.

Dentre as propostas de ensino realizadas, destaca-se a proposta sobre técnicas para multiplicar. Nessa proposta, Santos (2020) apresentou aos estudantes participantes modos de realizar o produto entre dois números, diferentes do algoritmo presente nas regras da Matemática Escolar. Entre os modos de matematizar apresentado pela autora estão o modo egípcio, chinês e hindu e, além dos modos de matematizar, a proposta de ensino criou condições de possibilidade para que os estudantes refletissem acerca da hegemonização de um único modo de matematizar e dos processos de marginalização de determinados modos frente àa outros.

Como efeitos dessa proposta nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, destacam-se a oportunização de uma reflexão sobre a hegemonia dos jogos de linguagem presentes na Matemática Escolar e alternativas aos modos de matematizar da Matemática Escolar para a realização do produto entre dois números. Nesse sentido, ao refletir sobre esses processos de hegemonização, que atribuem à Matemática a característica da universalidade, e ensinar outros modos de matematizar, são trazidas à tona reflexões acerca da decolonialidade do saber, afinal, pensar a Matemática de um ponto de vista decolonial, é pensar nas outras formas de matematizar que foram desconsideradas ao longo da história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de apontar articulações entre a Etnomatemática, a decolonialidade e a contraconduta, este texto caracterizou-se como um ensaio teórico no qual tais conceitos foram apresentados e relacionados. As teorizações foucaultianas, sobretudo o conceito de contraconduta, possibilitam refletir sobre o poder e seus efeitos na condução dos sujeitos. Condução essa presente nos mais variados ambientes, inclusive nas escolas, por meio da seleção dos conteúdos ensinados pelos professores, entre outros aspectos.

O movimento decolonial, a decolonialidade, surge como um movimento que visa uma virada em relação a uma racionalidade universal pensada e difundida pelos

europeus, graças ao processo de colonização. No que diz respeito ao modelo de conhecimento eurocentrista, a decolonialidade busca um desprendimento, uma desobediência a esse modelo universal. Em um sentido prático, busca a valorização de formas de saber e de conhecer de culturas subjugadas, marginalizadas.

Nessa mesma direção, a Etnomatemática emerge em meio a discussões no campo educacional, que visavam valorizar saberes matemáticos de culturas marginalizadas. Caracteriza-se como um campo de estudos que busca compreender como distintos saberes matemáticos são gerados, organizados e difundidos por distintos grupos. Operacionalizar a Etnomatemática em sala de aula significa olhar para outras formas de saber, outras formas de conhecer, outras formas de matematizar.

Entende-se, desse modo, que a Etnomatemática utilizada em propostas de ensino para o ensino de Matemática, associada a uma atitude decolonial permite trilhar um caminho de desprendimento em relação à um modelo universal de conhecimento, ou seja, consiste em um movimento de contraconduta a um modelo institucionalizado.

Assim, a Etnomatemática como método de pesquisa e de ensino, na perspectiva de Lara (2019), ao tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem, identificando e refletindo sobre diferentes jogos de linguagem presentes em distintos usos da Matemática e distintas formas de matematizar, coloca sob suspeita a racionalidade universal, podendo ser considerada como um movimento de contraconduta ao modelo epistemológico eurocêntrico.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: Um Itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 53, p.301-324 abr.-jun.2013.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese/The Ethnomathematics Program: A summary. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, p. 07-16, 2008.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5º edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V. A perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, v. 18, p. 1-18, 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M.**Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977–1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008

KNIJNIK, G., WANDERER, F., GIONGO, I. M., DUARTE, C. G.**Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Histórias de um “lobo mau”**: a matemática no vestibular da UFRGS. 242 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

LARA, I. C. M. de. Formas de vida e jogos de linguagem: a Etnomatemática como método de pesquisa e de ensino. **Com a Palavra, o Professor**, v. 4, n. 9, p. 36-64, 2019.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Etnomatemática como Movimento de Contraconduta na Mobilização de Saberes em Práticas Culturais. **Anais do VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Pirenópolis, 2015.

OSTERBERG, L. T. **Diferentes usos da Matemática**: uma possibilidade da Etnomatemática como método de ensino. PUCRS. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PEREIRA, S. A.; GODOY, E. V. Decolonialidade na Educação Matemática: uma revisão sistemática de literatura. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.19, n. 42, 2023. p. 53- 69

PINTO, J. R. de S; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 381-402, 2015.

SANTOS, J. B. P. dos. **Etnomatemática & História da Matemática**: movimentos de contraconduta na Educação Básica. PUCRS. Tese de Doutorado. (Doutorado em

Educação em Ciências e Matemática) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SANTOS, J. B. P. dos., LARA, I. C. M. de. Articulações entre Etnomatemática & História da Matemática: condições de possibilidade a partir de ações pedagógicas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.24, n.2, p.465-496, 2022

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

TAMAYO, C; MENDES, J. R. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática (REMat)**, v. 18, p. 1-14, 2021.

WANDERER, F. Etnomatemática e o pensamento de Ludwig Wittgenstein. **Acta Scientiae**.v. 15, n. 2, p. 257–270, maio/ago., 2013.