

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

FABIO LOPES DA SILVA

A MATEMÁTICA NOS PERTENCE!

**Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a
Lei n.º 10.639/03 em um curso de formação de professores**

São Paulo

2023

FABIO LOPES DA SILVA

A MATEMÁTICA NOS PERTENCE!

**Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a
Lei n.º 10.639/03 em um curso de formação de professores**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP – para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Científica, Matemática e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira.

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sm Silva, Fabio Lopes da
A MATEMÁTICA NOS PERTENCE! - Mobilizando
saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa
Etnomatemática e a lei 10.639/03 em um curso de
formação de professores. / Fábio Lopes da Silva;
orientadora Cristiane Coppe de Oliveira. -- São
Paulo, 2023.
298 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação Científica, Matemática e Tecnológica) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Decolonialidade. 2. Educação para as Relações
Étnico-Raciais. 3. Formação de Professores. 4. Lei
n.º 10.639/03. 5. Programa Etnomatemática. I. Coppe
de Oliveira, Cristiane, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FABIO LOPES DA SILVA

A MATEMÁTICA NOS PERTENCE! Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a Lei n.º 10.639/03 em um curso de formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP – para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/2023.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira [Orientadora]

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: _____

Prof^ª. Dra. Maria Batista Lima [Membro titular]

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

Assinatura: _____

Prof. Dr. Vanísio Luiz da Silva [Membro titular]

Instituição: Secretaria Municipal de Educação - SP

Assinatura: _____

Prof^ª. Dra. Eliane Costa Santos [Membro suplente]

Instituição: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Assinatura: _____

Prof^ª. Dra. Raquel Milani [Membro suplente]

Instituição: Faculdade de Educação da USP

Assinatura: _____

Prof^ª. Dra. Andréia Lunkes Conrado [Membro suplente]

Instituição: Universidade Estadual Paulista

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo às pessoas que estão no plano dos Céus. Todas as vezes que olho para uma estrela brilhante acredito que elas vieram me visitar. E durante esta caminhada eu olhei por muitas vezes para o céu, buscando estas pessoas através das estrelas que brilhavam, para dialogar com elas, para pedir proteção a elas, para pedir forças para terminar a escrita desta dissertação.

Agradeço à minha mamãe Joelita e à minha vovó Zita. Saibam que o menino de vocês continua voando alto e espera dar ainda mais orgulho para vocês. Vocês são as minhas inspirações e honrarei para sempre a dedicação e a luta que vocês enfrentaram para que eu me tornasse este homem que sou hoje. Nunca me esquecerei de louvar vocês em minhas conquistas, mantendo a presença de vocês em minha vida.

Carmo querida, confesso que não estou acreditando que fiz tudo certinho, que consegui ajuda e acolhimento no GEPEm, conforme combinamos em nossa última conversa. Obrigado por me incentivar sempre: seja quando você disse que ia me roubar do Waltinho e me trazer de volta à Universidade, seja quando disse que eu era muito necessário na luta. Esta pesquisa é um sonho idealizado por nós, uma realização nossa.

Pavão, meu eterno comandante, agradeço imensamente pela oportunidade que você me deu para brilhar no Rainha, eu continuo fiel ao nosso projeto, como você me pediu em nossa última conversa.

Glorinha, obrigado por acreditar em mim nos momentos em que nem eu estava acreditando e investir para que eu me tornasse um excelente professor hoje.

Agora quero agradecer às pessoas que tenho prazer em conviver aqui no plano da Terra.

Começo pela minha linda, minha mulher: Priscila, muito obrigado por viver comigo, compartilhar os seus sonhos e as suas conquistas, permitir que eu participe e assista tudo isto de camarote. Quero deixar aqui registrado que a sua inteligência, o seu amor, a sua dedicação foram imprescindíveis para que este sonho do mestrado se realizasse. Essa vitória é nossa! Os últimos anos não foram nada fáceis e seriam impossíveis se você não estivesse ao meu lado. Todos os dias você me ensina sobre o poder do amor e a importância de valorizarmos a nossa caminhada, sobretudo diante daqueles que se escondem atrás da falsa meritocracia. E, prometo que, como diz o Djonga:

*Vai ser nós contra o mundo sempre
Contra toda caretice, de mãos dadas
Minha Queen Latifah, o trono é seu, se lembre!*

Agradeço à toda minha família, em especial meus primos-irmãos Marcelo, Alessandro e Ricardo, às minhas cunhadas lindas Denise, Rauana, Maíra, Stephanie, e Débora; aos meus sobrinhos Vítor, Laís, Arthur e Guilherme; ao meu tio Wilson e à minha tia Cecília, às minhas tias Lola e Elisa.

Também agradeço ao meu padrinho Castro e à minha madrinha Lucia por todo o aprendizado, a dedicação em me fazer compreender a importância do afeto, da autoestima e do amor. Vocês são o meu casal favorito!

Agradeço aos meus compadres Marcelo, Edgard e Eduardo; minhas comadres Carla Z, Carla M, e Tatiana por terem me dado a honra e o orgulho em ser o padrinho do Nicholas, da Joana e da Cecília, duas meninas e um jovem adulto incríveis, que amo tanto.

Agradeço à Siona, terapeuta que esteve por 18 anos ao meu lado e com um trabalho sério e dedicado, conseguiu fazer com que eu me conhecesse melhor, pudesse ressignificar a minha história e conseguisse enfrentar a depressão. Obrigado, Siona, por acreditar em mim e sempre respeitar o meu tempo em compreender as coisas.

Agradeço a minha turma da rua Araçatuba, em especial aos queridos e queridas Felipe, Juninho, Gustavo, Rodrigo, Renata (e a sua maravilhosa Heleninha), Patrícia, Marcelo, Tchê. Viva a nossa querida Lapa!

Agradeço às famílias Futibas e Futequila. O mestrado me afastou dos campos, mas agora volto a vestir a minha camisa 9, que me deu tantas alegrias. O futebol educa, obrigado por fazerem parte da minha vida. Abraço especial para Luís, Andrade e Rodrigo, fundadores destes times como eu.

Agradeço à toda minha turma do colégio LAO por estar sempre ao meu lado, nas alegrias e nas tristezas, em especial ao Leandro, aos Fabios (Alemão e Pão), ao Marcelo (Pipo). Vocês são demais!

Agradeço à Marisa, minha irmã, que me ajudou a entender muitas coisas nesta vida. Nunca me esquecerei de quando você me presenteou com o livro do Hugo Mãe e o quanto isto transformou a minha vida, em um momento difícil da terapia. Ou quando você segurou a minha mão em um exame médico e me passou toda a segurança, em outro momento muito difícil da minha vida. Obrigado, Má, você é maravilhosa!

Agradeço ao meu irmão Marcel, outra pessoa muito especial na minha vida. Quantas coisas nós aprendemos juntos! Em todas as minhas melhores e piores fases tive você ao meu lado. Obrigado por me apresentar uma das minhas maiores paixões que é o RJ. Obrigado, Massa, meu querido, tu és maravilhoso!

E também agradeço ao meu amigo pretinho lindo Leonardo pela parceria e pelo amor à negritude! O RAP é compromisso!

E por falar nos pretinhos que tanto amo, agradeço ao Marcão, ao Bob, ao Gilberto, ao Samuka, ao Guilherme (meu DJ favorito), ao Denis, ao Diei, ao Robson, ao Luciano, ao D'Salete, cada um em seu tempo e à sua maneira, foram exemplos pra mim e me ensinaram muito sobre a negritude. Vocês serão sempre referências para minha vida.

Agradeço a todas educadoras e educadores que pude conviver nos cursinhos populares e em outros lugares que lecionei. Em especial, meu muito obrigado ao Xandão, ao Billy, ao Uiran, ao Baldraia.

Obrigado Lucas, meu irmão lindo, que me ensina demais e cujo apoio foi indispensável para que eu tivesse a confiança em minha carreira como pesquisador.

Obrigado Rafinha, meu irmão caçula, por estar ao meu lado no IME e na vida!

Agradeço imensamente a Mafoane Odara, que como sempre digo, me deu o passaporte de Wakanda. Foi você quem me ajudou a *tornar-me* negro e ter essa consciência e esse compromisso com a luta dos nossos. Em todas as minhas conquistas você será lembrada, saiba que tenho muito orgulho de poder dizer que te conheço.

Agradeço ao colégio Rainha da Paz, um lugar mais do que especial. Obrigado às irmãs, em especial, a irmã Vilma, irmã Eva e irmã Rosa que sempre me deram total apoio e confiança. Muito obrigado à direção Maria Cláudia e Eduardo, ao meu orientador Caio, à equipe de professores em especial Derberson e Ricardo Magrão (irmãos para todos os momentos); Marília pela parceria de sempre, Érica pelo trabalho dedicado junto às pretinhas e pretinhos do colégio que nos enchem de alegria e orgulho; Marcio por toda contribuição nesta pesquisa. Agradeço também a todas e todos os outros educadores e educadoras, de todos os ciclos e setores, que fazem com que eu ame trabalhar neste lugar mágico.

Agradeço imensamente aos cursistas que me ajudaram a percorrer uma trajetória muito linda nesta pesquisa. Educadoras e educadores maravilhosos que se desdobraram para, em meio a uma pandemia de COVID-19, se dedicar a refletir e discutir sobre as temáticas do curso de formação. Muito obrigado, Barbara, Carol Rebouças, Carol Malfitano, Cristine, Ligia, Marília, Natália, Derberson, Juliana, Paloma, Patrícia, Ricardo, Rosa, Sandra, Simone, Sonia e Thais, turma linda! Nunca me esquecerei do apoio que vocês me deram.

Agradeço ao pessoal que trabalhei e conheci no colégio Móbile. Em especial ao Waltinho, ao Gugu e ao Julio, obrigado por estarem ao meu lado durante todos os momentos que estivemos neste colégio. Este período da minha vida só foi delicioso, porque vocês estavam do meu lado.

Agradeço à minha família Quilombação. Que esta pesquisa possa contribuir à nossa luta de enfrentamento ao racismo. Não descansaremos enquanto *a democracia não chegar na periferia*, contem comigo sempre! Um abraço especial ao querido Denis (que contribuiu muito para esta pesquisa), às queridas Glorinha, Manoela, Tâmara, Tatiana, mulheres inteligentes, lindas, potentes, que sempre me inspiraram na luta.

Agradeço ao pessoal do GEPEm, um grupo cuja história tenho orgulho de fazer parte. Obrigado especial às minhas irmãs pretinhas, intelectuais lindas e poderosas, Flávia e Ana Paula que me apoiaram em todos os momentos que precisei de ajuda.

Agradeço a Andreia, um anjo que chegou à minha vida, que com toda certeza foi enviada pela Carmo, para que eu vencesse o medo e retornasse à Universidade. Saiba que, sem você, tudo teria sido diferente. Assim como a Carmo, você viu uma potência em mim que até eu desconhecia. Quando vejo como esse trabalho ficou lindo, lembro de você ajudando lá no começo, na escrita do projeto, ajuda imprescindível para que tudo começasse. Muito obrigado, Andreia, nunca me esquecerei disto, você é incrível!

Agradeço a Cris, minha orientadora, maravilhosa, poderosa, não à toa está sempre envolvida em projetos incríveis. Cris, quero te revelar agora: quando você me disse que iria entrar no meu barco e que ele nos levasse a um lugar especial no mar, eu não te disse, mas, este sempre foi um dos meus maiores temores: o mar! Porém posso dizer que a travessia foi linda, enriquecedora e que por estar ao seu lado, sendo acolhido, respeitado e incentivado, não senti nenhum medo, pelo contrário. Lembrarei para sempre quando recebi aqui em casa os livros que você me deu, todos eles com dedicatórias cuidadosamente escritas por você. Como escreveste em um deles: *Estamos caminhando para a descolonização dos currículos. Vamos em frente!* Acredito que estamos mesmo e espero que a nossa pesquisa contribua muito para este movimento. Muito obrigado, Cris, você arrasa!

Agradeço a todos os estudantes que, nestes meus 20 anos de sala de aula, tive o prazer de participar da formação. Principalmente para todas as turmas que fui paraninfo, quero que saibam que eu continuo com a mesma energia, dedicação e o amor que sempre tive com vocês. Não tenho dúvidas de que tenho o trabalho dos sonhos, amo ser professor por causa de vocês. Vocês são as minhas riquezas.

Esta pesquisa completa mais um ciclo na trajetória da minha vida acadêmica e profissional. Durante esta caminhada tive perdas e conquistas que permitiram o meu fortalecimento enquanto professor, pesquisador e militante do movimento negro. Fico muito feliz por me tornar *um homem negro que escolheu a educação como forma de ganhar a vida e de participar da sociedade em que vive e conseguiu juntar a matemática com a militância*

dentro do movimento negro. Afinal esta era uma das missões que busquei cumprir com esta pesquisa. Agradeço muito ao meu querido Vanísio pelo apoio na caminhada. Querido Vanísio, a Carmo estava certa: a gente tinha que se encontrar nesta vida. Obrigado pelos seus apontamentos, pelas suas sugestões, e por me fazer conhecer a Neusa Santos Souza, cuja partida trágica e desesperada, sinto muito, mas entendo.

Finalizo esses agradecimentos com estes trechos do poema *Lucidez**, de Luciene Nascimento, que foi muito importante nos momentos mais difíceis, em que eu não conseguia escrever ou ler pois estava muito sensibilizado com os acontecimentos à minha volta ou tomado pelas leituras que estava fazendo.

*Qualquer pessoa preta que se abre à consciência
Resguarda certo respeito por qualquer preto que enlouqueceu
É vital estar ciente que a verdade estraga a ideia de normal que a vida te ofereceu
Você começa a respeitar o torpor de quem bebe, fuma, chora, e de quem sente demais
E aos pouquinhos, apreende da vivência que a loucura é
de quem espera que a cura venha com omissão e paciência
Quando entende que sua cor te faz parte da base de um sistema
que, sem base, não tinha se erguido
Compreende a inocência de esperar que os instrumentos do opressor
vão ajudar a libertar o oprimido
Existe uma barreira após cada obstáculo e sobre essa armadilha
Aza Njeri vai dizer:
O racismo é como um monstro grande,
cheio de tentáculos, e a certa altura
um deles atinge você.*

Aos sonhadores e sonhadoras, como eu, que esperam que a cura vem quando nos dedicamos a conhecer melhor a nós mesmos e ao mundo, adianto aqui a forma pela qual nos despediremos ao final desta pesquisa: **É na luta que a se encontra!**

* Para assistir à poetisa declamando este lindo poema, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=etJJv7LovB> (acesso em junho/2023).

