

## Confluências possíveis entre Antropologia e a perspectiva indisciplinar-decolonial

**Resumo:** Neste ensaio autoetnográfico, apresenta-se uma descrição comentada sobre a prática de *pegar neném* das parteiras e a confluência entre as práticas socioculturais e a Antropologia da Educação Matemática, ressignificando a formação de docentes na Amazônia Paraense, sob uma perspectiva indisciplinar e decolonial. A pesquisa se propõe a desconstruir a colonialidade do conhecimento, inserindo-o nos debates atuais sobre a formação de docentes, entendendo a complexidade desse campo. Utilizando uma abordagem autoetnográfica, são compartilhadas experiências pessoais, acadêmicas e comunitárias relacionadas à formação docente, refletindo criticamente sobre o impacto de práticas socioculturais marginalizadas e como essas podem ser incorporadas no ensino como ferramentas de resistência para desafiar os modos de fazer pesquisas acadêmicas.

**Palavras-chave:** Autoetnografia. Práticas Socioculturais. Indisciplinaridade. Decolonialidade. Formação de Professores.

### Possible confluences between Anthropology and the interdisciplinary-decolonial perspective

**Abstract:** This autoethnographic essay presents an annotated description of the Midwives' practice of picking up a baby and the confluence between socio-cultural practices and the Anthropology of Mathematics Education, giving new meaning to teacher training in the Para Amazon, from an interdisciplinary and decolonial perspective. The research aims to deconstruct the coloniality of knowledge, inserting it into current debates on teacher training, understanding the complexity of this field. Using an autoethnographic approach, personal, academic and community experiences related to teacher training are shared, critically reflecting on the impact of marginalized socio-cultural practices and how these can be incorporated into teaching as tools of resistance to challenge the ways of doing academic research.

**Keywords:** Autoethnography. Sociocultural Practices. Indisciplinarity. Decoloniality. Teacher Training.

### Posibles confluencias entre la Antropología y la perspectiva indisciplinar-decolonial

**Resumen:** En este ensayo autoetnográfico presenta una descripción comentada de la práctica de las comadronas de recoger a un bebé y la confluencia entre las prácticas socioculturales y la Antropología de la Educación Matemática, ressignificando la formación de profesores en la Para Amazonia desde una perspectiva indisciplinar y decolonial. La investigación pretende desconstruir la colonialidad del conocimiento, insertándolo en los debates actuales sobre la formación de profesores, comprendiendo la complejidad de este campo. A través de un enfoque autoetnográfico, se comparten experiencias personales, académicas y comunitarias relacionadas con la formación docente, reflexionando críticamente sobre el impacto de las prácticas socioculturales marginales y cómo éstas pueden ser incorporadas a la enseñanza como herramientas de resistencia para cuestionar las formas de hacer investigación académica.

**Palabras clave:** Autoetnografía. Prácticas Socioculturales. Indisciplinarietà. Decolonialidad. Formación del Profesorado.

**Carmen Lucia Braga da Conceição**

Universidade Federal do Pará  
Belém, PA — Brasil

 0009-0007-6822-5934

✉ [carmenppgecmufpa@gmail.com](mailto:carmenppgecmufpa@gmail.com)

**Elizabeth Gomes Souza**

Universidade Federal do Pará  
Belém, PA — Brasil

 0000-0001-7119-0348

✉ [elizabethmathematics@gmail.com](mailto:elizabethmathematics@gmail.com)

Recebido • 15/10/2024

Aceito • 23/11/2024

Publicado • 10/12/2024

Dossiê — Antropologia e Educação Matemática

## 1 Introdução

Este ensaio é resultado das reflexões desenvolvidas em uma atividade curricular da pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, realizada no segundo semestre de 2024. O objetivo central é apontar os diálogos possíveis entre os campos da Antropologia e da Educação Matemática, partindo da premissa de que essas interseções são relevantes para repensar práticas pedagógicas, considerando saberes locais, sobretudo em contextos culturalmente diversos, como a Amazônia Paraense.

A questão orientadora desta pesquisa é: como as confluências entre Antropologia e Educação Matemática, sob uma perspectiva indisciplinar e decolonial, podem contribuir para a formação de docentes na Amazônia Paraense, problematizando os saberes culturais locais e fomentando práticas pedagógicas transformadoras? Inspirados nos debates de Gonçalves *et al.* (2024), propõe-se imaginar uma *Educação Matemática (Outra)*, construída com base nas vozes historicamente subalternizadas.

Para isso, adota-se uma abordagem autoetnográfica, que articula a vivência da primeira autora, as práticas das parteiras de sua comunidade aos debates acadêmicos sobre Antropologia, Educação Matemática, Decolonialidade e Indisciplinaridade. Na discussão deste ensaio, articulam-se perspectivas teóricas e práticas, com destaque para saberes ancestrais, como os das parteiras amazônicas, que podem ser integrados na formação inicial de professores. Ao promover essa articulação, tensionam-se as fronteiras disciplinares e propõe-se uma educação que reconheça e incorpore conhecimentos historicamente marginalizados no currículo formal.

A abordagem autoetnográfica utilizada pela primeira autora, ao relatar suas vivências com as parteiras de sua comunidade, busca questionar a hegemonia do conhecimento acadêmico. Esse relato propõe uma perspectiva indisciplinar e decolonial, configurando-se também como um ato de desobediência epistêmica ao dar visibilidade a experiências e saberes excluídos do currículo tradicional.

## 2 Antropologia e Educação Matemática

De acordo com Oliveira (2012), a antropologia no processo de formação de docentes desempenha um papel essencial ao fomentar o questionamento de posturas etnocêntricas presentes tanto na sociedade quanto na educação. Esse conhecimento possibilita ao futuro docente desnaturalizar a realidade social, superando visões estáticas sobre a cultura e favorecendo a compreensão do que é estranho por meio do relativismo cultural. Além disso, essa abordagem leva os educandos a questionar a alegada *neutralidade cultural* da escola, incentivando uma postura crítica em relação aos discursos que sustentam essa ideia e apoiando sua desconstrução por meio de uma perspectiva cultural com particularidades regionais.