SILVA, Fabio Lopes da. **A MATEMÁTICA NOS PERTENCE! Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a Lei n.º 10.639/03 em um curso de formação de professores.** 2023, 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar, por meio de uma perspectiva decolonial, como a Educação Matemática pode contribuir para a reconstrução dos currículos escolares, de modo que tenhamos uma efetiva aplicação da Lei n.º 10.639/03, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira nas grades curriculares da educação básica e visa garantir nas escolas, nos currículos e na formação de professores o direito à diversidade étnico-racial. Para tanto, mobilizamos saberes acadêmicos referentes à decolonialidade, à educação para as relações étnico-raciais, e ao Programa Etnomatemática, para elaborar e aplicar um curso de formação continuada de professoras e professores que ensinam matemática em um colégio particular de São Paulo. A partir de uma análise minuciosa e sensível das contribuições dos educadores no curso e após relacionar os dados coletados junto aos educadores aos saberes mobilizados no curso, procuramos pistas que possam nos ajudar a responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os saberes que podem ser mobilizados por um curso de formação continuada de professores na relação entre o Programa Etnomatemática e as possibilidades de implementação da Lei n.º 10.639/03? Esperamos, assim, contribuir no debate acerca da construção de uma educação antirracista, por meio da qual a juventude negra brasileira possa conhecer a sua história e ter a sua cultura incluída nas propostas curriculares.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores. Lei n.º 10.639/03. Programa Etnomatemática.

SILVA, Fabio Lopes da. **A MATEMÁTICA NOS PERTENCE! Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a Lei n.º 10.639/03 em um curso de formação de professores.** 2023, 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This research seeks to investigate, from a decolonial perspective, how Mathematics Education can contribute to the reconstruction of school curriculums, so that we can have an effective application of Law No. 10.639/03, which establishes the teaching of Afro-Brazilian history and culture in the curriculum of basic education and aims to guarantee the right to ethnic and racial diversity in schools, curricula, and teacher training. To do so, we mobilized academic knowledge related to decoloniality, education for ethnic-racial relations, and the Ethnomathematics Program to develop and implement a continuing education course for teachers who teach mathematics at a private school in São Paulo. From a thorough and sensitive analysis of the educators' contributions to the course and after relating the data collected from the educators to the knowledge mobilized in the course, we seek clues that can help us answer the following research question: What kind of knowledge can be mobilized by a continuing education course for teachers in the relationship between the Ethnomathematics Program and the possibilities of implementing Law No. 10.639/03? We hope, therefore, to contribute to the debate about the construction of an anti-racist education, through which Brazilian black youth can learn about their history and have their culture included in the curriculum proposals.

Keywords: Decoloniality. Education for Ethnic-Racial Relations. Teacher Training. Law 10.639/03. Ethnomathematics Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Capa da apresentação dos encontros.....	139
Figura 2 - Informações sobre o projeto de mestrado.....	139
Figura 3 - Símbolo Adinkra <i>Sankofa</i>	140
Figura 4 - Sensibilização inicial do Encontro 1.....	141
Figura 5 - Sensibilização final do Encontro 1.....	143
Figura 6 - Símbolo Adinkra <i>Funtuntunetu Denkyemfunefu</i>	144
Figura 7 - Sensibilização final do Encontro 2.....	147
Figura 8 - Símbolo Adinkra <i>Mpatapo</i>	149
Figura 9 - Sensibilização inicial do Encontro 3.....	150
Figura 10 - Sensibilização final do Encontro 3.....	154
Figura 11 - Símbolo Adinkra <i>Nyansapo</i>	156
Figura 12 - Sensibilização inicial do Encontro 4.....	157
Figura 13 - Sensibilização final do Encontro 4.....	159
Figura 14 - Símbolo Adinkra <i>Aya</i>	160
Figura 15 - Sensibilização inicial do Encontro 5.....	161
Figura 16 - Vídeo sobre o Programa Etnomatemática - Encontro 6.....	163
Figura 17 - Vídeo sobre a dimensão pedagógica Programa Etnomatemática - Encontro 5 ...	164
Figura 18 - Sensibilização final do Encontro 5.....	164
Figura 19 - Símbolo Adinkra <i>Odo Nnyew Fie Kwan</i>	165
Figura 20 - Sensibilização inicial do Encontro 6.....	167
Figura 21 - Sensibilização final do Encontro 6.....	170

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Como você se autodeclara?.....	171
Gráfico 2 - Qual a sua identidade de gênero?.....	171
Gráfico 3 - Qual foi a sua formação no ensino superior?.....	172
Gráfico 4 - Qual a sua função/cargo no colégio?.....	172
Gráfico 5 - Qual é o seu tempo de magistério?.....	172

SUMÁRIO

DE ONDE FALO?	15
CAPÍTULO 1 - INICIANDO A CONVERSA	25
1.1 Caminhos como mestrando na FEUSP.....	25
1.2 Dialogando sobre o contexto	29
CAPÍTULO 2 - MOBILIZANDO SABERES: PENSANDO E PLANEJANDO A FORMAÇÃO	36
2.1 A perspectiva Decolonial.....	36
2.1.1 <i>Colonialidade, modernidade e racionalidade</i>	37
2.1.2 <i>A opção decolonial</i>	41
2.1.3 <i>Analítica da Colonialidade e Decolonialidade</i>	45
2.1.4 <i>A pedagogia decolonial</i>	52
2.2 A questão racial	62
2.2.1 <i>Colonialidade e Racismo</i>	62
2.3 A Educação para as relações étnico-raciais	67
2.3.1 <i>Identidade e identificação</i>	68
2.3.2 <i>Identidade e diferença</i>	70
2.3.3 <i>Identidade, diversidade e currículo</i>	75
2.3.4 <i>Lei n.º 10.639: incluindo a diversidade e a questão racial nos currículos</i>	81
2.3.5 <i>Os desafios da regulamentação e da implementação da Lei n.º 10.639/03</i>	88
2.3.5 <i>Os 20 anos da Lei n.º 10.639/03: refletir o passado e esperar o futuro</i>	100
2.4 O Programa Etnomatemática.....	104
2.4.1 <i>“Ubi” e a formação do Programa Etnomatemática</i>	104
2.5 O Programa Etnomatemática e a Educação para as Relações Étnico-Raciais	120
2.6 O Programa Etnomatemática e a Decolonialidade do Saber	125
2.6.1 <i>Das pesquisas sobre decolonialidade e etnomatemática</i>	127
CAPÍTULO 3 - COMPARTILHANDO SABERES: PLANEJANDO OS ENCONTROS E AS TROCAS	133
3.1 Da pesquisa à ação.....	133
3.2 Elaboração e planejamento dos encontros de formação	137

3.3 Sobre a organização dos registros e dos instrumentos da coleta de dados	170
---	-----

CAPÍTULO 4 - REFLETINDO SOBRE O QUE VIVENCIEI179

4.1 O que as trocas nos encontros apontam sobre os saberes mobilizados?	179
---	-----

4.2 O que os formulários nos apresentam sobre os saberes mobilizados?	227
---	-----

4.2.1 Sobre a necessidade de contarmos outras narrativas	230
--	-----

4.2.2 Sobre a importância da educação para relações étnico-raciais.....	240
---	-----

4.3 Sobre a dimensão educacional do Programa Etnomatemática	263
---	-----

A MATEMÁTICA NOS PERTENCE?.....269

REFERÊNCIAS276

APÊNDICES289

APÊNDICE A - OFÍCIO ENVIADO À DIREÇÃO DO COLÉGIO.....	289
---	-----

APÊNDICE B - E-MAIL ENVIADO AOS CURSISTAS.....	290
--	-----

APÊNDICE C - TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS ASSINADO PELOS CURSISTAS	291
--	-----

APÊNDICE D - FORMULÁRIO INICIAL RESPONDIDO PELOS CURSISTAS.....	292
---	-----

APÊNDICE E - FORMULÁRIO FINAL RESPONDIDO PELOS CURSISTAS	293
--	-----

APÊNDICE F - RELATÓRIO FINAL RESPONDIDO PELOS CURSISTAS	294
---	-----

APÊNDICE G - POSTAGEM SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS DO COLÉGIO.....	295
--	-----

ANEXOS297

ANEXO I - TEXTO DA LEI N.º 10.639/03	297
--	-----

ANEXO II - TEXTO DOS VETOS FEITOS À LEI N.º 10.639/03	298
---	-----

DE ONDE FALO?

*“[...] nunca cultivar a dor, mas lembrá-la com respeito, por ter sido indutora de uma melhoria, por melhorar quem se é.
[...] nunca limites o amor, filho, nunca por preconceito algum limites o amor”.*

Valter Hugo Mãe¹.

Com a intenção de iniciar esta pesquisa escrevendo sobre a minha trajetória de vida até o início desta pesquisa, e sobretudo para que eu pudesse me ver a partir desta narrativa, busquei inspiração na “escrevivência” de Conceição Evaristo². Esse termo, criado pela escritora, surgiu a partir de um jogo entre as palavras “escrever” e “viver”, ou “se ver”, que juntas culminam na palavra “escrevivência”.

Nas palavras de Conceição Evaristo³:

Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso [...] em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho [...] muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande.

Assim, o primeiro desafio posto foi pensar em como trazer a minha história para a minha pesquisa, garantindo que, neste diálogo com a Universidade, eu pudesse me ver e apresentar as minhas ideias de forma respeitosa para com a minha trajetória de vida.

Desta maneira, os temas estudados nessa pesquisa acabaram por se alinhar à minha história, ou seja, posso afirmar que cada decisão tomada aqui está ligada ou tem a influência de uma vivência ou de um momento da minha formação, seja acadêmica, seja profissional. Inspirado na escrevivência de Conceição Evaristo, busco ressaltar a relevância do pesquisador incorporar sua história aos seus estudos, até como um movimento de contestação ao discurso de neutralidade da Ciência Moderna.

¹ Frases extraídas do texto da contracapa do livro: *O filho de mil homens*, do escritor português Valter Hugo Mãe. Esse livro que me ajudou a entender a família como uma rede de afetos, cumplicidade e acolhimento que pode ser constituída de maneiras diversas e não apenas através de uma relação de afinidade por laços de sangue entre indivíduos aparentados.

² Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma linguista e escritora brasileira. Agora aposentada, teve uma prolífica carreira como pesquisadora-docente universitária. É uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, e escreveu nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio.

³ Trecho de uma entrevista da escritora no seminário *A Escrevivência de Conceição Evaristo*, uma iniciativa do Itaú Social, desenvolvida a partir do Projeto Oficina de Autores – Memórias e Escrevivências de Conceição Evaristo, lançado em 2018. Para acessar a entrevista completa: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem> (acesso em junho/2023).

As histórias que escolhi contar, os personagens que resolvi destacar e os caminhos que decidi seguir nesta pesquisa estão atrelados às minhas memórias de estudante e professor negro. E a intenção dessas narrativas que apresento

É incomodar. É jogar no rosto da casa-grande o que é que nos foi feito e, inclusive, marcar esse presente que ainda tem essa marca do passado, se você pensa na condição em que se encontra a grande maioria da coletividade negra brasileira, e não só a brasileira como a diaspórica. Basta a gente olhar o que acontece com o negro nos Estados Unidos para ter certeza que não é só no Brasil. Tem aí uma escrita ou uma proposta de escrita – e eu torno a afirmar que não é só no campo literário –, uma proposta em que tanto a memória como o cotidiano, como o que acontece aqui e agora, se transformam em escrita. Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia³.

E assim, inicio contando que a minha história de vida não foi nada planejada: sou filho de uma mulher branca e de um homem negro. A minha mãe era surda, analfabeta; sofria em função de problemas psicológicos, que sempre a impediram de sair de casa e ter uma vida social e profissional. Do meu pai, eu pouco sei: apenas que era um pedreiro que trabalhou em uma reforma na casa onde morávamos e, segundo a minha avó, teve um rápido relacionamento com a minha mãe. Assim, posso dizer que meus pais “*não eram equilibrados, eram equilibristas*”⁴.

Eles nunca chegaram a viver juntos e a única lembrança que tenho do meu pai talvez tenha sido da nossa despedida: quando fiz dois anos de idade, ele me visitou, fomos até uma padaria e, depois deste dia, ele nunca mais voltou. Guardo dele apenas uma foto: estou em seu colo e nós dois estamos com o cabelo no estilo *black power*⁵.

Desde cedo, fui criado com muito esforço e dedicação pela minha mãe, que contou com uma grande ajuda da minha avó materna. Foi com elas que pude aprender que a força e a coragem são características que também podem estar presentes no feminino. Ressalto esta obviedade, pois, em uma sociedade machista como a brasileira, a narrativa predominante é a de que apenas os homens são fortes e corajosos para enfrentar as dificuldades da vida cotidiana.

⁴ Esta frase está contida na página 74 do livro *O Avesso da Pele*, do escritor, professor e pesquisador brasileiro Jeferson Tenório. Este livro me ajudou a entender sobre o racismo brasileiro e a minha condição enquanto professor negro brasileiro.

⁵ O cabelo estilo *black power* é um tipo de corte/penteado comumente usado por homens e mulheres de cabelo crespo ou cacheado. As principais características são: fios sem definição, pontas repicadas, bastante volume e formato arredondado. Em meados das décadas de 60 e 70 movimentos político-sociais da população negra, que lutavam para reaver direitos civis e a cultura, tomaram força principalmente nos Estados Unidos, sob gritos de expressões como “*Black is beautiful*” e “*Black power*”, que passou a dar nome ao penteado e se tornou um símbolo dos Panteras Negras. Para saber mais: <https://www.natura.com.br/blog/cabelo/cabelo-black-power-historia-principais-cuidados-e-como-finalizar> (acesso em junho/2023).

Nunca indaguei a minha avó ou a minha mãe sobre a minha história, seja por medo de magoá-las, seja por receio de me magoar com a narrativa que elas me apresentasse. Confesso que cresci acreditando que conhecer essa história me deixaria mais triste do que alegre. Como nunca mudamos de residência desde o meu nascimento, depois de alguns anos passei a acreditar que o meu pai tinha falecido.

Foram muitas sessões de terapia, por durante 20 anos ininterruptos, para entender os traumas que a ausência do meu pai trouxe para minha vida, para conseguir ressignificar a minha história e construir uma narrativa que me fortalecesse perante os desafios da vida adulta. Isto tudo fez com que eu conseguisse ter mais autonomia para pensar e executar os meus projetos. Concordo com Neusa Santos Souza⁶ quando ela diz que: “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade (SOUZA, 2021, p. 45).

Em alguns momentos da minha trajetória familiar, escolar, acadêmica e profissional, uma memória sonora esteve presente através dos seguintes versos de uma música dos Racionais MCs⁷, uma grande referência para a construção da minha identidade enquanto jovem negro:

Desde cedo a mãe da gente fala assim:

- Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.

Aí passado alguns anos eu pensei:

- Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado... pela escravidão, pelo preconceito, pela história, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu?

Seja para aquela criança assustada que crescia sob o discurso de que “*deveria vencer na vida para futuramente cuidar da sua mãe e da sua avó*”; seja para o bolsista de um colégio particular que buscava com muita dificuldade construir a sua identidade; seja para o jovem trabalhador que tentava prestar vestibular em uma universidade disputada como a USP; seja para o estudante negro que se aventurava pelo curso de Licenciatura em Matemática; seja para o homem negro militante que trabalha como professor de matemática de colégios de elite de São Paulo, em todos esses diferentes momentos da minha trajetória de vida, essa ideia, de me sentir atrasado ou não preparado para dar conta dos inúmeros desafios que a vida nos proporciona, sempre se mostrou presente.

⁶ Neusa Santos Souza foi uma psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira. Sua obra é referência sobre os aspectos sociológicos e psicanalíticos da negritude, inaugurando o debate contemporâneo e analítico sobre o racismo no Brasil.

⁷ Trecho da música “A vida é um desafio” do grupo paulistano de RAP chamado Racionais MCs.