Diante disso, evidencia-se que a contribuição da Antropologia da Educação Matemática torna-se relevante para atingir o propósito de compreender como as práticas matemáticas e os saberes locais podem ser incorporados em um contexto educacional formal, ainda predominantemente eurocêntrico. Essa articulação entre a Antropologia e a Educação Matemática pode ser um caminho potente para pensar a formação de docentes na Amazônia Paraense, ao mesmo tempo que contribui para a construção de uma Educação Matemática decolonial. Ao dar voz aos saberes locais e subalternizados, essa perspectiva tem o potencial de denunciar apagamentos de práticas ancestrais e de transformar a postura dos docentes que ensinam Matemática.

A resistência à nomeação ou à identificação de certas áreas de estudo provavelmente ocorre devido à emergência de temas específicos e à escolha de uma determinada abordagem

epistemológica. O essencial não é se tratar de Antropologia, Filosofia ou Educação Matemática, mas sim a forma como o tema ou evento em questão adquire relevância e significado na problemática investigada. Isso, evidentemente, não diminui o valor das múltiplas tentativas de aproximação entre esses campos. Pelo contrário, essa perspectiva se alinha a uma compreensão epistêmica que concebe as relações entre diferentes áreas do conhecimento como um exercício de passagem — uma atividade que permite a circulação de modos de vida ou formas de existência vitais para uma discussão que seja significativa tanto para um campo de pesquisa quanto para outro, ou até para vários campos simultaneamente (Gondim, 2024).

Para Oliveira (2012), o diálogo entre a antropologia e a educação, embora essencial, apresenta grandes desafios. Isso ocorre devido aos saltos epistemológicos necessários para que a educação possa apropriar-se de conceitos antropológicos e vice-versa, o que torna essa relação complexa e, muitas vezes, difícil de ser implementada.

A Antropologia, como campo de conhecimento, tem-se consolidado como uma prática de aprendizado sobre a vida, permitindo uma relação de troca em que também se aprende com ela. Esse campo se expande para além dos limites da mera observação e análise. Ingold (2013, 2018) instiga à reflexão acerca da Antropologia como uma prática de inventar mundos, construindo relações interativas que se entrelaçam com os saberes e vivências locais.

Castro (2018) argumenta que as comparações na Antropologia, embora parciais e imperfeitas, são fundamentais para questionar a visão eurocêntrica. Ele destaca que comparabilidade não garante tradutibilidade e que a continuidade entre ontologias não assegura compreensão epistemológica direta. Os mal-entendidos que surgem nesse processo devem ser manejados com cuidado, pois revelam a diversidade de saberes entre culturas.

Esse tipo de etnografia sugere uma relação entre mundos, onde o encontro entre conhecimentos acadêmicos e saberes locais torna-se o foco principal da investigação. A interação acontece por meio de uma troca sensível e constante, levando em conta as práticas e experiências dos envolvidos na construção do conhecimento, e transformando a pesquisa em um processo colaborativo. Esse diálogo entre diferentes epistemologias, fundamentado na presença conjunta em campo e na participação subjetiva, proporciona uma compreensão das realidades culturais presentes no cotidiano dos grupos estudados (Carvalho, 2018).

A Antropologia da Educação atual dedica-se especialmente a questões de multiculturalismo, pluralismo educacional e às tensões que surgem entre os saberes valorizados nas escolas e aqueles estimados nas comunidades. Estudos etnográficos em ambientes escolares têm revelado que as desigualdades educacionais são muitas vezes geradas ou reforçadas pelas dinâmicas internas da escola, onde o conhecimento tradicional e os saberes locais tendem a ser colocados à margem.

Desde suas origens, a Antropologia da Educação se ocupa tanto da educação formal quanto da informal, explorando os processos de socialização e aculturação que também ocorrem fora do espaço escolar. Isso é relevante para o contexto da Amazônia Paraense, onde as práticas educativas informais e comunitárias, como aquelas vivenciadas por determinadas comunidades de prática, constituem fontes de conhecimento que não podem ser ignoradas na formação de docentes. Ainda na reflexão sobre a diversidade cultural, a educação matemática, como campo disciplinar, tem-se empenhado em incorporar abordagens que reconheçam as múltiplas realidades e contextos culturais dos estudantes.

Como destacado por Gadotti (1992), a escola deve ser um espaço de intercâmbio cultural, onde os saberes locais possam dialogar com os saberes universais, sem que um se sobreponha ao outro. Para isso, a formação docente precisa integrar a diversidade cultural em

sua prática pedagógica, reconhecendo que a educação matemática não deve ser vista apenas como a transmissão de conteúdo formal, mas como uma construção social que envolve as culturas, as identidades e as experiências vividas pelos estudantes.

A contribuição da Antropologia para a Educação Matemática está no entendimento de que a matemática não é uma ciência universal e homogênea, mas um conjunto de práticas que são culturalmente situadas. Por meio de uma abordagem etnográfica, a Antropologia permite que os educadores compreendam a matemática como um fenômeno culturalmente construído, que varia de acordo com os contextos sociais e históricos das comunidades. Ao reconhecer esses saberes locais e as formas de matemáticas praticadas em diferentes grupos, a Antropologia contribui para um processo de ensino-aprendizagem que se propõe a respeitar as epistemologias e os conhecimentos locais (Gonçalves, 2024).

No Brasil, o ensino de matemática tem suas raízes na necessidade de atender demandas militares durante o período colonial, o que resultou na organização hierárquica do conhecimento matemático. Conforme apontado por Tamayo (2017), esse processo histórico gerou um domínio epistemológico baseado na hegemonia do saber europeu, o que foi disseminado pela escolarização moderna. O desafio, então, é romper com essa lógica colonial, propondo um movimento de valorização dos saberes subalternizados, que foram historicamente marginalizados pelo conhecimento acadêmico dominante. Giraldo (2021) enfatiza que, para realizar essa ruptura, não basta incluir tópicos de culturas não hegemônicas nos currículos; é necessário realizar uma decolonização, que envolva um questionamento das práticas docentes e das concepções convencionais de educação, especialmente em áreas como a Educação Matemática.