Esta ideia de atraso também está relacionada à falsa meritocracia que alicerça as relações sociais no Brasil, que decreta quem merece e quem não merece ter destaque na sociedade, e que, misturada ao racismo, acaba atingindo a autoestima da juventude negra, iludindo-nos, levando-nos a acreditar na mentira de que basta trabalhar pesado e poupar dinheiro para se obter sucesso financeiro e profissional.

E o fato de não conseguir perseverar nos traz um sentimento de impotência, de não adequação; e o medo de errar nos paralisa, nos adoece. Afinal, para nós não é dado o direito de tentar, de fracassar, tal como vemos descrito nesta reflexão do personagem *Pedro*, do livro *Avesso da Pele*:

[...] porque nunca sabemos se somos suficientemente bons ou quando somos incapazes de fazer algo, não pela nossa cor, mas porque simplesmente não conseguimos fazer [...] E ninguém nunca te diz que você pode fracassar. Que está tudo bem se você cometer um erro [...] Quando uma pessoa branca nos elogia, nunca saberemos se aquilo é sincero, ou apenas uma espécie de piedade, ou para não se sentir culpada, ou mesmo para não ser acusada de racismo. Não sabemos avaliar o nosso fracasso. Porque é tentador atribuir todas as nossas fraquezas e as nossas falhas ao racismo (TENORIO, 2020, p. 85).

O desafio é, enquanto jovens negros, não cair nessa armadilha, buscar conhecer melhor nossas potencialidades. Porém, é exatamente através deste movimento, de busca por autoconhecimento, que nos deparamos com a perversidade do racismo:

[...] tirar forças sabe-se lá de onde e construir dentro de si uma espécie de balança ética [...] Porque você passa a vida escutando que, apesar de tudo, você tem que aguentar. Você passa uma boa parte da vida apanhando e ainda dizem que você não pode fazer certas coisas. Que você não é capaz. E para sobreviver, porque é assim que você vê a vida: um tumulto vital com o qual você tem que lidar apesar da cor da sua pele. Você não só mostra que é capaz, como também precisa mostrar que é sempre melhor. E quando você falha, quando você cai, você precisa abrir mão da autopiedade, mesmo que esta seja a sua única bengala, mesmo que haja um mundo nefasto ao seu redor, é preciso ser honesto com seus afetos. Mas isso dói. E às vezes não se quer ter essa coragem. E ainda assim, por mais que você seja sincero consigo, por mais que você derrube as ilusões, sobrar sempre aquela dúvida sobre as suas reais capacidades. E essa é a perversidade do racismo. Porque ele simplesmente te impede de visitar os próprios infernos (TENORIO, 2020, p. 85-86).

Acredito que foi a minha formação política, a minha militância (e agora também a minha pesquisa) que me possibilitaram (e ainda possibilitam) desconstruir esta ideia de atraso e ter a consciência de que ela é elaborada e imposta exatamente por aqueles que tentam nos oprimir para manter os seus privilégios de classe. Essa consciência me fortaleceu diante das dificuldades

que enfrentei ao me assumir como uma pessoa negra. Sobre essas dificuldades, Souza (2021) diz que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 2021, p. 46).

Desde cedo passei a frequentar a escola: inicialmente em uma escola municipal, onde cursei a pré-escola e, após a entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental 1, passei a estudar em uma escola particular com uma bolsa de estudos que meu tio, que prestava serviços para a escola, conseguiu para mim.

Esta experiência como aluno bolsista, em uma escola onde a maioria dos estudantes era pessoas brancas de classe média, foi muito importante para que eu começasse a entender e conviver com as diferenças sociais e raciais existentes no espaço escolar e na sociedade. Em muitos momentos, foi muito difícil entrar em contato com a desigualdade, pois ela me despertava um sentimento de inferioridade e de não pertencimento, agravados pelo fato de eu ser um dos poucos alunos negros da escola.

Hoje, acredito que o fato de eu ter me formado no Ensino Fundamental como um adolescente tímido, sem identidade, desprovido de sonhos ou pretensões para o futuro está relacionado com a falta de apoio, ações ou iniciativas, seja do colégio, seja da minha família, que pudessem me ajudar na construção da minha identidade.

Ao completar este ciclo, eu fui colocado diante da minha primeira grande escolha: continuar estudando ou desistir de estudar e ir trabalhar para ajudar economicamente a minha mãe e a minha avó. Em um primeiro momento, fui procurar emprego; porém, como não consegui nenhuma proposta, decidi prestar um concurso para vaga em um colégio técnico, que fiquei sabendo através de um colega. É importante dizer que eu não tinha clareza de qual colégio ou curso prestar e acabei decidindo pelas mesmas opções do meu amigo.

O resultado me surpreendeu e mudou todos os meus planos: eu passei na prova, e negocieei com a minha avó para que ela me ajudasse a continuar estudando, adiando a minha entrada no mercado de trabalho. Mas, como infelizmente o meu amigo não conseguiu passar no concurso, eu tive que frequentar sozinho o curso de técnico em Edificações, no Colégio Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (LAOSP), que nesta época era um colégio gratuito mantido por recursos de uma indústria estatal de hidrômetros e medidores de gás.

A experiência neste colégio foi positiva e bastante diferente daquela que experimentei no Ensino Fundamental, afinal o colégio tinha uma grande diversidade, os estudantes eram oriundos de diferentes regiões da cidade de São Paulo. O LAOSP procurava estimular a autonomia dos estudantes na resolução das suas questões escolares, sem precisar recorrer à reunião de pais (que sempre foi um momento de tensão em casa, afinal a minha mãe e a minha avó não conseguiam/queriam participar dessas reuniões).

No LAOSP, participei do grêmio estudantil, estabeleci importantes laços de amizade e rapidamente consegui meu primeiro trabalho remunerado: foi a partir do segundo ano, quando consegui um estágio em uma pequena empresa que elaborava projetos de lajes e vigas de prédios comerciais.

Durante os quatro anos de Ensino Médio Técnico, eu pude trabalhar em empresas de diferentes ramos da engenharia civil: topografia, elétrica, hidráulica e telefonia. Nesta caminhada, alternei trabalhos no escritório com trabalho nos canteiros de obras, podendo vivenciar diferentes experiências nesta área profissional.

Em 1998, quando eu me formei no colégio, eu trabalhava na área de digitalização de projetos de telefonia, e continuei assim por mais dois anos (inclusive abri uma pequena empresa neste ramo). Foi nesta época que passei por um dos momentos mais duros da minha vida: depois de sofrer muito com gastrite e fortes dores de cabeça, procurei um médico e fui diagnosticado com uma crise de depressão que passou a me impedir de trabalhar e sair de casa. Como o caso ficou grave, me paralisando cada vez mais, eu tive de recorrer à medicação e, em função destas dificuldades, fechei a microempresa e desisti de prestar o vestibular para Engenharia Civil.

Com a ajuda médica e também o apoio de um tratamento psicológico, eu consegui retomar a minha vida e decidi procurar um cursinho para prestar vestibular. Foi neste momento que estudei no Cursinho da Poli⁸, que foi outro espaço muito importante para a minha formação. O contato com bons e engajados professores me ajudou muito na troca da escolha profissional, e foi assim que eu desisti de ser um engenheiro civil para me tornar um professor de matemática.

Penso que foi o machismo característico das relações que se estabelecem nas empresas de Engenharia Civil e também a corrupção, que infelizmente está presente nos contratos das obras da construção civil, que me frustraram e acabaram sendo determinantes para que eu desistisse desta área profissional.

⁸ O *Cursinho da Poli* é um projeto de educação idealizado pelo Grêmio Politécnico da USP em 1987. O cursinho busca transformar a vida de pessoas, promovendo a formação integral por meio de ações, projetos e experiências, oportunizando o acesso às melhores universidades, ao mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania. Em mais de 30 anos de história, o Cursinho da Poli atendeu a mais de 190.000 pessoas, destes 80% são oriundos de escolas públicas. Para conhecer mais acesse: <https://cursinhodapoli.com.br> (acesso em junho/2023).

Já a escolha pela licenciatura em matemática veio pela minha facilidade com a disciplina e também pela admiração que eu passei a ter pela profissão (construída, sobretudo, pelo contato e pela convivência que tive com os professores do cursinho).

Durante a minha graduação no Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME/USP), que durou de 2001 a 2008, atuei como professor e monitor em cursinhos populares coordenados por estudantes da USP (Cursinho da Poli e Cursinho da PSICO-USP⁹); como educador social em uma ONG (Associação Bem Comum¹⁰) que oferecia reforço escolar e propunha projetos de estudos para estudantes da escola pública – majoritariamente jovens negros e negras; e também como professor de aulas particulares para estudantes, brancos e abastados, dos colégios de elite situados no bairro do Morumbi, em São Paulo.

Outra experiência profissional importante, que gostaria de destacar neste início da trajetória profissional no campo da educação, ocorreu em 2003, quando atuei como professor na alfabetização de adultos, trabalhando, voluntariamente, na ONG Amor e Vida (que infelizmente não existe mais), que funcionava em um espaço cedido no Tendal da Lapa, em São Paulo.

Essas primeiras experiências na docência foram muito significativas e me permitiram trabalhar e refletir sobre a aprendizagem matemática de grupos bastante heterogêneos. Acredito que foi através dessas experiências que eu pude ter a percepção dos efeitos da desigualdade social na educação e comprovar a falácia do discurso da meritocracia, que infelizmente ainda tem força e conta com muitos adeptos na área da educação. Toda essa formação também foi muito importante a partir de 2009, quando comecei a dar aulas em dois grandes colégios particulares de São Paulo.

Voltando ao meu curso de licenciatura em matemática, posso dizer que foram poucos os momentos em que pude relacionar a matemática com a cultura. Porém, foi exatamente nesses instantes em que me senti mais encorajado a investigar e experimentar novas práticas como professor de matemática em sala de aula.

⁹ Idealizado e coordenado por estudantes de psicologia, o “*Cursinho Pré-Universitário Psico-USP*” existe desde o ano de 1998 nas instalações do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). O cursinho nasceu com a clara intenção de democratização do espaço público, e seus principais objetivos, descritos em seu Projeto Político-Pedagógico, são: levar aos jovens e adultos de camadas populares uma extensão dos conhecimentos produzidos pela universidade, aumentar as chances de entrada e permanência desses estudantes nas universidades públicas, bem como oferecer uma formação crítica sobre os deveres e direitos dos cidadãos. Para conhecer mais acesse: <https://sites.google.com/view/cursinhopsicousp> (acesso em junho/2023).

¹⁰ Desde 2003, a Associação Bem Comum trabalha oferecendo processos educativos. Tem como objetivo o desenvolvimento humano e integral das pessoas. Visa ampliar o repertório, estimular a solidariedade, a cidadania, inspirar jovens e adultos a alcançarem seus projetos de vida. Valorizamos processos que garantam a interação entre as gerações, o convívio com o “diferente” como a principal maneira de se enfrentar as adversidades e conflitos da vida em sociedade. Para conhecer mais acesse: <https://www.bemcomum.org.br> (acesso em junho/2023).

Também posso dizer que foi na época da faculdade que passei a me interessar mais pelas questões políticas e sociais do país e a me identificar no espectro político da esquerda. Lembro que quando participei do primeiro Fórum Social Mundial¹¹, ocorrido em 2001, fui bastante influenciado pela ideia de poder participar da construção de “*um outro mundo possível*” e decidi que me buscaria me formar como um educador engajado na luta pelo fim da desigualdade social, que oprime e prejudica a grande maioria do povo brasileiro.

Este engajamento foi determinante para que eu pudesse continuar a minha formação política durante o período que estive na USP. No Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME-USP), eu participei do Centro Acadêmico da Matemática e me aproximei do movimento estudantil através do contato com o pessoal do Diretório Central dos Estudantes (DCE-USP). Participei de importantes greves e paralisações que ocorreram nesta época na USP, sempre me posicionando a favor da luta por uma educação pública e de qualidade.

Em 2013, iniciei a militância no movimento negro, por meio do meu envolvimento com a rede antirracista chamada Quilombação¹². Essa experiência me levou a perceber a importância da luta por uma educação antirracista, fortalecida pelo processo de implementação das Leis n.ºs 10.639/03¹³ e 11.645/08.

Foi através da minha participação nas rodas de conversa da Quilombação, e também em outros eventos do movimento negro, que pude constatar uma fala comum, dentre os educadores sociais participantes nestes espaços, sobre a pouca contribuição da matemática para a efetivação desta lei. Posso dizer que este evento foi determinante na escolha das temáticas que envolvem esta pesquisa.

Também foi neste período que me aproximei da professora Maria do Carmo Domite, com quem pude produzir meus primeiros diálogos com o campo da etnomatemática. Esse encontro também foi responsável por me levar a entender melhor as minhas inquietudes e os meus propósitos enquanto um professor de matemática e militante do movimento negro. Foi muito bom perceber como, pela primeira vez, a partir das palavras desta acolhedora professora,

¹¹ Com a intenção de buscar respostas concretas para os desafios de construção de “*um outro mundo possível*”, em que a economia estivesse a serviço do ser humano e não o inverso, o Fórum Social Mundial (FSM) se reuniu pela primeira vez na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil, entre 25 e 30 de janeiro de 2001, com um contraponto ao Fórum Econômico Mundial de Davos.

¹² A rede Quilombação é um coletivo de ativistas antirracistas lançado no dia 14 de dezembro de 2013 no Encontro Clóvis Moura de Ativistas contra o Genocídio da População Negra realizado na ECA – USP. A rede é formada por ativistas de São Paulo, Salvador, Porto Alegre, La Paz (Bolívia), Bogotá (Colômbia) e Austin (EUA) que pautam suas ações pela luta contra o capitalismo e o neoliberalismo, contra o extermínio programado da juventude negra e contra o machismo e a homofobia. Para conhecer mais ver: <https://pt-br.facebook.com/RedeQuilombacao> (acesso em junho/2023).

¹³ Abordaremos o conteúdo e o histórico de implementação destas leis no capítulo 2.

eu me sentia verdadeiramente contemplado pelas discussões em torno das intenções da Educação Matemática e disposto a conhecer mais sobre o assunto. Como detalharei mais à frente nesta pesquisa, foi a partir destes encontros com a professora Carmo que fui me familiarizando com textos e produções acadêmicas da área, fato este que permitiu, posteriormente, produzir o primeiro esboço do meu projeto de pesquisa.

No entanto, nesta época, em função das exigências do meu trabalho como professor, precisei adiar o projeto de ingresso na pós-graduação e afastei-me temporariamente da Universidade e do contato com a professora Maria do Carmo Domite. Anos depois, com muita tristeza, recebi a notícia do seu falecimento.

Pude retornar à Universidade apenas em 2018, dez anos após a minha formatura, quando resolvi ingressar no Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática – GEPEM da FE/USP (grupo do qual a Maria do Carmo Domite participava e o qual sempre me incentivou a frequentar). Neste momento, eu comecei a participar das reuniões e entrei em contato com outros pesquisadores da área e com os estudos por eles desenvolvidos, fato este que fortaleceu o meu interesse em ingressar na pós-graduação.