Manoel e Manoel (2019) destacam que as relações entre diferença, conhecimento e poder podem manifestar-se também no campo pedagógico, particularmente no âmbito dos estudos curriculares, sugerindo que essas dinâmicas influenciam as práticas e abordagens educacionais. Barros, Baumann e Ribeiro (2023), ao mostrarem resultados de uma pesquisa realizada, revelam alguns avanços na representação dos povos originários nos livros didáticos de Matemática, mas ainda há muito a ser feito para retratar autenticamente as identidades indígenas. As representações atuais ainda são muitas vezes estereotipadas e superficiais, acabando por reforçar uma visão colonizadora. Isso mantém um ponto de vista eurocêntrico. Para evitar essas representações problemáticas, os autores defendem a participação de representantes indígenas na elaboração e revisão desses materiais, argumentando que só uma perspectiva interna pode refletir de forma completa a realidade dos povos originários.

Na discussão deste ensaio, busca-se destacar a importância do diálogo entre Antropologia e Educação Matemática para a formação de docentes na Amazônia Paraense. Ao articular saberes locais, como os das parteiras amazônicas, com práticas pedagógicas, propõe-se uma educação que reconheça conhecimentos subalternizados e rompa com a hegemonia eurocêntrica. A abordagem autoetnográfica e decolonial utilizada neste texto mostra como esses saberes ancestrais desafiam as fronteiras disciplinares e promovem uma educação matemática (outra). Essa perspectiva convida docentes e pesquisadores a repensarem suas práticas, reconhecendo a diversidade cultural como uma fonte legítima e indispensável de conhecimento.

### **3 A perspectiva indisciplinar-decolonial**

A perspectiva indisciplinar pode ser compreendida como uma ação educativa que desafia o estatuto disciplinar das práticas escolares, problematizando, assim, os diferentes modos de conhecimento praticados em diversos campos da atividade humana (Souza e Miguel, 2020).

Nesse sentido, essa abordagem se caracteriza por uma forma de atuação que rompe com a objetividade tradicional da educação. Ao lutar contra o dogmatismo e não buscar o essencialismo, promove “a transgressão e a desestabilização, sendo orientada por uma ética política que atua de maneira horizontal e não hierarquizada” (Miguel, Vilela e Moura, 2010, p. 189). Por isso, no campo do ensino e da aprendizagem, a perspectiva indisciplinar se propõe a não estabelecer uma filosofia única e universal, como tradicionalmente faz a escola, mas atua como uma resistência ao modelo colonial da educação.

Além disso, as problematizações indisciplinares-decoloniais desprendem-se da lógica de um único modo possível e aproveitam essa abertura para tecer outros caminhos a partir da perspectiva indisciplinar-decolonial, como mobilizada por Souza e Miguel (2020). Visto que essa perspectiva visa questionar as estruturas e práticas educacionais que reproduzem desigualdades, marginalização e opressão, promovendo mudanças curriculares. Ao problematizar práticas socioculturais (matemáticas) na formação inicial de professores, é possível promover, além da reflexão crítica, um movimento de desestruturação das práticas e currículos coloniais, abrindo espaço para um novo modo de pensar a formação de docentes e a desconstrução de conhecimentos (matemáticos) coloniais.

Descrever as práticas socioculturais em suas técnicas e modos de realização, buscando levantar seus efeitos e afetos jurídicos, ambientais, éticos e econômicos, entre outros, tanto para humanos quanto para não humanos, cumpre o propósito de evidenciar os processos atuais de colonialidade engendrados nessas práticas. O *problematizar de maneira indisciplinar-decolonial* busca, portanto, desnaturalizar modos únicos e fixos de entender o mundo, permitindo que a prática seja compreendida sob olhares outros, caracterizando-se, assim, como uma ação decolonial.

#### 4 Decolonialidade

No campo acadêmico, as discussões sobre a perspectiva decolonial emergiram com a criação do grupo Modernidade/Colonialidade (MC) na década de 1990. Desde sua formação, esse coletivo tem-se dedicado a debater com estudiosos de diversas áreas os múltiplos aspectos da decolonialidade, incluindo colonialismo, colonialidade, o projeto de modernidade eurocêntrica, a atitude decolonial, a razão descolonial, a transmodernidade e as pedagogias decoloniais, entre outros (Ballestrin, 2013).

Quanto aos conceitos de colonialismo e colonialidade, é importante entender que essas expressões estão interligadas. O colonialismo se refere ao período específico da colonização, caracterizado pela hegemonia de uma nação, frequentemente associada à usurpação das terras de povos subalternizados, como os ameríndios. Já a colonialidade é a herança do colonialismo, um fenômeno que, embora tenha emergido no contexto da colonização, se mantém na contemporaneidade. A colonialidade remonta ao passado, conectando-o ao presente e mantendo um padrão de poder oriundo da modernidade colonial. Isso significa que, apesar de ter sido criada durante o período colonial, a colonialidade se mostrou mais profunda e duradoura ao longo dos últimos 500 anos, reverberando até os dias atuais (Quijano, 2010, p. 93).

A decolonialidade surge como uma estratégia crucial para a desconstrução discursiva e a problematização da colonialidade, questionando as relações de poder e saber que moldam a vida contemporânea (Leite, 2024). Nesse sentido, Neves e Santos (2019) destacam um aspecto central da realidade educacional brasileira: a educação no país ainda está profundamente atrelada a um modelo colonial, refletindo um sistema que perpetua estruturas de poder e subordinação. Para os autores, romper com esse modelo educacional colonial é essencial para promover avanços na educação, permitindo que ela se liberte das amarras de um sistema servil

e opressor. Assim, a decolonialidade se torna não apenas uma ferramenta teórica, mas uma necessidade prática para transformar as estruturas educacionais e sociais, oferecendo uma possibilidade de superação das formas de saber e poder impostas pela colonialidade.