No ano seguinte, ingressei no Programa de Pós-graduação da FEUSP com a intenção de pesquisar primeiramente sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos e alunas negras na educação básica. Após conversas com a minha orientadora, e motivado pela minha militância no movimento negro, decidimos pesquisar sobre o papel da disciplina de matemática na implementação da Lei n.º 10.639/03 em diálogo com o Programa Etnomatemática, a partir de uma perspectiva decolonial. Desse modo, nasce o tema dessa pesquisa, que busca cumprir os seguintes objetivos: pensar uma formação continuada de professoras e professores que ensinam matemática acerca de uma Educação Matemática antirracista; analisar os discursos das professoras e dos professores que ensinam matemática acerca da temática racial; e refletir sobre as percepções destes docentes acerca do Programa Etnomatemática.

Na tarefa de cumprir com estes objetivos, buscamos respostas para uma pergunta diretriz: Quais são os saberes que podem ser mobilizados por um curso de formação continuada de professores na relação entre o Programa Etnomatemática e as possibilidades de implementação da Lei n.º 10.639/03?

Posso dizer que transitar pelo caminho entre professor e pesquisador negro não foi uma tarefa simples, muito em função do conflito entre a figura do *negro tema* e o *negro vida*, descrito a seguir, por Guerreiro Ramos (1955):

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida. O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, profético, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (GUERREIRO RAMOS, 1955, p. 215).

Acredito que ao trazer temáticas para pesquisa que estão atreladas à minha trajetória de vida consigo garantir mais legitimidade às percepções e às reflexões que justificam os percursos que decidi trilhar como professor pesquisador neste mestrado.

E assim finalizo esta seção, mais uma vez acompanhado pelos versos de uma música do grupo Racionais MC's, que fala sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas negras no Brasil. Na parte destacada a seguir, Mano Brown fala sobre a legitimidade que temos ao falarmos de nós mesmos:

É desse jeito que você vive, é o negro drama
 Eu num li, eu não assisti...
 Eu vivo o negro drama,
 Eu sou o negro drama,
 Eu sou fruto do negro drama¹⁴.

¹⁴ Trecho da letra da música *Negro Drama* do grupo Racionais MCs.

CAPÍTULO 1 - INICIANDO A CONVERSA

1.1 Caminhos como mestrando na FEUSP

Desde o início da minha carreira como professor de Matemática tive a preocupação de refletir sobre as dificuldades, e, por vezes, os traumas, enfrentados pelos estudantes em sua trajetória escolar. Acredito que esta situação pode estar relacionada a diversos fatores, dentre eles, o sentimento de não pertencimento, que afeta tanto professores quanto estudantes, no processo de ensino e aprendizagem em matemática.

Quando pensamos nos estudantes negros, então, a percepção de não ver incluídas a sua história e a sua cultura nas propostas curriculares é ainda maior. Torna-se urgente que possamos incluir o debate sobre a temática do pertencimento e também sobre a questão racial na formação dos professores de matemática, de modo que essas formações possam

atender as demandas atuais dos educandos negros, as determinações legais e sociais, no tocante a inclusão da história da África e dos afro-descendentes em todas as áreas do conhecimento contempladas nos currículos escolares. Preparar os professores para lidar adequadamente com a diversidade cultural, com os saberes e fazeres que correspondam aos processos cotidianos do educando, além de assumir as práticas tradicionais e cotidianas, nas abordagens escolares (SILVA, 2008, p. 119).

A minha primeira intenção era pesquisar sobre o processo de aprendizagem em matemática de alunos negros do ensino médio de colégios particulares. A mudança de planos aconteceu com a minha segunda aproximação ao grupo de estudos chamado GEPem (Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática da Faculdade de Educação, da USP). Foi nas reuniões do GEPem que pude conhecer ainda mais sobre o Programa Etnomatemática e também sobre a perspectiva decolonial; e com isto, o meu desejo, presente desde o início da minha militância no movimento negro, foi pensar qual o papel da Educação Matemática na implementação da Lei n.º 10.639/03.

E assim, a partir de uma perspectiva decolonial, a ideia foi propor um curso de formação de professores que apresentasse outras narrativas que tornassem possível o diálogo entre a Educação Matemática e a educação para as relações étnico-raciais. Uma formação continuada de professores que apresentasse este diálogo intermediado por propostas feitas em consonância com as pesquisas do Programa Etnomatemática, mais especificamente, da dimensão pedagógica deste programa, e que relacionasse a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Voltando ao GEPEm, como contei anteriormente nesta pesquisa, o meu primeiro contato com este grupo de estudos se deu quando conheci a pesquisadora e professora Maria do Carmo Domite.

A relação com a “*Carmo*”, forma como a professora era conhecida pelas pessoas mais próximas, transformou a minha forma de pensar a Educação Matemática, e posso afirmar que isso se deu em função do acolhimento, do apoio e das ideias que pude trocar com a “*Carmo*” sobre etnomatemática e educação. A professora era uma pessoa

[...] que emanava energia em suas ações e movimentos pelas vertentes que defendia e acreditava, na vida pessoal e profissional, Carmo era conhecida pelo seu jeito agregador de ideias e propostas, sempre valorizando a amizade na relação com seus orientandos. Aceitava temas emergentes na Educação Matemática para conduzir novos projetos de pesquisa, legitimando assim as vozes de sujeitos pertencentes a setores desprivilegiados da sociedade, a fim de terem a oportunidade de manifestarem sua cultura e seu conhecimento, por meio do Programa Etnomatemática (COPPE-OLIVEIRA; FANTINATO (2016, p. 75).

Em sua trajetória profissional e acadêmica, a professora Domite se aproximou de várias linhas de pesquisa da Educação Matemática; porém, pode-se dizer que foi na etnomatemática que ela mais se destacou, atuando, inclusive, como Coordenadora Geral do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática (CBEm1), ocorrido em 2000, e depois, como membra ativa das comissões científicas dos congressos brasileiros de Etnomatemática que se sucederam (CBEm2, CBEm3, CBEm4), assim como do internacional realizado no Brasil – *International Congress on Ethnomathematics* (ICEm2), realizado em 2002, na Universidade Federal de Ouro Preto).

A partir destes eventos, Domite garantia visibilidade para a pesquisa em etnomatemática de diferentes partes do mundo. “Era um movimento que funcionava em via de mão-dupla, ou seja, também levava ao exterior as perspectivas dos pesquisadores brasileiros” (COPPE-OLIVEIRA; FANTINATO, 2016, p. 80).

Domite considerava a etnomatemática não somente “uma área de estudo que reflete sobre as raízes culturais do conhecimento matemático, mas também como um conjunto das relações quantitativas e espaciais, geradas no coração da comunidade cultural, que compõe, muitas vezes, o que tem sido teorizado como matemática” (DOMITE, 2012, p. 112).

Em seu memorial acadêmico, escrito em 2001, Domite coloca a formação de professores e a etnomatemática na parte final do texto, inclusive, declarando

[...] ter tomado a Etnomatemática como seu foco central de investigação, *“tanto no que se refere à pesquisa como às questões que dizem respeito à formação do educador e à construção de propostas pedagógicas”* (DOMITE, 2001, p. 36). A autora continuou trabalhando na articulação dessas duas áreas, ou seja, refletindo sobre como a Etnomatemática pode contribuir na formação do professor (COPPE-OLIVEIRA; FANTINATO, 2016, p. 80).

Domite foi uma das fundadoras, no final do ano de 1998, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEM – USP). Neste espaço, Domite mostrou sempre uma postura compromissada e ética com a pesquisa, e podemos afirmar também que foram “os momentos e movimentos proporcionados pela coordenação da Maria do Carmo junto ao grupo, [que] ajudaram na disseminação de novos grupos de pesquisas nas instituições de origem ou destino após a conclusão dos mestrados e/ou doutorados na FEUSP” (COPPE-OLIVEIRA; FANTINATO 2016, p. 84).

O GEPEM, atualmente com 24 anos de existência, vem se organizando em torno do interesse comum de seus participantes – pós-graduandos, graduandos da FEUSP e de outras universidades, pesquisadores da FEUSP e de outras universidades brasileiras/estrangeiras, professores da escola básica – pela diversidade matemática produzida e utilizada a partir dos vários contextos socioculturais, bem como por um ensino de matemática que procure conhecer mais intimamente o educando em suas especificidades, levando em conta no processo de aprender e ensinar conhecimentos que os estudantes já possuem (intelectuais, artísticos, entre outros), suas preferências, situação familiar e econômica. Domite apresenta o GEPEM na página do grupo¹⁵, e, de acordo com esta apresentação, a atuação do grupo, por meio da pesquisa científica, de atividades de extensão e da docência

[...] pode ser entendida a partir de movimentos em três frentes: no fortalecimento das discussões em torno dos trabalhos que procuram analisar as relações quantitativas e espaciais presentes no saber-fazer de diferentes grupos socioculturais, assim como de uma história da matemática não documentada, divulgando-os e aproveitando-os em termos educativos; no enfrentamento de desafios que hoje são colocados na área de Etnomatemática no Brasil e no mundo, alguns deles a partir de preocupações do professor/pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, como a busca pelos seus fundamentos; e na contribuição ao desenvolvimento da área de educação matemática da FEUSP, a qual tem uma atuação relevante na área de pesquisa e ensino, destacando-se em iniciativas relacionadas à pesquisa em História da Matemática, Psicologia da Educação Matemática, Prática Pedagógica em Matemática entre outros. Tais características têm sido reveladas tanto em

¹⁵ Esta apresentação encontra-se no *site* do grupo no seguinte endereço: <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/>.

trabalhos educacionais acadêmicos de docência e pesquisa como naqueles de extensão às comunidades (COPPE-OLIVEIRA; FANTINATO, 2016, p. 83).

Podemos dizer, com base em Coppe-Oliveira e Fantinato (2016), que foi a coordenação de Domite no GEPEm, bem como as orientações de mestrado e doutorado sob sua condução, que compuseram parte da história dos estudos e discussões dos encontros do grupo e permitiram a formação de quatro ramificações do GEPEm pelo Brasil: duas em Minas Gerais, uma no Rio de Janeiro e uma em Mato Grosso.

No sudeste, temos o Grupo de Etnomatemática da Universidade Federal Fluminense (GETUFF)¹⁶, situado no Rio de Janeiro, coordenado pela pesquisadora Maria Cecília Fantinato; o Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Matemática (NUPEm), coordenado por Cristiane Coppe, e o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (GPECPOP), coordenado por Benerval Pinheiro Santos, ambos da Universidade Federal de Uberlândia. No centro-oeste, temos o Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemáticas Negras e Indígenas (GEPENI), da Universidade Federal de Mato Grosso.

Podemos dizer que esse movimento, iniciado por diversos momentos do GEPEm, tal como a organização do I Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBEm1 na USP em 2000, deram ao campo da Etnomatemática, sob a coordenação da Maria do Carmo, a oportunidade da divulgação de pesquisas e da problematização de novas vertentes e interfaces.

Como mostraremos mais a frente¹⁷, atualmente, temos pesquisadoras e pesquisadores do GEPEm promovendo diálogos entre a educação para as relações étnico-raciais e o Programa Etnomatemática; problematizando sobre como a Educação Matemática pode abordar a questão racial e buscar uma efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03 em seus currículos; e também mostrando quais contribuições a dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática pode fornecer aos professores que ensinam matemática, para que possamos dar conta deste desafio. Acreditamos que esta pesquisa insere-se neste movimento, também buscando contribuir com esta importante discussão do campo da Educação Matemática.

Em comum, as pesquisas do GEPEm conservam um propósito bastante importante, que nos foi transmitido pelo aprendizado advindo da convivência, da parceria e da troca de ideias com a professora Domite:

[...] o propósito de ouvir a voz dos sujeitos de diferentes grupos como uma busca da Etnomatemática, legitimando o conhecimento primeiro do “outro

¹⁶ Para conhecer a história e os projetos desenvolvidos pelos grupos, ver: FANTINATO e COPPE-OLIVEIRA (2016).

¹⁷ No Capítulo 2, apresentaremos trabalhos produzidos por pesquisadoras e pesquisadores do GEPEm que relacionam a educação para as relações étnico-raciais e o Programa Etnomatemática.

grupo”, a sua identidade e o seu modo de interpretar (matematicamente) a realidade. Isto é, considerar o respeito às diferenças, a fim de caminhar por meio de ações/processos que se revertam em benefício das comunidades (de excluídos) (COPPE-OLIVEIRA; FANTINATO, 2016, p. 90).

Em seguida, para pensar a estrutura do curso de formação, busquei cursar disciplinas do mestrado que pudessem fornecer uma fundamentação teórica sobre estas temáticas escolhidas para compor a formação. Nesta trajetória, cursei a disciplina *Políticas dos símbolos: Educação, Racismo e Religião*, que abordou temas como: identidade, diversidade, racismo, implementação da Lei n.º 10.639/03 e educação antirracista; e a disciplina *Linguagem, (super)diversidade e colonialidade*, que trabalhou temas como colonialidade e decolonialidade, críticas à modernidade/racionalidade científica e pedagogia decolonial.

Posteriormente cursei a disciplina *Estado, Mudança Social e Participação Política*, que abordou temas como: colonialidade do poder, relação do racismo com o capitalismo e racismo estrutural; e também a disciplina *Matemática e Cultura: Momentos e Movimentos no Contexto da Pesquisa e da Prática Docente*, que trabalhou temas como: etnomatemática, cultura e diversidade na educação, a dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática, racismo científico e a implementação da Lei n.º 10.639/03.

Durante este percurso, busquei refletir sobre como estas teorias podiam ser mobilizadas, de modo que elas pudessem disponibilizar ferramentas importantes para pensarmos uma efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03 nos currículos de matemática da educação básica. A ideia de promover um curso de formação para professores que ensinam matemática foi necessária para verificar quais seriam as percepções e os aprendizados que esses saberes mobilizados da academia à escola poderiam trazer aos docentes, e também para contribuir no debate sobre a decolonialidade do saber e a Educação Matemática, bem como na discussão sobre educação para as relações étnico-raciais e Educação Matemática. E através deste movimento *academia-escola-academia*, procurei responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os saberes que podem ser mobilizados por um curso de formação continuada de professores na relação entre o Programa Etnomatemática e as possibilidades de implementação da Lei n.º 10639/03?

1.2 Dialogando sobre o contexto

Desde o início, a minha ideia foi propor o curso de formação para professores que ensinam matemática no Colégio Rainha da Paz, localizado na cidade de São Paulo, onde leciono desde 2009.

O Colégio foi fundado em 1950, pela *Congregação Romana de São Domingos*, a mantenedora do Colégio denomina-se *Associação de Educação e Cultura* — entidade filantrópica sem fins lucrativos, reconhecida de utilidade pública no âmbito federal e municipal. O colégio dedica-se à educação básica, da educação Infantil ao ensino Médio, com um ensino pautado em uma orientação cristã de valores, que busca não fazer discriminação de cor, raça, religião e condição social ou econômica.

O Colégio está localizado no bairro do Alto de Pinheiros, na zona oeste de São Paulo, região marcada pela urbanização tardia de expansão do centro da cidade, constituindo-se atualmente como um bairro nobre. Este dado é relevante, uma vez que define a base da comunidade escolar do Colégio: a maioria dos cerca de 1000 estudantes é proveniente da classe média e média alta, predominando famílias cujos pais trabalham como profissionais liberais, empreendedores, empregados da indústria, comércio e serviços.

Até 2015, mais de 80% dos pais e familiares dos estudantes do colégio possuíam formação superior. Porém, essa realidade vem se alterando desde o ano de 2015, quando o Colégio Rainha da Paz se adequou às novas exigências da legislação que rege as entidades filantrópicas (Lei n.º 12.868/13¹⁸) e gradualmente modificou o processo de concessão de bolsas de estudo, destinando 20% do total das matrículas para bolsas integrais e passando a atender exclusivamente a critérios sociais de renda na escolha dos bolsistas, que são oriundos da rede pública de ensino e são selecionados a partir de um recorte social de renda *per capita* familiar (NASCIMENTO; SOUZA, 2020).

Com essa mudança, o colégio buscou intensificar a sua atuação na luta por uma educação libertadora e transformadora. Segundo Nascimento e Souza (2020):

A intenção foi transformar a ação social do colégio em prática pedagógica, em consonância com a missão educacional do Colégio Rainha da Paz de ofertar uma educação de qualidade para a transformação social [...] Essa ação tem promovido transformações significativas no trabalho pedagógico da escola. A diversificação dos tempos, espaços e atividades, enfim, do percurso de aprendizagem dos alunos, permite olhar para os diferentes ritmos não enquanto falta, mas como possibilidade de investigação sobre como cada aluno aprende (NASCIMENTO; SOUZA, 2020, p. 3).

¹⁸ Para conhecer o texto da lei: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12868.htm (acesso em maio/2023).

Podemos dizer, também, que os critérios de filantropia adotados pelo colégio modificaram o seu perfil e aumentaram a diversidade na comunidade escolar. Segundo Souza (2017).

O ingresso de alunos bolsistas para atendimento dos critérios de filantropia insere claramente um “outro” na comunidade escolar do Colégio Rainha da Paz. Ou seja, para além das condições econômicas e dos estigmas sociais que sobre eles recaem (a ascendência, cor da pele, forma de se expressar verbalmente), os alunos bolsistas são, em sua maioria, procedentes de áreas periféricas, marcado por ordenamentos bastante distintos (SOUZA, 2017, p. 16).

Ainda sobre o processo de seleção dos bolsistas, em 2013, quando a Mantenedora e a Direção do Colégio decidiram pela destinação de 20% das vagas para alunos de baixa renda, com bolsa integral, em todos os segmentos regulares do Colégio, duas diretrizes foram estabelecidas:

- a) as vagas foram abertas para todos os anos e séries escolares, sem qualquer preferência, mas com o objetivo de atender a demanda que se apresentasse; e
- b) o processo de ingresso dos estudantes bolsistas teve as mesmas regras às quais os estudantes pagantes seguiam, qual seja: para Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, não havia nenhum caráter seletivo, apenas de mapeamento das aprendizagens; e, para Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, a seleção se fez pelo número de vagas em cada ano/série e por uma entrevista com as famílias e candidatos na qual são expostos os resultados da avaliação de ingresso e as expectativas de compromisso que o estudante precisa ter para conseguir acompanhar o curso.

Assim, quando teve início o ingresso de alunas e alunos bolsistas no Colégio, a questão da diversidade passou a ser um dos pontos principais das reflexões pedagógicas da comunidade escolar. Como nos mostram Nascimento e Souza (2020):

O ano letivo de 2015 teve início com uma grande novidade que trouxe para a comunidade do Colégio uma resistência positiva que se manifestava pela apreensão da garantia da qualidade do ensino ofertada para todos os estudantes, uma vez que algumas das alunas e alunos bolsistas que ora ingressaram possuíam defasagens de aprendizagem. Também houve uma resistência negativa que aflorava preconceitos, discriminações e estereótipos que a convivência com a diferença nos impunha (NASCIMENTO; SOUZA, 2020, p. 4).

Em sua pesquisa de mestrado, realizada no Colégio Rainha da Paz em 2017, Souza (2017) analisou a socialização entre os alunos pagantes, residentes em bairros nobres da zona oeste da cidade de São Paulo, e os alunos bolsistas, oriundos de regiões periféricas, postos lado a lado graças às políticas filantrópicas do colégio. Para ele,

Os elementos levantados junto aos alunos bolsistas do Ensino Médio apontam para uma grande dificuldade de superação das barreiras sociais que os distanciam [dos alunos pagantes]. Embora a intensa e compulsória convivência entre alunos pagantes e bolsistas [...] tenham aparentemente reduzido a estigmatização sobre os indivíduos oriundos das regiões periféricas, ela não foi capaz de permitir a reterritorialização dos bolsistas (SOUZA, 2017, p. 97).

Sobre o preconceito racial e de classe na relação entre os estudantes bolsistas e a comunidade escolar, Souza (2017) afirma que:

Nas entrevistas realizadas, os alunos bolsistas, brancos e negros, afirmaram não terem sido alvo de demonstração de preconceito. Identificaram, no entanto, um sentimento de estranhamento por parte da tradicional comunidade do colégio à época do ingresso dos novos alunos e afirmam que tal sentimento se desfez em poucos meses após conhecerem-se melhor (SOUZA, 2017, p. 97).

Mas, se, por um lado, a socialização interna da escola foi suficiente para a redução do estigma sobre os alunos oriundos de regiões periféricas, por outro lado, a amizade entre eles e os alunos pagantes não encontrou base material para existir. Para Souza (2017),

Os alunos bolsistas estiveram materialmente excluídos dos espaços privados que servem de apoio e extensão à socialização da tradicional comunidade escolar, como o shopping e o clube. Alto de Pinheiros, o bairro no qual a escola se localiza, embora seja dotado de um grande número de praças e áreas verdes, não oferece espaços realmente públicos nos quais os alunos poderiam encontrar-se, tal como os alunos bolsistas costumavam fazer nas suas antigas escolas, localizadas no território de suas origens, com o qual se identifica (SOUZA, 2017, p. 97).

Outro ponto investigado por Souza (2017) foi o sentimento de pertencimento dos alunos bolsistas junto à comunidade escolar. Nas transcrições das entrevistas que o pesquisador fez com os estudantes bolsistas, podemos perceber que, dentre eles, mesmo os alunos bolsistas que possuem ótimo desempenho acadêmico, demonstram facilidades na assimilação dos conteúdos e estabelecem bons vínculos com os professores, por vezes, têm a sensação de insegurança e a fragilidade do sentimento de pertença ao território no qual eles realizam sua vida escolar. Para Souza (2017, p. 98), isso acontece, sobretudo, “quando o bolsista identifica, de forma consciente, as barreiras sociais que os impedem de viver plenamente a experiência escolar”.

Porém, é importante evidenciar, também, que, mesmo sem conseguir um sentimento de pertencimento junto à comunidade escolar, nas entrevistas ao pesquisador, os estudantes bolsistas também apontaram estarem satisfeitos com o projeto de filantropia do colégio. De acordo com Souza (2017),

Embora entrevistas tenham demonstrado o fraco sentimento de pertença dos alunos bolsistas ao território do colégio, indicaram [também] grande sentimento de satisfação com a instituição escolar, sobretudo no que diz respeito à qualidade do corpo docente, à tranquilidade com que as aulas transcorrem e ao empenho da coordenação em acolher os alunos bolsistas. Afirmaram ainda que a experiência no colégio Rainha da Paz produziu profundas transformações nas formas de ver o mundo e o próprio entorno social em que vivem nos locais de origem. Tais transformações os levaram, ainda, a não se reconhecerem como indivíduos plenamente territorializados nos bairros de origem, uma vez que o corpo de conceitos que lhes foram ensinados e o processo de ampliação de repertório cultural promovido pelo colégio os faz olhar a comunidade onde residem de outra maneira. Desterrados parecem ter perdido a inocência (SOUZA, 2017, p. 98).

Ampliando a análise de Souza (2017) sobre os alunos bolsistas do colégio, acredito que, para além da questão de classe, esse sentimento de não pertencimento ao presente nos estudantes bolsistas também está relacionado à questão racial. Em função disso, em 2018, eu participei da formação, juntamente com outros dois professores negros que lecionam no Ensino Médio do colégio, da iniciativa de propor um coletivo de alunas e alunos negros do Colégio Rainha da Paz, chamado *Coletivo Preto*¹⁹.

A intenção inicial do coletivo foi ser um espaço para a discussão de temas pertinentes ao grupo, onde pudessem ser pensadas e propostas ações que colocassem a temática racial como pauta da agenda do colégio. Outro objetivo era que as alunas e os alunos pudessem se identificar mais com o colégio, propondo e se apropriando dos diferentes espaços e atividades do colégio.

É importante destacar que, antes da criação do *Coletivo Preto*, os conflitos enfrentados por alunas e alunos negros eram resolvidos no âmbito da Orientação Pedagógica e por vezes nem chegavam à ciência do grupo de professores. A proximidade com os estudantes negros do coletivo permitiu a nós, professores negros, conhecermos e discutirmos, diretamente com eles os conflitos, as angústias e os sonhos do grupo.

Assim, o coletivo busca estabelecer vínculos entre estas alunas e alunos negros, de modo a possibilitar a todos um maior sentimento de pertencimento ao projeto do colégio. A presença de um coletivo de alunas e alunos negros também mobilizou a equipe pedagógica do colégio a planejar mais atividades que dessem visibilidade à temática racial. Como exemplo dessa iniciativa, podemos citar os concursos literários dedicados a autoras e autores negros, as visitas

¹⁹ Infelizmente, com a pandemia de covid-19, o coletivo se desarticulou e as suas reuniões deixaram de ser quinzenais. Em 2024, a proposta é reorganizar o coletivo e abrir para a participação de todas as pessoas negras da comunidade escolar do Colégio Rainha da Paz.

para diferentes e importantes exposições que abordavam a temática racial durante o ano letivo e as ações para a comemoração do Novembro Negro no colégio.

Acreditamos que, em um espaço de branquitude que se propõe a educar alunas e alunos negros, tal como é o Colégio Rainha da Paz, torna-se imprescindível termos um espaço coletivo onde se possa pensar a questão racial e propor diferentes ações para o enfrentamento do racismo no colégio e na sociedade.

Para além das motivações advindas da oportunidade de refletir sobre estas questões que surgiram a partir do ingresso dos alunos bolsistas no Colégio Rainha da Paz, a escolha deste local para oferecer o curso de formação também se deu em função de outros dois motivos:

- a chance de refletir sobre a implementação da Lei n.º 10.639/03 e a construção de uma Educação Matemática antirracista em um colégio particular; e
- a oportunidade de propor o curso de formação como uma proposta de percurso formativo em consonância com a meta²⁰ pedagógica do colégio para o biênio 2020/2021 intitulada *Escola: lugar das diferenças*.

O curso de formação teve como um dos seus objetivos refletir, com os professores que ensinam matemática, acerca da importância de incluirmos mais diversidade na formulação dos currículos. Esta também era uma das intenções da meta pedagógica proposta pelo colégio, como podemos ler a seguir:

O objetivo [da meta pedagógica *Escola: lugar das diferenças*] é uma ampla revisão curricular de todos os segmentos do Colégio visando valorizar, promover e ampliar experiências de aprendizagem de diferentes culturas, combater qualquer tipo de discriminação e preconceito no sentido da ampliação do repertório dos alunos e sua leitura de mundo. A meta seguirá quatro grandes eixos temáticos: Ética e Educação, Culturas da Infância e da Juventude, Preconceito Étnico-racial e de Gênero e Concepções de Aprendizagem. Desta forma, pretendemos ao término deste ciclo, divulgarmos para a comunidade escolar um novo currículo do Colégio que se mostre ainda mais complexo e voltado para a formação humana e para uma educação transformadora (NASCIMENTO; SOUZA, 2020, p. 6).

Uma das ações que iniciou o trabalho com a meta pedagógica: *Escola, lugar das diferenças*, foi a *live*²¹ da professora Cristiane Coppe de Oliveira, realizada de maneira remota

²⁰ O objetivo das metas pedagógicas é orientar todo o colégio para princípios comuns do trabalho pedagógico, culminando com a realização de um *Seminário de Práticas Pedagógicas* realizado no mês de outubro, em celebração ao dia do professor.

²¹ Para assistir a *live* completa, acesse: <https://www.instagram.com/tv/CK6-PkwnWjc/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==> (acesso em maio/2023).

pelas redes sociais do colégio no dia 03/02/2020. O evento foi assim descrito na página oficial do Colégio Rainha da Paz:

Valorizar as diferenças – culturais e sociais – na busca pela transformação da realidade – é nisso que o Rainha acredita e foca seus esforços: ser esta escola verdadeiramente inclusiva, que luta pela igualdade racial e vem trabalhando na construção de um currículo antirracista ao longo dos anos. Para tratar sobre esse tema tão urgente e necessário, vamos conversar nesta quarta feira, 03/02, às 20h, com Profa Dra Cristiane Coppe de Oliveira, do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, ambos da Universidade Federal de Uberlândia (MG). Ela é também líder da Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-raciais da Federal de Uberlândia. Nosso papo será ao vivo aqui no nosso perfil do Instagram²². Um debate imperdível para toda a nossa comunidade – professores, funcionários, famílias e estudantes – e interessados o tema (<https://www.instagram.com/p/CKy-NaQBLrX/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==>).

Após o evento, o colégio voltou a postar na sua rede social sobre a palestra:

Se você ainda não assistiu à *live* com a Profa. Dra. Cristiane Coppe de Oliveira, agora é uma boa oportunidade! Foi um encontro muito instigante que tratou sobre a valorização das diferenças culturais e construção de um currículo antirracista nas escolas.

Por ser da área de matemática, a professora traz uma perspectiva diferente sobre a inserção de práticas no currículo integral – e não apenas nas áreas de humanas, como geralmente ocorre. “*A diferença é uma oportunidade de encontro*”, diz a Cristiane. Nós acreditamos nisso e seguimos firmes em nosso objetivo pela igualdade racial.

A *live*, que aconteceu no último dia 03/02, foi mediada por Simone Santiago, orientadora dos 4º e 5º anos do Rainha. No vídeo acima, trazemos os melhores momentos do bate-papo (<https://www.instagram.com/p/CK6-PkwnWjc/>).

Nessa palestra, aberta a toda comunidade do colégio, a professora Cristiane Coppe abordou temas como ações afirmativas, interculturalidade, currículo e diversidade, educação antirracista, racismo científico, implementação da Lei n.º 10.639/03, formação continuada de professores e a dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática.

Como esse evento ocorreu no primeiro semestre de 2020, ele disparou a discussão sobre estas temáticas dentre os educadores do colégio, que posteriormente puderam aprofundar os seus conhecimentos no curso de formação, cujo planejamento e elaboração apresentaremos posteriormente, no Capítulo 3.

²² Instagram é uma rede social gratuita para compartilhamento de fotos e vídeos na internet.

CAPÍTULO 2 - MOBILIZANDO SABERES: PENSANDO E PLANEJANDO A FORMAÇÃO

Neste capítulo, a intenção é apresentar e relacionar saberes que foram mobilizados no curso de formação para ressaltar a importância do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e contribuir no debate sobre a construção de uma Educação Matemática antirracista.