## 5 Autoetnografia

Ao realizar uma autoetnografia, integra-se a narrativa pessoal ao discurso acadêmico, abrindo espaço para múltiplas vozes e perspectivas desobedientes. Essas narrativas resistem às formas padronizadas de escrita tradicionalmente impostas por currículos eurocêntricos e academicistas, criando caminhos para uma prática de autoetnografar que desnaturaliza discursos cristalizados. Nesse processo, reposiciona-se o autor como sujeito e objeto de sua própria pesquisa. Trata-se de investigar também o *eu* como um ponto de partida para iluminar contextos e vivências coletivas.

Dessa forma, a produção autoetnográfica proposta trata-se de “uma metodologia qualitativa cujo diferencial central é partir do indivíduo na pesquisa para, a partir desse ponto, compreender o contexto espaço-temporal em que sua experiência é vivida, considerando suas dimensões culturais, sociais e políticas. (...) Pesquisa, escrita, história e método que articulam o autobiográfico e o pessoal ao cultural, social e político” (Calva, 2019, p. 9). No contexto desta produção, a inserção autoetnográfica ocorre por meio da articulação entre experiências pessoais e práticas socioculturais. Por exemplo, as vivências da autora são narradas em relação às dinâmicas de resistência cultural, às memórias comunitárias e às práticas cotidianas que desafiam normas hegemônicas. Ao trazer relatos pessoais, este trabalho expõe as interseções entre o singular e o coletivo, ampliando o entendimento de como os processos decoloniais se manifestam na experiência vivida.

Como destaca Miranda (2022), a autoetnografia é diversa e pode, muitas vezes, ocorrer de forma *acidental*. Essa práxis pode ser evocativa, terapêutica, incorporada, performativa, *queer*, entre outras possibilidades. Para essa autora, é possível entender a autoetnografia como uma análise cultural desenvolvida por meio de narrativas pessoais, nas quais se constrói uma lente crítica que opera dentro e fora de contextos vividos. Essa perspectiva ajuda a compreender quem se é em relação às comunidades às quais pertence.

Há questões individuais e culturais que influenciam as múltiplas dimensões sobre si e a diversidade de perspectivas que se tem sobre sua identidade e inserção cultural. Por exemplo, as experiências narradas nesta produção discutem as dinâmicas entre comunicação interpessoal e intercultural, ilustrando como as relações familiares, escolares e comunitárias constroem espaços de aprendizado e resistência. A comunicação intercultural conduz a considerar as influências culturais que moldam as interações, enquanto a comunicação interpessoal exige atenção e cuidado nas relações cotidianas — seja no âmbito familiar, escolar/universitário, profissional ou comunitário (Miranda, 2022).

## 6 O Toque da sabedoria: A narrativa de Dona Maria, Parteira do Acará

*Meu nome é Maria, nasci e cresci aqui no Acará, no interior. Já passei dos 80 anos e minha vida toda foi dedicada a ajudar as mulheres da minha comunidade a trazerem seus filhos ao mundo. Fui ensinada pelas mulheres mais velhas, também parteiras. Não tive muita escolaridade, só sei assinar meu nome, mas aprendi com as mãos e com o coração, na vivência com cada mulher que ajudei, com a natureza e com Deus.*

*Tenho oito filhos, e apenas dois deles nasceram em hospital; os outros seis vieram ao mundo com a ajuda de parteiras, do mesmo jeito que eu nasci, sob a proteção da fé e*

*dos cuidados das mulheres sábias. Nunca passei por cirurgia. Sempre confiei em Deus e no cuidado das parteiras. Quando estava grávida, não podia ir ao hospital todo mês — era muito longe e a gente não tinha condições. Então, a primeira coisa que fazia era procurar dona J., uma parteira que eu confiava. Para mim, isso era natural, eu sempre acreditei nas minhas raízes, na experiência das mulheres da minha comunidade. Dona J. sempre dizia: “Maria, o corpo sabe o que fazer, é só confiar nele e em Deus.” Nunca esqueci essas palavras.*

*Foi ela que me ensinou a cuidar das mulheres, a observar com calma e a dar tempo ao tempo. O parto não é pressa; é respeito. A mulher deve ser respeitada em cada contração, em cada dor, porque ali, diante dos nossos olhos, a vida está nascendo. Passei a vida rodeada de mulheres com muito conhecimento, que sabiam cuidar do corpo da mulher e, principalmente, sabiam dar força à mãe. Havia sempre oração, palavras de fé e a certeza de que Deus estava presente. A primeira coisa que me ensinaram, e que passei adiante para minhas filhas e netas, é que o corpo da mulher sabe o que fazer. Quando a mulher entra em trabalho de parto, o corpo vai dando os sinais. Sempre digo que a fé é fundamental. Quando eu estava em trabalho de parto, eu orava, pedia força a Deus, e Ele sempre me ajudou. Com os partos dos meus filhos, nunca precisei de hospital. Só precisei ir duas vezes por conta de outras doenças, mas fora isso, sempre confiei nos cuidados das parteiras e na força da minha fé. Deus nos dá as ferramentas de que precisamos, e as parteiras são uma delas. Isso é um dom de ajudar a trazer vida ao mundo.*

*Meu primeiro parto foi aos 24 anos, depois de casada. Morava ali onde hoje é o retiro, e lembro como se fosse ontem, quando meu cunhado me acordou no meio da noite pedindo que ajudasse sua esposa, que estava em trabalho de parto. Ele só queria que eu ficasse com ela enquanto ele chamava dona J., mas acabou não dando tempo, e eu mesma tive que pegar a criança. Eu estava com muito medo, mas naquele tempo a viagem para Belém era de barco e levava umas 12 horas, e dona J. morava longe também. Naquela época não tinha carro nem moto, só cavalo. Eu sabia que ela ia demorar. Sem saber bem o que fazer, fiz como vi outras mulheres fazendo. A mulher estava sofrendo, e isso me deu forças. Sabia que ela precisava da minha ajuda, então comecei a orar e pedir calma a Deus. Fiz o que sabia: cuidei da minha cunhada, acalmei, e, com paciência, ajudei o bebê a nascer.*

*As parteiras mais velhas diziam que a parteira precisa saber o momento certo de agir, sem pressa, respeitando o tempo certo de cada coisa. A fé me ajuda a confiar e tranquilizar a mulher, dizendo que ela vai ficar bem. “Vai dar tudo certo”, eu sempre digo.*

*Ainda hoje, muitas mulheres da nossa comunidade querem ter o bebê em casa, mas está cada vez mais difícil achar uma parteira. Eu não faço mais partos pela idade; tenho dificuldades para me abaixar e amparar as mulheres, é um esforço físico e espiritual grande demais. A gente também se cansa. Hoje em dia, só “puxo barriga,” ajudando a desencostar a criança ou até virá-la para a posição certa. Muitas grávidas ainda passam a gestação toda com a gente, cuidando com os banhos, as garrafadas e os chás, e sentem-se no seu ambiente, cercadas de carinho e de fé. O hospital, em muitos casos, é necessário, mas o aconchego de casa, a presença da parteira, faz a mulher se sentir segura. Eu gostava de estar perto, de acariciar, de dar força. A parteira não é só técnica, é também espiritual. A mulher precisa sentir que não está sozinha. Vejo isso como um dom de Deus. O parto é um milagre, e a fé é o que nos faz acreditar que tudo*

*vai dar certo, mesmo nos momentos mais difíceis.*

*Quando o bebê está nascendo, presto atenção na saída, porque temos que cuidar para que ele não se machuque. Precisa ficar muito atenta, mas sempre com calma. Deus nos guia para fazer tudo da maneira certa. E, quando o neném nasce, colocamos ele logo no colo da mãe, porque o calor dela é o melhor lugar para ele estar. Eu não corto o cordão umbilical até ele parar de pulsar, porque esse pulso ainda é a vida da mãe passando para o filho. Só cortamos o cordão depois que ele para de pulsar, como aprendi com dona J. Além do cuidado que a mulher precisa durante o parto, nós, parteiras, ensinamos sobre plantas medicinais. Aprendi com outras parteiras a usar ervas para ajudar a mulher. Se ela está com dor, faço um tipo de chá; para pressão alta, tem outro chá; se está cansada, um que dá força; tem também para ajudar na dilatação. São remédios que a natureza nos dá, e Deus coloca essas plantas no nosso caminho. Confio nelas tanto quanto confio na oração.*

*Acompanhamos essas mulheres durante a gravidez, o parto e o resguardo. Quando a mulher tem dificuldade para amamentar, eu ensino a se cuidar, a usar remédios caseiros para aumentar o leite. Explico também a importância de repousar, porque sabemos que o corpo precisa de tempo para se recuperar. Tudo isso é feito com fé, porque sabemos que a mulher e o bebê precisam dessa força espiritual e física para se fortalecerem. Oro por elas, agradecendo a Deus pela vida que nasce e pela saúde que Ele nos dá.*

*Sou muito feliz por ter ajudado tantas mulheres e por ter recebido esse dom, que espero passar para as mais jovens, com a mesma fé e amor. Não importa se a pessoa tem diploma ou não; o importante é ter o coração cheio de fé e estar disposta a ajudar com todo o cuidado e respeito.*

*Nessa caminhada já passei por momentos difíceis, mas fazemos a nossa parte, e Ele é quem faz o milagre acontecer. Infelizmente minhas filhas e netas não quiseram seguir esses aprendizados. Hoje, com 80 anos, eu queria muito que essa prática continuasse, pois o parto natural é bom para a mulher e para o neném.*

## **7 Ficcionalidade**

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão sobre as fronteiras entre o ficcional e o real, com inspiração em diferentes modos de construção textual. A abordagem busca dissolver essas fronteiras, explorando como a ficção pode incorporar fragmentos de realidade, sem que se perca a essência do real. Para embasar essa perspectiva, recorre-se a Iser (2013), que argumenta que toda ficção contém fragmentos de realidade, os quais, mesmo deslocados de seu contexto original, mantêm seu caráter de realidade.

Para Iser (2013), a fusão entre o real e o fictício não deve ser entendida como uma simples oposição entre esses dois elementos, mas como uma relação tríplice, onde o componente fictício, ao incorporar elementos da realidade, não se limita a descrevê-la. Pelo contrário, ele atua como uma preparação para o imaginário, abrindo novos horizontes interpretativos e rompendo com limites convencionais de entendimento.

A relação entre realidade e ficção, portanto, se apresenta como um campo no qual as fronteiras são questionadas e expandidas, criando um espaço para novos sentidos. Paralelamente, Wagner (2020) enfatiza o papel do antropólogo em sua pesquisa. Para o autor, o antropólogo é inevitavelmente parte de seu objeto de estudo, pois sua própria cultura serve como lente para compreender e investigar outras culturas. Como ressalta, “o antropólogo é

obrigado a incluir a si mesmo e seu próprio modo de vida em seu objeto de estudo e investigar a si mesmo” (Wagner, 2020, p. 26).

Essa inter-relação é fundamental, pois o antropólogo vivencia o objeto de estudo a partir de seu universo de significados. Por meio dessas experiências carregadas de significados, ele transmite uma compreensão ao público de sua própria cultura. No entanto, essa comunicação só será eficaz se o relato fizer sentido nos termos e contextos da cultura que ele compartilha.

A Antropologia, assim, pode ser vista como um estudo que se realiza *como se* houvesse cultura, uma vez que, conforme Wagner (2020), essa ciência ganha vida pela invenção da cultura – tanto como um conceito geral quanto na criação de culturas específicas. Questionar a existência das culturas torna-se, nesse caso, secundário, pois elas existem porque foram inventadas, e a efetividade dessas invenções confere realidade a elas.