Para tanto, a proposta foi iniciar com a perspectiva decolonial e a proposta de pensarmos uma pedagogia decolonial que possibilite o fortalecimento do processo de constituição das identidades dos estudantes no espaço escolar e permitam que a diversidade seja vista como uma potência, uma qualidade que deve estar presente nas escolas e também nos espaços de poder e decisão da sociedade.

Pensando mais especificamente na identidade negra, em seguida, falamos sobre a questão racial, mais especificamente sobre particularidades do racismo brasileiro, e discutimos sobre a importância de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais, apresentando o contexto histórico e político da regulamentação e implementação da Lei n.º 10.639/03 na educação brasileira, tida aqui como uma condição essencial para se planejar um currículo antirracista.

Em seguida, a partir da trajetória e das ideias do professor Ubiratan D'Ambrosio, apresentamos o surgimento e a formulação do Programa Etnomatemática, considerado aqui como uma proposta de resistência à colonialidade do saber e um campo fértil de possibilidades para refletirmos sobre a efetiva aplicação da Lei n.º 10.639/03 no ensino da matemática na educação básica.

Finalizamos este capítulo relacionando, primeiramente, o Programa Etnomatemática com a educação das relações étnico-raciais, e posteriormente, a perspectiva decolonial com o Programa Etnomatemática. Acreditamos que na mobilização destes saberes seja possível, por meio da formação continuada de professores, construir uma Educação Matemática antirracista, contemplando, assim, a Lei n.º 10.639/03 nos currículos de matemática.

2.1 A perspectiva Decolonial

Desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Aí passado alguns anos eu pensei:

*Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado: pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu [...] Você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí? Quem foi o pilantra que inventou isso aí?*²³.

2.1.1 Colonialidade, modernidade e racionalidade

Para Aníbal Quijano²⁴, é importante diferenciarmos a colonialidade do colonialismo, ainda que esses termos estejam vinculados. O colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração na qual uma determinada população domina o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de outra população.

O colonialismo é mais antigo do que a colonialidade; porém, a mesma tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. A colonialidade foi, sem dúvida, produzida dentro do colonialismo, e sem ele não poderia ter sido imposta de modo tão enraizado e prolongado na intersubjetividade do mundo.

A colonialidade sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como referência de um referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos da existência social cotidiana.

A colonialidade origina-se e mundializa-se a partir da América do Norte. Em pouco tempo, com a constituição da América Latina, o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder (QUIJANO, 2009).

No decorrer da evolução do poder capitalista, foram se configurando novas identidades sociais da colonialidade (indígenas, negros, amarelos, brancos e mestiços) e novas identidades geoculturais do colonialismo (América, África, Oriente, Ocidente ou Europa). E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se transformando em um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocêntrica. É este específico universo que será, depois, denominado como a modernidade (QUIJANO, 2009)

²³ Trecho da música “A vida é um desafio”, do grupo paulistano de RAP chamado Racionais MCs.

²⁴ Aníbal Quijano (1930 – 2018) foi um sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder". As suas teorias têm sido influentes nos campos dos estudos decoloniais e da teoria crítica.

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição e a imposição do que pode ser conhecido em relação ao conhecedor, com a intenção de se manter o controle das relações dos indivíduos com a natureza e da propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação, foram, também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial.

Esse modo de produzir conhecimento foi, pelas suas características e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As principais características dessa perspectiva cognitiva racional e eurocêntrica mantiveram-se, mesmo com as críticas, os debates e as mudanças dos seus conteúdos específicos, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno (QUIJANO, 2009).

Segundo Quijano (2009), o eurocentrismo não é exclusivamente a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também daqueles que foram educados sob a sua hegemonia. É uma perspectiva que se instalou e se impôs durante o longo tempo em que persistiu o mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturalizou a experiência dos indivíduos neste padrão de poder, impedindo questionamentos acerca da sua legitimidade.

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, a mitológica ideia de que a Europa (e tudo que se estabeleceu como uma expressão racial/étnica/cultural dela) era pré-existente a esse padrão de poder foi se consolidando no eurocentrismo. E assim, a Europa e os europeus foram considerados o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie.

Consolida-se assim, juntamente com essa ideia, outro núcleo principal da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

Para Quijano (2009), a identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos é uma marca fundamental da diferença colonial, produzida e reproduzida pela colonialidade.

Para concluirmos esta etapa, continuamos relacionando o período das colonizações com o pensamento científico da época, a partir da narrativa proposta pelo pesquisador Kabengele Munanga no prefácio do livro *A invenção do ser negro*, da pesquisadora Gislene Aparecida dos

Santos. A intenção é mostrar como o racismo científico se consolidou e posteriormente foi introduzido e disseminado como justificativa de quem ocuparia a posição de sujeitos políticos subalternos na sociedade brasileira.

Em Santos (2002b) o professor Kabenguele nos apresenta uma narrativa que inicia com o período das grandes navegações:

As grandes descobertas do século XV colocaram em dúvida a origem comum da humanidade, provocando grande debate sobre a natureza dos povos recém-descobertos, isto é, ameríndios e diversos grupos de negros africanos. Buscava-se saber se realmente eram seres humanos iguais aos europeus (SANTOS, 2002b, p. 9).

Estes debates se desenrolavam principalmente na Espanha e em Portugal, sob a ótica teológica. Eles se dividiam na defesa de duas teses distintas: a primeira alegava que os ameríndios e os negros eram bestas, e não seres humanos, e produziu argumentos para justificar e legitimar a prática da violência decorrente do processo de colonização e escravização; já a segunda tese era a de que eles eram seres humanos e produziu argumentos para vincular os indígenas e os negros aos demais descendentes de Adão. Mas, para Kabenguele, contudo, em quaisquer dessas hipóteses, *“a celebração do reconhecimento da dignidade humana dos povos descobertos ficava condicionada à sua conversão ao cristianismo”* (SANTOS, 2002b, p. 9).

As duas teses apresentadas anteriormente estavam circunscritas à Bíblia e ao pensamento teológico-político da época e foram predominantes até serem questionadas pelos filósofos do Iluminismo²⁵. Sobre os filósofos iluministas, Kabenguele nos lembra que:

Mesmo não sendo os primeiros a elaborar tal contestação (sabemos que, ainda no século XVII, Espinosa construiu um sistema filosófico cujo objetivo era demonstrar e desmontar a superstição e o preconceito que ganhavam vestes de razão e filosofia graças ao pensamento teológico-político), os iluministas colocaram em causa, de maneira mais universal, os poderes ilimitados dos príncipes e da Igreja em nome da liberdade do pensamento, inauguraram uma nova era da racionalidade e rejeitaram a explicação cíclica do mundo que a perspectiva teológica-política até então estabelecia. Basta dominar a razão, que é universal e da qual todos os homens compartilham, pensavam eles, para compreender sem obstáculo todas as coisas e todos os povos (novos, velhos e por conhecer). Revezavam-se na tribuna dessa época nomes famosos, entre os quais Buffon, Voltaire, Diderot e Kant (SANTOS, 2002b, p. 10).

²⁵ O Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu na Europa no século XVIII. Esse movimento valorizava a razão em detrimento da fé, afirmando que a razão era o meio para garantir o progresso da humanidade. Os iluministas criticavam o absolutismo, por acreditar que era necessário limitar o poder real; e também o mercantilismo, por não concordar com a intervenção do Estado na economia.

Os iluministas combatiam a concepção de uma história cíclica da humanidade e defendiam uma história cumulativa, da qual o próprio homem era o artesão, já que, com sua razão, seria capaz de transformar e aperfeiçoar toda e qualquer natureza.

Foi esta justificativa da “racionalidade universal”, construída pelos iluministas, que serviu de base para diversos teóricos que se lançaram na exploração dita “científica” dos povos não-europeus, incluídos os africanos de pele escura. Mesmo estando divididos em monogenistas e poligenistas, estes “cientistas” estavam unidos na construção de um discurso que decretou a superioridade da chamada raça branca em relação às raças negra e amarela. Para Kabenguele, a chave destes argumentos

[...] encontra-se na utilização do conceito de raça, transportado da zoologia e da botânica para a nascente ciência do homem, o que lhes permitiu classificar a humanidade em três grandes raças hierarquizadas dentro de uma escala de valores, na qual a sua própria raça ocuparia uma posição superior. Buffon, por exemplo, ilustrado monogenista, defensor de uma origem comum para a humanidade, explicava a inferioridade dos negros africanos utilizando-se da teoria do clima. Segundo ele, vivendo entre os trópicos, num clima inóspito com temperatura excessivamente quente, os negros não encontraram condições ideais para desenvolvimento corporal, moral, intelectual e estético tal como o fizeram os povos europeus, situados num clima temperado. Desta forma, os negros (e seus descendentes mestiços) seriam anormais e degenerados. Voltaire, ao contrário, era um poligenista e, portanto, defensor da diversidade das origens dos homens. Por isso, alegava que a inferioridade do negro decorria de sua espécie originária, já que havia uma estrutura interna peculiar a cada raça. Sua crença em origens diferentes e em espécies fixas o conduziu a considerar a mestiçagem como uma anomalia lamentável e acidental, sendo os mestiços frutos de uma relação sexual contra a natureza (SANTOS, 2002b, p. 10).

É importante ressaltar que todos esses argumentos e discursos, que hoje consideramos pseudocientíficos, eram considerados científicos em sua época. De acordo com Kabenguele, foram estas as teorias que abriram caminhos para o racismo científico:

Envolto pela atmosfera da racionalidade e da ciência alicerçada na biologia, engendrou-se uma ciência das raças, a raciologia que tinha como objetivo explicar a diversidade humana. Entretanto, impregnada por argumentos que se pretendiam neutros e empíricos, mas eram falaciosos (para não dizer ideológicos), desembocou em uma absurda hierarquização da humanidade em raças desiguais. O determinismo biológico que pavimentou o caminho do racialismo ou racismo científico que até hoje pesa negativamente no futuro coletivo dos povos não-europeus, principalmente negros e índios e seus descendentes mestiços, teve aí seus primeiros passos (SANTOS, 2002b, p. 11).

Acreditamos ser tarefa de uma educação que se diz antirracista propor ações para que as ideologias ligadas ao racismo científico não estejam presentes nas concepções que pautam a formulação dos currículos escolares.

Esta é uma tarefa árdua que está colocada para todos educadores; porém, felizmente podemos dizer que a revolta intelectual contra essa perspectiva colonial/moderna e eurocêntrica sempre esteve presente, e, particularmente na América Latina, começa a se destacar apenas depois da Segunda Guerra Mundial, começando, obviamente, nas áreas dominadas e dependentes do mundo capitalista.

Voltando a Quijano (2009), afirmamos que o questionamento do poder inicia-se sempre das margens, pois, afinal, é a partir delas que a totalidade do campo de relações e de sentidos que constitui tal poder costuma ser mais vista.

Após apresentar as ideias de Aníbal Quijano sobre a colonialidade e a relação da colonialidade com a ideia de modernidade e com o racionalismo científico, e, em seguida, relacionar essas ideias com os apontamentos do professor Kabenguele sobre a construção do pensamento científico e o surgimento do racismo nas Ciências, na seção seguinte [00] sugerimos o pensamento decolonial como uma proposta para se questionar e encontrar saídas para o enfrentamento da colonialidade do saber e uma das suas maiores consequências: o racismo científico.

2.1.2 A opção decolonial

“(...) o primeiro movimento da decolonialidade deve ser se desprender. Em segundo lugar, deve ser lutar pela reexistência. Reexistir é diferente de resistir. Se resistir, ficará preso nas regras do jogo que outros criaram, especificamente na narrativa e nas promessas da modernidade e na necessária implementação da colonialidade (...) não pode haver apenas um modelo de reexistência”.

(Walter Mignolo).

No final dos anos 90, um coletivo conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, atualiza a tradição crítica do pensamento latino-americano, oferecendo releituras históricas e problematizando velhas e novas questões para o continente. Eles defendem a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2003).

Dentre os integrantes do grupo M/C, alguns já haviam desenvolvido, desde os anos 1970, linhas de pensamento próprias, como é o caso de Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e a Teoria do Sistema-Mundo. Estas teorias e outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX foram herdadas pelo grupo M/C.

O conceito de colonialidade do poder, que constata que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo, desenvolvido originalmente por Quijano, como vimos na seção anterior deste capítulo, também é amplamente utilizado pelo grupo M/C.

De acordo com Grosfoguel (2008), o conceito de colonialidade possui uma dupla pretensão: por um lado, denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim da colonização; por outro, possui uma capacidade explicativa, que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. E, assim, com o grupo M/C, o conceito de colonialidade foi estendido para outros âmbitos, que não só o do poder.

Mignolo (2010) afirma que a colonialidade acaba se reproduzindo em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser; afinal, a matriz colonial do poder é uma estrutura complexa, com diferentes níveis de controle que se entrelaçam: o controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade e o controle da subjetividade e do conhecimento.

Outro diagnóstico do grupo M/C, que justifica o seu nome, é que a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, sendo uma parte indissociavelmente constitutiva dela. E assim, a modernidade, estando intrinsecamente associada à experiência colonial (MALDONADO-TORRES, 2007), não é capaz de apagá-la, ou seja, não existe modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 2000).

Através desta perspectiva, Dussel (2000a) argumenta que a ideia de modernidade acaba por justificar uma “*práxis irracional da violência*”. Segundo ele, a modernidade é um “*mito*” que oculta a colonialidade e se desenvolve da seguinte forma: a civilização moderna se autodescreve como mais desenvolvida e superior, e esta superioridade a obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa e, como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer, em último caso, a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização.

Ballestrin (2013) aponta que, tanto os diagnósticos que apontamos anteriormente, quanto a crítica da modernidade ocidental, não são uma constatação original do grupo M/C. Para a autora, a novidade é que o grupo M/C, assim como outros movimentos teóricos, entrou naquilo que Visvanathan (2004) chamou de “*Guerra da Ciência*”: o movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e Epistemologias do Sul, que têm crescido nos últimos anos em diversas áreas e universidades do mundo.

No ano de 2005, o pesquisador Nelson Maldonado-Torres organizou um encontro em Berkeley, na Califórnia (EUA), chamado *Mapping Decolonial Turn*, onde o grupo M/C dialogou com um grupo de filósofos e filósofas caribenhas e latinas. Essa reunião foi fundamental para constituir a decolonialidade como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2010).

Neste período, surge também o termo, criado por Maldonado-Torres, “*giro decolonial*”, que, de acordo com Ballestrin (2013, p. 115), basicamente significa “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”.

Para Mignolo (2010), a conceitualização da colonialidade como constitutiva da modernidade já é o pensamento decolonial em marcha. Mas, para ele, a origem do pensamento decolonial é muito mais remota, surgindo como resistência desde a fundação da modernidade/colonialidade.

Mignolo (2010) considera *Wama Pomam de Ayala*, vice-rei peruano que enviou um manuscrito histórico e crítico ao rei Felipe III em 1616, e *Otabbah Cugoano*, uma pessoa escravizada²⁶ liberta que publicou um livro sobre o mal da escravidão em Londres, em 1787, como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais, mas que não tiveram o mesmo prestígio dos escritos de autores europeus como Hobbes, Locke ou Rousseau.