Essa dinâmica entre o real e o fictício também é explorada por Iser (2013), que apresenta a interação entre o fictício e o imaginário como uma disposição antropológica. Segundo Iser, a transgressão de limites abre espaço para o *jogo livre*, enquanto o imaginário cria as condições para o *jogo instrumental*. A inter-relação entre esses dois jogos consente que a interação entre o fictício e o imaginário se transforme em uma dinâmica produtiva, estabelecendo uma condição constitutiva para o estético. Nesse sentido, Iser (2013) explica que o vaivém entre o fictício e o imaginário permite que se conceba um jogo de ganhos e de esquiva dos ganhos, criando formas de entendimento.

Essa perspectiva remete à ideia de uma antropologia especulativa, conforme exposto por Oliveira (2010). Ao explorar interpretações literárias que cruzam as fronteiras entre o antropológico e o literário, como em *Santos*, de Machado de Assis, e *O Recado do Morro*, de Guimarães Rosa, Oliveira propõe uma *encenação em dois atos* para mostrar como o literário pode ser fundamentado em uma raiz antropológica comum. Assim, a antropologia especulativa surge como uma abordagem que promove o entrelaçamento entre literatura e cultura, ampliando e questionando os limites entre o real e o ficcional.

Ao adotar essa abordagem, a intenção é contribuir para uma compreensão dos processos culturais e sociais que, ao interagir com o campo literário e ficcional, podem abrir novos horizontes de leitura e interpretação, promovendo uma reflexão crítica sobre a realidade e os modos de saber que a constituem.

## 8 Diálogos decoloniais indisciplinados sobre a prática sociocultural de *pegar neném* das parteiras<sup>1</sup>

CARMEN: *Cresci na comunidade rural Vila Centro Alegre, no município de Acará, no Pará. Lá, as parteiras são consideradas guardiãs da vida e do nascimento. Desde muito jovem, acompanhei a lida da minha mãe na arte de partejar. Hoje, mesmo com a chegada de médicos à nossa região, muitas mulheres ainda preferem o cuidado das parteiras, que conhecem bem os detalhes desse saber ancestral.*

MARIA: *Foi aqui no Baixo Acará que me tornei parteira, assim como sua mãe, minha mãe e minha avó. Durante anos, ajudei muitas crianças a nascerem, usando nossos chás, banhos de ervas, rezas e a paciência que aprendemos. Ser parteira não é substituir médicos; é uma prática que envolve fé, calma e respeito ao corpo e à vontade das*

---

<sup>1</sup> O diálogo apresentado nesta seção é ficcional e resulta de uma articulação entre falas reais e fictícias, inspiradas nas reflexões da primeira autora deste texto, bem como em reportagens, autores do campo da Educação Matemática e narrativas da prática de parteiras. Em alguns momentos, as falas, ainda que não correspondam integralmente à escrita original, são devidamente referenciadas ao longo do texto para resguardar a autoria de cada participante.

*mulheres da nossa comunidade.*

*JOANA: Essa prática, Maria, vai além do cuidado técnico. Ela acolhe e respeita as mulheres, algo que falta em muitos hospitais, onde elas enfrentam violência obstétrica. É revoltante saber que, em muitos casos, procedimentos são feitos sem consentimento, como a episiotomia de rotina, ou que práticas coercitivas são impostas, especialmente contra mulheres pobres, negras e periféricas (Ribeiro, 2021).*

*MARIA: É muito doloroso, Joana. Aqui aprendemos a escutar, a respeitar o tempo do corpo e a vontade das mulheres. Saber que tantas pessoas enfrentam desrespeito nos hospitais nos mostra como o cuidado das parteiras é essencial.*

*CARMEN: E essa desvalorização do cuidado local reflete o que vivemos na academia. Quando entrei na universidade, percebi que o saber das parteiras não era reconhecido como legítimo. Era tratado como algo “exótico”, inferior ao que é considerado “ciência”. Isso me fez refletir sobre como nossos saberes são marginalizados, mesmo sendo tão necessários.*

*SOUZA: Você tem razão, Carmen. O que chamamos de práticas educativas não se limita ao que está nos livros. Elas incluem saberes que vêm da vida, da cultura, da interação humana com o mundo. Esses conhecimentos são legítimos, ainda que não estejam nas disciplinas tradicionais (Souza, 2019).*

*MIGUEL: Exatamente. O problema está no modelo essencialista da escola, que separa rigidamente disciplinas e saberes. Muitas práticas culturais, como as das parteiras, poderiam enriquecer o aprendizado, mas acabam sendo excluídas. Isso torna o ensino desconectado da realidade dos alunos (Miguel, Vilela e Moura, 2012).*

*VILELA: Concordo, Miguel. Mas integrar essas práticas culturais não pode ser feito de forma superficial, como uma mera “contextualização”. É preciso repensar a própria estrutura escolar, promovendo um diálogo transformador que coloque os saberes locais no centro do ensino (Miguel, Vilela e Moura, 2012).*

*CARMEN: Isso mesmo, Vilela. Muitas vezes, a educação tradicional tenta adaptar os saberes locais a um padrão eurocêntrico, como aponta Almeida (2010). Mas o ideal seria abrir espaço para que os alunos vissem o conhecimento da comunidade como uma fonte legítima de aprendizado.*

*ANA: Imagine o impacto disso, Carmen. Se nossas crianças pudessem aprender na escola sobre as plantas, rezas e práticas das parteiras, isso transformaria a forma como enxergam o que é conhecimento.*

*SOUZA: E esse deslocamento só acontece quando incorporamos os saberes vividos fora da escola que são tão valiosos quanto os ensinados dentro dela. É essencial que os alunos se vejam representados no conteúdo escolar e saibam que suas experiências têm valor (Souza, 2019).*

*CARMEN: Isso me lembra do conceito de “giro epistêmico” de Giraldo e Fernandes (2019). Ele propõe romper com as narrativas tradicionais e abrir espaço para os saberes marginalizados. Incorporar os conhecimentos das parteiras, por exemplo, seria um passo importante para reescrever histórias que por muito tempo não tiveram espaço na academia/escola.*

*MIGUEL: Exato. Na educação matemática, esse giro epistêmico exige que a gente vá além da lógica meritocrática e eurocêntrica. A matemática também é uma construção*

*cultural e podemos problematizar as práticas culturais locais, como o uso das plantas e a organização comunitária que acontece dentro de uma comunidade. Isso tudo é aprendido (Miguel, 2014).*

*JOANA: E a antropologia pode ajudar nesse processo. Ela nos lembra de que todo conhecimento é atravessado por histórias e vivências. Quando dialogamos com práticas culturais, como as das parteiras, questionamos o eurocentrismo que ainda domina os currículos escolares.*

*MARIA: Esse respeito é o que falta. Nós, parteiras, não queremos competir com os médicos, mas compartilhar o que sabemos. Nosso trabalho é sobre escuta, calma e fé. A escola tem muito a aprender com isso. Se as crianças entendessem as raízes de algumas práticas da comunidade, teriam outra relação com sua história.*

*VILELA: Mas para isso, precisamos de uma ruptura com o modelo tradicional. Como Miguel e Tamayo (2020) apontam, disciplinas como a matemática podem ser usadas para problematizar desigualdades e efeitos ambientais, sociais, éticos, políticos, entre outros (Miguel, Vilela e Moura, 2012).*

*SOUZA: Essa abordagem que une antropologia e educação matemática pode romper com a lógica disciplinar e criar um modelo indisciplinar e decolonial. Assim, daríamos voz aos saberes locais e à multiplicidade de histórias. Afinal, cada parto, cada saber é único e merece ser valorizado.*

*CARMEN: Esse diálogo entre saberes é uma forma de resistência. A decolonialidade nos ajuda a romper com teorias universais e a construir formas de produzir conhecimento a partir da vida real. Assim, garantimos que os saberes das comunidades tenham espaço e legitimidade na escola.*

Os diálogos descritos acima foram elaborados com base em narrativas reais e referências teóricas que dialogam com o contexto sociocultural das parteiras na Amazônia Paraense. Essas vozes foram organizadas de forma a construir um *coral polifônico*, no qual diferentes perspectivas se entrelaçam para revelar saberes locais. Essa escolha tem como propósito mostrar a diversidade das práticas e vivências que, frequentemente, são invisibilizadas nos currículos escolares e acadêmicos.

A opção por essa abordagem tem como intencionalidade provocar uma reflexão nos leitores, particularmente nos docentes em formação inicial ou continuada, sobre a legitimidade dos saberes que emergem das comunidades. Além disso, os diálogos explicitam como práticas culturais, como as das parteiras, são fonte de conhecimentos. Essa estratégia formativa, fundamentada no *giro epistêmico* (Giraldo e Fernandes, 2019) e nas críticas ao eurocentrismo (Almeida, 2010; Souza, 2019), visa não apenas enriquecer o repertório dos docentes, mas também fomentar uma prática educativa indisciplinar e decolonial.

No que diz respeito à formação docente, a discussão apresentada tem propósitos distintos:

1. *reconhecimento dos saberes locais*: ao trazer as experiências das parteiras, foi evidenciado como práticas educativas podem ser enriquecidas ao incluir conhecimentos comunitários, ampliando a visão dos docentes sobre o que é ciência e conhecimento legítimo;
2. *crítica ao eurocentrismo*: os diálogos desafiam os futuros docentes a problematizar o currículo tradicional e a incorporar práticas que reflitam as histórias e saberes dos alunos,

propondo uma educação que respeita a diversidade cultural e epistêmica;

3. *relação com a prática pedagógica*: as falas ilustram como esses saberes podem ser integrados nas universidades e escolas, desde o uso de plantas medicinais até a aplicação de abordagens antropológicas na construção de novos conhecimentos.

Por fim, a opção pelo formato dialogado reforça o compromisso com uma escrita que rompe com as convenções acadêmicas tradicionais. Busca-se criar um espaço de diálogo em que teoria e prática se complementem, em vez de se apresentarem como opostos, permitindo que o leitor se sinta imerso nas experiências narradas e reconheça o potencial transformador da educação decolonial. Esse formato é uma forma de resistir à exclusão epistêmica e, ao mesmo tempo, um convite para que docentes em formação reflitam sobre como podem trazer essas vozes para suas práticas pedagógicas.

## 9 Conclusão

Para concluir este ensaio, destaca-se que a articulação entre Antropologia e Educação Matemática apresenta um caminho em construção para a formação docente na Amazônia Paraense, já que propõe romper com as práticas pedagógicas eurocêntricas e disciplinadoras e aciona uma abordagem indisciplinar e decolonial que valoriza os saberes locais. Essa perspectiva propõe uma Educação Matemática *Outra*, onde a matemática ensinada não só reconhece, mas também se constrói a partir das vozes e realidades culturais subalternizadas.

Essas possibilidades de articulações entre os campos da Antropologia e da Educação Matemática permitem a problematização de práticas socioculturais e favorecem o envolvimento de uma conduta docente, que resiste ao apagamento de saberes locais e ao padrão único de conhecimento. Por meio de perspectivas como a autoetnografia, incentiva-se uma formação que ultrapassa a transmissão de conhecimento e busca compreender as origens e os impactos das práticas socioculturais na vida dos povos amazônicos.

O processo de decolonização do ensino envolve, assim, a visibilização de práticas socioculturais como saberes legítimos. Nesse sentido, as práticas tradicionais da Amazônia, como as práticas das parteiras, as práticas das andirobeiras, a coleta de açaí, as técnicas de pesca e o trabalho artesanal, oferecem alternativas ao currículo eurocêntrico e constituem formas de ensinar que problematizam os efeitos e afetos éticos, políticos e ambientais do território, da cultura e da identidade dos sujeitos formados. Ao integrar essas práticas ao processo de formação docente, está-se pensando em uma reconfiguração do papel do docente na Amazônia.