As origens da ideia de decolonialidade também já estavam contidas em Quijano e em Dussel. Como vimos inicialmente neste trabalho, a partir do artigo no qual Quijano desenvolve a ideia de colonialidade do poder, assim que ele denuncia a colonialidade, ele anuncia concomitantemente a necessidade de uma descolonização; e Dussel, por sua vez, também trouxe essa necessidade ao introduzir a noção de trans-modernidade ao pensamento decolonial. Segundo ele:

²⁶ Nesta pesquisa, optamos por substituir as palavras *escravo* ou *escravizado* por *pessoa escravizada*, com a intenção de atribuir humanidade a estas pessoas que foram destituídas de sua dignidade e submetidas a um sistema de exploração e opressão, tal como foi a escravidão dos africanos no Brasil. No caso das citações, foi mantida a grafia proposta pelo autor em sua obra.

A Modernidade nasce realmente em 1492: essa é a nossa tese. Sua real superação (...) é a subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etc.) (DUSSEL, 2000a, p. 50-51).

A Modernidade nasce realmente em 1492: essa é a nossa tese. “Sua real superação (...) é a substituição de seu caráter emancipador racional europeu por um projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (que surge como um novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etc.)” (DUSSEL, 2000a, p. 50-51).

Assim, a trans-modernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, considerando as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem, de distintas formas, a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para Ballestrin (2013, p. 108), “a trans-modernidade de Dussel propicia a pluriversalidade como projeto universal”, uma proposta apresentada em Mignolo (2010)”. Segundo o pesquisador,

[necessitamos de] um projeto pluriversal que busque instaurar um movimento de “desobediência epistêmica” com a intenção de reforçar processos de liberação das experiências, memórias e histórias daqueles que foram silenciados pela colonialidade. A partir desta perspectiva, desprendimento, abertura, desobediência, vigilância e suspeição epistêmicas são estratégias para a descolonização, de-colonização ou descolonização epistemológica (MIGNOLO, 2010, p. 17).

A utilização dos três termos (descolonização, de-colonização ou descolonização epistemológica) pelo pesquisador é um detalhe importante referente à identidade do grupo Modernidade/Colonialidade.

A partir de uma sugestão proposta por Catherine Walsh, o grupo M/C passou a utilizar a expressão “decolonização” – com ou sem hífen — e não mais “descolonização”. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo M/C e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional ocorrida durante a Guerra Fria.

Para Ballestrin (2013), o Grupo M/C possui méritos importantes de serem destacados, tratando-se de um trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos:

Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o

continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p. 111).

Concluimos esta etapa, na qual mostramos a origem da perspectiva decolonial, e seguimos agora com uma analítica da colonialidade e da decolonialidade, com a intenção de aprofundar a compreensão desses termos.

2.1.3 Analítica da Colonialidade e Decolonialidade

Na parte inicial do seu texto *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*, o professor e pesquisador Nelson Maldonado-Torres nos apresenta uma discussão acerca do termo descolonização. Ele cita a historiadora Muriel E. Chamberlain, para quem a descolonização é um processo pelo qual os “povos do terceiro mundo” ganharam a independência de seus governantes coloniais. A autora afirma que o historiador “deve manter o equilíbrio” entre as políticas coloniais e as iniciativas dos colonizados e argumenta ainda que ele precisa “ver o problema de uma perspectiva mais ampla” (CHAMBERLAIN, 1985, p. 1).

Mesmo concordando que o equilíbrio e apelo a uma perspectiva mais ampla sejam adequados para se analisar a descolonização, Maldonado-Torres (2020) nos aponta limites no estudo de Chamberlain: a principal unidade de análise são os impérios europeus; sua obra concentra-se no Império Britânico; e os grandes impérios espanhol e português são tidos como impérios de menor poder europeu.

Voltando à ideia de “*perspectiva mais ampla*”, Maldonado-Torres (2020) argumenta que ela é crucial para entendermos a colonização e a descolonização, especialmente quando colonizados e ex-colonizados ainda vivem partes desta história, não como um evento do passado, mas sim com um presente vivo.

Um grande legado da colonização foi a transformação do tempo em si, de um tempo histórico-cronológico para uma temporalidade anacrônica por meio da qual grupos são expostos a lógicas e conflitos que são considerados como não mais existentes. Para Maldonado-Torres

(2020) este é o alvo central da crítica decolonial, e por isto a perspectiva do ativista decolonial torna-se indispensável à teoria de qualquer intelectual, incluindo a de Chamberlain (1985), que, segundo ele, não relaciona de maneira suficiente libertação e descolonização ou ainda investigação histórica e ativismo.

Maldonado-Torres (2020) utiliza o termo “descolonização” como um conceito de libertação, apoiado na obra *Condenados da Terra* de Frantz Fanon²⁷ (2005). Para Maldonado-Torres (2020, p. 28), “Libertação expressa os desejos do colonizado que não quer atingir a maturidade e tornar-se emancipado como os europeus iluministas que condenam a tradição [...] mas sim organizar e obter sua própria liberdade”.

Mas, por mais que a intenção dos colonizados seja obter a sua independência política e econômica, essa independência não implica necessariamente uma descolonização, pois podem existir lógicas e representações coloniais que insistam em continuar existindo mesmo após a vitória dos movimentos de libertação e também da conquista da independência. Neste contexto, para Maldonado-Torres (2020),

[a] decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes-chaves: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 28).

A visão de decolonialidade proposta por Maldonado-Torres (2020) considera o significado da colonização e também a agência do colonizado. Esta percepção teórica nos oferece duas grandes contribuições: ajuda a combater a linearidade da temporalidade que compõe a lógica das ciências europeias, que tendem a abordar o conhecimento como uma mera soma de dados (ou objetos do conhecimento) que são observados, quantificados e analisados. Sobre esta primeira contribuição, Maldonado-Torres (2020) diz que:

[...] colonização e descolonização são a soma do visível e/ou dos eventos quantificáveis que aparecem dentro de um certo período de tempo, ambas fundamentalmente pertencentes a um momento do passado. A decolonialidade como uma luta viva no meio das visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço, e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana, precisa de uma abordagem diferente (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 29).

²⁷ Frantz Fanon (1925-1961) natural de Martinica foi um dos intelectuais negros mais importantes do século XX, e atuou como psiquiatra, filósofo, cientista social e militante anti-colonial.

A segunda contribuição da teoria decolonial é a exigência de um simultâneo engajamento construtivo e crítico, que reflete sobre o nosso senso comum e sobre as hipóteses científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, permitindo a identificação e a explicação sobre os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização.

Maldonado-Torres (2020) acredita ser necessário relacionar a ideia de modernidade com a colonização, para que a decolonialidade não seja representada, sobretudo pela perspectiva moderna, como sendo uma tentativa de retorno ao passado ou como um esforço em retroceder a formações culturais e sociais pré-modernas. Para ele, a modernidade ocidental geralmente é compreendida como a época da mais avançada forma de civilização, em comparação a outras disposições socioculturais, políticas, e econômicas que são ditas como menos civilizadas, não civilizadas, selvagens ou primitivas. Trata-se, portanto, de uma falsa ideia que devemos evitar, no entanto, Maldonado-Torres (2020) adverte que:

A rejeição das teses de uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental pode ser necessária, mas não é de forma alguma suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que têm esse tipo de lógica e *ethos* colonizante. A razão para isso é que o significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão [...] que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 30).

Outra questão importante que o autor nos apresenta é que, por mais que esta perspectiva sobre a modernidade considere o Iluminismo europeu como o principal, e às vezes único período histórico relevante para o entendimento do ideal de civilização ocidental moderna, a chave para o estabelecimento deste modelo de civilização característico de todos os impérios europeus é a conquista das Américas.

Para o professor e historiador Brett Bowden (2009), a “descoberta” do Novo Mundo teve implicações profundas e um grande impacto sobre a noção de ser civilizado. Segundo ele:

Uma vez que foi determinado que ao mundo colonial faltava civilização e, conseqüentemente, soberania, foi quase inevitável que o direito internacional criasse por si só o grande projeto de salvação de levar os marginalizados ao domínio da soberania, civilizando o incivilizado e desenvolvendo as instituições e técnicas jurídicas necessárias para essa grande missão [...] os precedentes e leis estabelecidas, seguindo o contato de europeus com pessoas do Novo Mundo, informariam depois disso a natureza dos subsequentes encontros entre europeus e pessoas indígenas ao redor do globo (BOWDEN, 2009, p. 128-131).

Essas afirmações também são utilizadas pela professora Beate Jahn (2000), que afirma que:

[...] contra as convicções de (quase todos) os pesquisadores europeus, foi a descoberta do indígena americano que desencadeou a revolução, ou talvez mesmo a emergência do que se tornaria mais tarde as ciências sociais modernas [...] esta revolução operou em três níveis distintos: no epistemológico, no ontológico e no ético (JAHN, 2000, p. 95).

Voltando a Maldonado-Torres (2020), podemos dizer que são estes três níveis que dialogam com as dimensões básicas da realidade que foram identificadas pelos teóricos decoloniais, artistas e ativistas como eixos fundamentais da colonialidade no mundo moderno: saber, poder e ser.²⁸ Para ele:

O trabalho coletivo [dos autores decoloniais] leva em consideração que, ao invés de conceber o colonialismo como algo que acontece na modernidade em conjunto com outros períodos históricos, é mais sensato afirmar que a modernidade por si só, como uma grande revolução imbricada com o paradigma da “descoberta”, tornou-se colonial desde seu nascedouro. Isso leva a uma mudança no modo a se referir à modernidade ocidental: de modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade. É esse “além da modernidade”, em vez de simplesmente independência, que torna-se o principal objetivo da decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 32).

De acordo com Maldonado-Torres (2020), depois de definidas estas mudanças no entendimento da ideia de modernidade, descoberta, colonialismo e descolonização, para avançarmos em uma analítica de colonialidade e decolonialidade precisamos de uma arquitetura conceitual básica que possa servir de referência no esforço de avançar a decolonialidade.

Maldonado-Torres (2020) propõe dez teses sobre colonialidade e decolonialidade, com a intenção de contribuir nesta missão. Organizaremos, a seguir, estas teses, procurando comentar brevemente cada uma delas.

A primeira tese é a de que *Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade*, segundo Maldonado-Torres (2020), por dois motivos:

Os impérios ocidentais e os Estados-Nações modernos usaram múltiplos mecanismos para incutir um senso de segurança e legitimidade em seus sujeitos e suas constituições. Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados questionam esse senso de

²⁸ Para ver mais sobre a colonialidade do saber, poder e ser: Lander (2000), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2000), Quijano (1991; 2000) e Wynter (2003).

legitimidade no qual o sujeito-cidadão moderno, o moderno Estado-nação e outras instituições modernas são construídas, gerando, desse modo, desestabilidade. [...] a segunda razão [...] é que por trás da questão do significado do colonialismo e da descolonização está o colonizado como um questionador e potencial agente (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 33).

A segunda tese é a de que *Colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização*. Em seu texto, Maldonado-Torres (2020) procura diferenciar os termos:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a descoberta; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais [...] a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a Independência; a decolonialidade refere-se a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos [...] a colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, e decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mais alguma coisa maior do que a modernidade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 35-36).

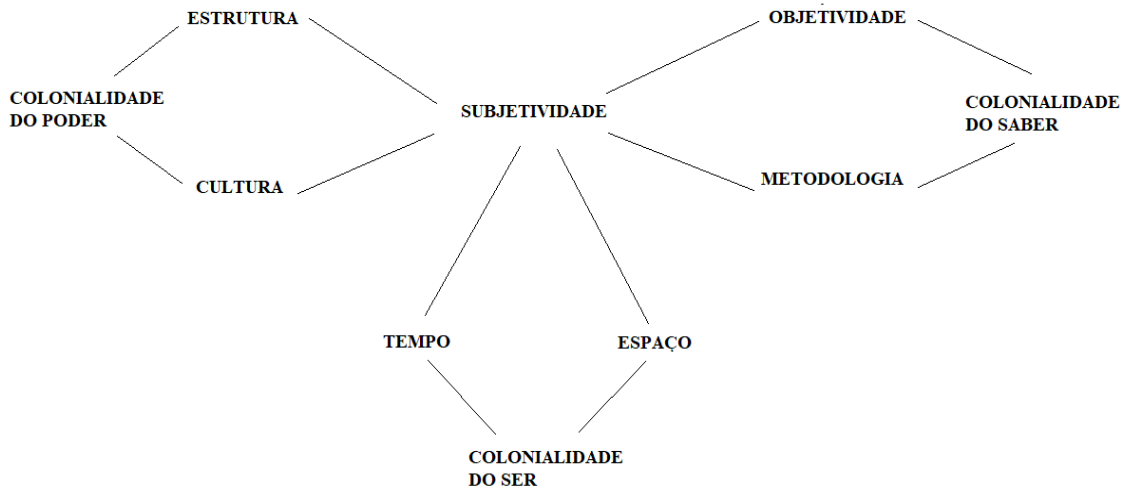
A terceira tese é a de que a *Modernidade/Colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual*. Para Maldonado-Torres (2020):

A “revolução” que foi a “descoberta” das Américas envolveu um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado da humanidade. Essa catástrofe metafísica está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética” que é parte da fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas [...] essa catástrofe metafísica, ligada à civilização ocidental e à guerra, que leva à naturalização do combate, explica porque as condições coloniais na modernidade se assemelham às zonas de guerras perpétuas onde a extrema e a constante violência em baixo nível são continuamente direcionadas às populações colonizadas e àqueles que são identificados como seus descendentes (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 38).

A quarta tese é a de que *Os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte, tais como a tortura e o estupro*; enquanto a quinta tese é a de que *A colonialidade envolve uma transformação radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder*. Após

estas duas teses, Maldonado-Torres (2020) nos apresenta o diagrama a seguir, que descreve uma analítica da colonialidade:

Figura 1: Analítica da colonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2020, p. 43).

A sexta tese é a de que *A decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade*. Neste sentido, Maldonado-Torres (2020, p. 44) nos aponta que “a mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial”. Ainda segundo ele,

Enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto. A atitude decolonial é, então, crucial para o projeto decolonial e vice-versa (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 45).

As próximas teses relacionam-se aos sujeitos que Maldonado-Torres (2020), seguindo Fanon²⁹, define como “*condenados*”. Através desta perspectiva,

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. Do mesmo modo, os condenados são representados em formas que os fazem se rejeitar e, enquanto mantidos abaixo das dinâmicas usuais de acumulação e exploração podem apenas

²⁹ Para ver mais: FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2005.

aspirar ascender na estrutura de poder pelos modos de assimilação que nunca são inteiramente exitosos (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44).