Nesse ponto, a reflexão autoetnográfica se intensifica, pois se enfrenta a dificuldade de articular essas práticas com o formato rígido das instituições educacionais. Embora os alunos convivam com essas práticas no cotidiano, muitos ainda as consideram irrelevantes para o saber acadêmico. A nossa própria trajetória de pesquisadora/educadora também revela a luta interna para desconstruir essa visão eurocêntrica e, assim, naturalizar a inserção dessas práticas como formas de conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a formação de docentes na Amazônia Paraense deve direcionar-se a práticas de ensino que dialoguem com a diversidade cultural e ambiental e promovam o diálogo entre saberes ancestrais e acadêmicos em favor da vida. Dessa forma, reafirmar a importância de uma educação que não apenas ensine matemática, mas também se comprometa com um porvir que respeite a terra. Nesse sentido, é imprescindível o desenvolvimento de pesquisas futuras que investiguem a integração de práticas socioculturais específicas ao currículo docente e analisem as metodologias necessárias para efetivar tais propostas. Estudos podem também investigar como superar as resistências institucionais e

desconstruir a visão eurocêntrica ainda predominante nos currículos, promovendo um diálogo entre Antropologia, Sociologia e Educação Matemática.

Por essas frestas indisciplinadas e decoloniais, devem-se olhar as práticas matemáticas e deslocar rumo à problematização de saberes outros e cosmovisões diferentes das enraizadas na cultura colonial/eurocêntrica, fortalecendo a identidade, a cultura e as vozes da região na formação dos futuros docentes. Assim, possibilita-se que eles se tornem agentes de transformação social em suas comunidades e promovam uma educação que celebre a diversidade cultural e se comprometa com o respeito à vida e à sustentabilidade do planeta.

### Nota

A revisão textual (correções gramatical, sintática e ortográfica) deste artigo foi custeada com verba da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais* (Fapemig), pelo auxílio concedido no contexto da Chamada 8/2023.

### Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BARROS, Liana César; BAUMANN, Ana Paula Purcina; RIBEIRO, José Pedro Machado. Os povos indígenas brasileiros nos livros didáticos de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educação Matemática Debate*, v. 7, n. 13, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.46551/emd.v7n13a19>

CALVA, Silvia Marcela Bénard. Introducción. In: CALVA, Silvia Marcela Bénard. (Org.). *Autoetnografía: una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019, p. 9-13.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e Descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 79-106.

CASTRO, Eduardo Viveiros. A antropologia perspectiva e o método de equivocação controlada. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. *Aceno*, v. 5, n. 10, p. 247-264, ago./dez. 2018. <https://doi.org/10.48074/aceno.v5i10.8341>

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra: um novo olhar sobre a educação no campo*. São Paulo: Cortez, 1992.

GIRALDO, Victor. Alargando sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em Matemática? *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 11, n. 2, p. 1-8, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2755>

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

<https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; SANTANA, Marcela Lopes; MARTINS, Igor Micheletto; SOUZA, Carla Araujo; SCIARINI, Arthur Henrique. Manifesto por uma Antropologia da Educação Matemática. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 19, p. 1-21, 2024. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2024.e97208>

GONDIM, Diego de Matos. Antropologia e imanência como ‘guias’ de um olhar (do) possível. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 19, p. 1-19, 2024. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2024.e97015>

INGOLD, T. *L’anthropologie comme éducation*. Traduit par Pinton Maryline. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2018.

INGOLD, Tim. *Marcher avec les dragons*. Traduit par Pierre Medelin. Bruxelles: Zones Sensibles, 2013.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Tradução de Johannes Kretschmer. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LEITE, Maria Adriana. *As práticas socioculturais de comercialização na formação intercultural indígena do Amapá-Oiapoque: resistências e mudanças frente às amarras da colonialidade*. 2024. 195f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Belém.

MANOEL, Alan Pereira; MANOEL, Camila Aparecida Lopes Coradetti. Um olhar sobre as questões étnicas-raciais nas enunciações sobre a história da Matemática apresentadas pelos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2018. *Educação Matemática Debate*, v. 3, n. 9, p. 267-281, set./dez. 2019. <https://doi.org/10.24116/emd.v3n9a04>

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 3, p. 1-40, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-6236107911>

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva; MOURA, Anna Regina Lanner. Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação. *Zetetiké*, v. 18, p. 129-206, 2010. <https://doi.org/10.20396/zet.v18i0.8646675>

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise; MOURA, Anna Regina Lanner de. Problematização indisciplinar de uma prática cultural numa perspectiva wittgensteiniana. *Reflexão e Ação*, v. 20, n. 2, p. 6-31, 2012. <https://doi.org/10.17058/rea.v20i2.3053>

MIGUEL, Antonio. *Is the Mathematics Education a problem for the school or is the school a problem for the Mathematics Education?*. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 4, n. 2, p. 5-35, maio/ago. 2014.

MIRANDA, Camila Fontenele de. A autoetnografia como prática contra-hegemônica. *Teoria e Cultura*, v. 17, n. 3, p. 70-78, 2022. <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2022.v17.38100>

NEVES, Ana Beatriz Maia; SANTOS, Luiz Guilherme Oliveira. Os sambas-enredo da

Mangueira e da Vila Isabel 2019 como recurso pedagógico nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. *Perspectiva Sociológica*, n. 23, p. 80-91, 2019. <https://doi.org/10.33025/rps.v0i23.2124>

OLIVEIRA, Amurabi. *Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente*. *PerCursos*, v. 13, n. 1, p. 120-132, 2012.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. A ficção literária como antropologia especulativa. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 28, p. 195-2012, 2010. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i28.165>

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

RIBEIRO, Aline. *Violência obstétrica atinge cerca de 45% das mulheres na rede pública brasileira; vítimas perdem bebês e ficam com lesões*. *O Globo*, 26 dez. 2021.

SOUZA, Elizabeth Gomes. *A encenação de práticas socioculturais no contexto escolar*. 2019. 74f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SOUZA, Elizabeth Gomes; MIGUEL, Antônio. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. *Rematec*, v. 15, n. 33, p.166-184, 2020. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p166-184.id227>

TAMAYO, Carolina. *Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes: uma terapia del deseo de escolarização moderna*. 2017. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.985712>

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução de Alexandre Morales e Marcela Coelho de Souza. 1. reimpr. São Paulo: Ubu, 2020.