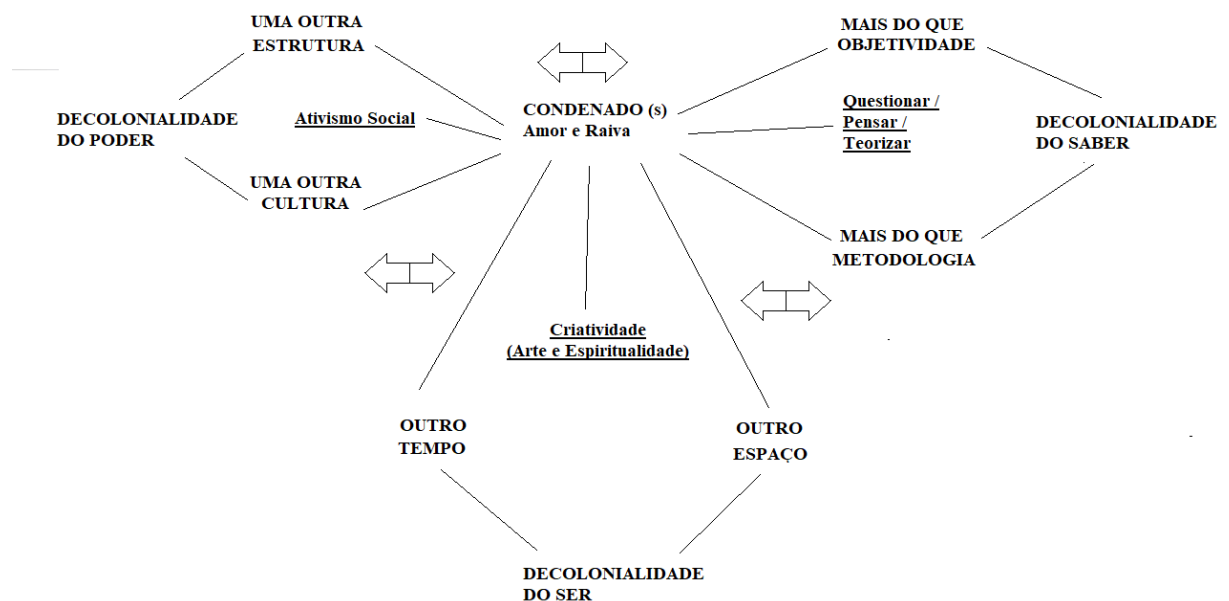
E assim, a sétima tese é a de que *Decolonialidade envolve um giro epistêmico de colonial por meio do qual ou condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador*. A oitava tese é a de que a *Decolonialidade envolve um giro decolonial estético (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador*. A nona tese é a de que *A decolonialidade envolve um giro decolonial ativista por meio do qual ou condenado emerge como um agente de mudança social*.

Por fim, na décima tese, que diz que *A decolonialidade é um projeto coletivo*, Maldonado-Torres (2020) nos alerta que a decolonialidade não pode ser um projeto de salvação individual, mas sim a construção coletiva de um projeto para mudar o mundo. Segundo ele:

O pensamento, a criatividade e a ação são todos realizados não quando se busca reconhecimento dos mestres, mas quando estendemos as mãos aos outros condenados. São os condenados e os outros, que também renunciam à modernidade/colonialidade que pensam, criam e agem juntos em várias formas de comunidade que podem perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, poder e ser, e assim mudar o mundo. A decolonialidade é, portanto, não um evento passado, mas um projeto a ser feito (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 50).

Finalizamos esta apresentação da perspectiva decolonial com o diagrama a seguir, por meio do qual Maldonado-Torres (2020) nos apresenta uma analítica da decolonialidade:

Figura 2: Analítica da decolonialidade



Fonte: Maldonado-Torres (2020, p. 50).

Assim, podemos afirmar que o giro decolonial, proposto por Maldonado-Torres (2020), possibilita pensarmos outras narrativas que ressignificam a história e as relações de poder cristalizadas em nossa sociedade. Como a intenção desta pesquisa é levar essa discussão da perspectiva decolonial para o campo educacional, na próxima etapa relacionamos a decolonialidade com a pedagogia.

2.1.4 A pedagogia decolonial

Catherine Walsh (2007), em seu texto *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*, nos propõe uma reflexão que não tenha a instituição acadêmica ou os centros geopolíticos de produção do conhecimento (o norte global) como ponto de partida, mas que vise a uma construção conjunta de saberes, práticas e teorias.

Walsh (2007) inicia a sua reflexão definindo o conceito de *Interculturalidade*, que, na América Latina, assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência da população negra e indígena, até a luta destas populações por um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação da sociedade.

Para a pesquisadora:

a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; trata-se de outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2007, p. 1).

Enfatizando, particularmente, a noção de *interculturalidade epistêmica* e posicionando-a como uma prática política, ou seja, uma contra-resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento, o trabalho de Walsh (2007) propõe uma associação da interculturalidade com a política cultural ou identitária, por meio de configurações conceituais que denotam outras formas de conhecimento, partindo da necessária diferença colonial rumo à construção de um mundo diferente.

A interculturalidade assume significados particularmente relevantes na esfera educacional, que pode ser observada, por exemplo, na produção de materiais didáticos, na formação de professores e nos currículos escolares.

Porém, é também sob o guarda-chuva da interculturalidade, que os livros escolares respondem com uma política de representação que, incorporando muitas imagens de indígenas e povos negros, só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. Para Walsh (2007), na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade encontra-se, em geral, limitada – se é que ela existe – ao tratamento antropológico da tradição folclórica. E em sala de aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal.

Segundo ela, muitas vezes, o termo "interculturalidade" é utilizado maneira equivocada, como um argumento contra a etnoeducação, ou contra os cursos específicos marcados pela recuperação do nosso conhecimento, sustentando que o currículo pode incorporar elementos da prática local, mas que esse conhecimento não faz parte de uma verdadeira episteme, de uma "ciência real".

Sendo assim, a interculturalidade torna-se necessária, afinal, o reconhecimento *de* e a tolerância *para* com os outros, que o paradigma multicultural neoliberal promete, não só mantém a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades.

Para Walsh (2007),

a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito, a interculturalidade torna-se crítica e oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção de uma sociedade radicalmente distinta (WALSH, 2007, p. 13).

A partir desta perspectiva, Walsh (2007) propõe a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que questiona de maneira sistemática a racialização, a subalternização, a inferiorização e os padrões de poder estabelecidos através destes processos; que dá visibilidade a outras maneiras diferentes de ser, viver e conhecer e que busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e coloquem as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, estimulem a criação de “outras” formas de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzem fronteiras.

Destarte, a interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrelaçam conceitual e pedagogicamente, estimulando a força, a

iniciativa ético-moral e a agência daqueles que buscam questionar, perturbar, abalar e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas é que fornecem a base para uma "pedagogia decolonial" (WALSH, 2009, p. 13).

Entendendo a pedagogia, para além do sistema educacional, ensino e transmissão de conhecimento, como um processo sócio-político produtivo e transformador e uma prática baseada nas diferentes realidades, subjetividades, histórias e lutas de um povo, vivido em um mundo regido pela estrutura colonial, podemos dizer que, como um projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia, um compromisso e uma prática pedagógica que façam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar diferentes processos, práticas e condições.

Essa perspectiva pedagógica decolonial se alia às perspectivas da chamada *pedagogia crítica*, iniciada por Paulo Freire na década de 1960 e assumido por muitos educadores, intelectuais e ativistas em todo o mundo até a década de 1990, quando começou a declinar devido a inúmeros fatores, dentre eles, a ascensão do projeto neoliberal, a ausência de uma agência e de um projeto de esquerda nos anos 90 e o crescente conservadorismo das universidades, bem como das instituições educacionais como um todo.

No entanto, tendo em vista as mudanças vividas na América Latina nas últimas décadas, a insurgência social, política e também epistêmica dos movimentos negro e indígena, e o surgimento cada vez mais forte de trabalhos, pesquisas e projetos decoloniais, cabe pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica (ou pedagogias) ligadas aos projetos e perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade. Segundo Walsh (2009), para dialogar com estas demandas, necessitamos de:

Pedagogias que dialoguem com antecedentes crítico-políticos partindo das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que confrontam o que Rafael Bautista³⁰ chamou de “*o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-ocidental*”. Pedagogias que se esforçam para transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. Ou seja, "pedagogia(s) decolonial(is)" (WALSH, 2009, p. 15).

A partir desta perspectiva, a pedagogia decolonial, assim como a pedagogia crítica tornam-se um sonho daqueles educadores que ainda acreditam na transformação pelo caminho da educação. E este sonho, para Walsh (2019, p. 17) “deve ser sonhado na insônia da práxis e

³⁰ Rafael Bautista, “Bolívia: del Estado colonial al Estado Plurinacional”, La Paz, 2009.

ser perseguido através de uma constante insurgência social, cultural, político, epistêmico-intelectual e educacional por parte daqueles que praticam estas pedagogias”.

Em Walsh (2009), a pesquisadora propõe um diálogo crítico entre Paulo Freire e Frantz Fanon, buscando destacar a criticidade e a atitude política de Freire, bem como as suas limitações, incluindo a sua cegueira racial e, ao mesmo tempo, distinguir as contribuições de Fanon e o seu apelo a uma pedagogia para construção de uma nova humanidade questionadora.

Para a pesquisadora, em seus primeiros trabalhos, com destaque para *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire deu as bases para uma análise social e política das condições de vida das classes mais pobres e dos excluídos e propôs um repensar político-crítico da pedagogia no contexto educacional. O ponto de partida mais importante foi o reconhecimento do ato de educar-se e educar-se como um ato político, ao mesmo tempo em que fazia compreender a importância da prática educativa como lugar para intervir e lutar.

Sendo assim, não existe prática social mais política do que a prática educacional. Na verdade, a educação pode esconder a realidade de dominação e alienação ou pode, pelo contrário, denunciar esta realidade e anunciar outros caminhos, tornando-se, assim, uma ferramenta emancipatória. Como vemos em Freire (2003), o oposto de intervenção é adaptação, é acomodação, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la.

Importante lembrarmos também que Freire (1996) destacou a responsabilidade de pensarmos criticamente, de aprendermos a sermos nós mesmos em relação a e contra o nosso próprio ser; e de construirmos uma ética humana no mundo e com o mundo que seja indissociável da prática educacional e enraizada na luta para enfrentar as condições de opressão e suas manifestações, incluindo a discriminação racial, de gênero e de classe.

Foram nos anos que antecederam a sua morte, e talvez como resultado de sua experiência na África, mais especificamente em Cabo Verde e Guiné-Bissau, que Freire começou a pensar no poder que desde a colonização se exerce tanto a partir da raça quanto da racialização.

No livro *A pedagogia da esperança*, ele repensa a pedagogia dos oprimidos, e faz, ao mesmo tempo, uma autocrítica de si mesmo por suas próprias limitações em ver e compreender a complexidade da opressão e da libertação. Freire (1992) fala sobre a rebeldia como práxis político-pedagógica da existência, da reexistência. Segundo ele, os quilombos foram um momento exemplar para o aprendizado da rebeldia, para a reinvenção da vida, para a suposição de uma existência e de uma história das pessoas escravizadas que partiram em busca da invenção da sua liberdade.

Nesta obra, assim como no livro *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) nos mostra, mais claramente, um pensamento e diálogo com Frantz Fanon³¹, passando a falar dos oprimidos, da consciência da classe oprimida à consciência dos homens oprimidos, da humanização à desumanização, da relação entre opressores-oprimidos, colonizadores-colonizados, do colonialismo, e da (não) existência.

Em Freire (2003), ele fala também sobre o problema do projeto neoliberal, assim como da “cor da ideologia”. Através deste movimento de autocrítica, ao se repensar e repensar o mundo, Freire demonstra a práxis crítica, não como algo fixo, identificável e estável, mas como uma prática contínua e um processo de reflexão, ação, reflexão.

Outro ponto interessante do diálogo proposto por Catherine Walsh é mostrar não apenas a maneira como Freire repensa seu pensamento, incorporando mais criticamente alguns elementos de Fanon, mas também evidenciar a contribuição pedagógica que Fanon dá, ao articular o político, o epistêmico e a existência racializada no quadro da descolonização, (des)humanização e revolução social.

Segundo Walsh (2009), a ligação entre *colonização-desumanização* e *descolonização-existência-humanização* tem repercussão na obra dos dois autores.

Na obra de Paulo Freire (1974), vemos que a solução é possibilitar com que a pessoa torne-se consciente da sua condição e reconheça a necessidade de lutar pela restauração da sua humanidade. Dentro da história, em contextos concretos e objetivos, tanto a humanização e quanto a desumanização são possibilidades para o homem, como um ser incompleto consciente de sua incompletude.

Através desta perspectiva, a desumanização é entendida como o resultado de uma ordem injusta, que, por um lado, gera a violência dos opressores, e, por outro lado, desumaniza o oprimido. Para Freire, a solução é possibilitar com que o homem torne-se consciente da sua condição e reconheça a necessidade de lutar pela restauração da sua humanidade. Além disto, estruturas socioeducativas devem ser criadas para que o “oprimido” consiga obter ferramentas necessárias para descobrir as raízes da sua opressão e da sua desumanização e agir sobre as estruturas que as mantêm.

Outro elemento presente no discurso freireano em torno da humanização é o da ética. De acordo com ele, a luta política, a transformação social e a superação das “injustiças desumanizantes” devem ser incluídas na ética universal dos seres humanos.

³¹ Frantz Omar Fanon foi psiquiatra e filósofo político. Ele nasceu no mês de julho de 1925, no seio de uma família de classe média, em Martinica, colônia francesa no Caribe.

Quando reconhecemos que somos condicionados, e não determinados por este mundo – e pela própria opressão –, somos encorajados a experimentar a nossa existência como uma possibilidade de comparar, fazer julgamentos, escolher, decidir e romper (FREIRE, 1992).

Para Walsh (2009):

embora a preocupação com a existência humana e com “*tornar-se em / ser*” seja central para o pensamento humanista de Freire, sua preocupação pedagógica não é tanto com a situação ontológica existencial dos oprimidos – nem com o padrão de poder estabelecido com o capitalismo e com a modernidade / colonialidade que cria esta situação e o processo de racialização inerente a ela – mas com o ato de saber: conhecer a realidade para poder transformá-la. E neste sentido, ao considerar que a desumanização não é produto ou resultado da colonização, Freire se diferencia de Fanon. Pois a desumanização, de acordo com Fanon, é um componente central da colonização e a humanização, portanto, requer a descolonização (WALSH, 2009, p. 20).

Em seu livro *Condenados da Terra*, Fanon (2005) afirma que o colonialismo é um arsenal de complexos desenvolvido pelo meio ambiente colonial que inclui e promove a desumanização, dando, assim, uma especificidade ao contexto de opressão e dominação, que é a condição colonial.

Talvez não tenha sido suficientemente demonstrado que o colonialismo não se contenta de impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história do período anterior à descolonização adquire hoje sua significação dialética (FANON, 2005, p. 175).

Através desta perspectiva, é importante lembrarmos que, em um mundo anti-negro governado pelo entrelaçamento do capitalismo, do eurocentrismo branco-embranquecido e da colonialidade do poder, a desumanização, o racismo e a racialização estão, indubitavelmente, interligados.

E, ao pensarmos na desumanização produzida pela escravidão, não nos esqueçamos de que esta foi uma escravidão construída nas costas, suor e cadáveres de negros e que promoveu o bem-estar e o progresso europeu. É essa especificidade central-estrutural para compreender o passado e o presente da realidade latino-americana – que não se encontra em Freire (WALSH, 2009).

Para Fanon (2005), a humanização é entendida como a construção de uma nova humanidade, como uma componente central do processo de descolonização e descolonizar-se.

E a descolonização é a criação de novos homens, mas essa criação não recebe a legitimidade de nenhum poder sobrenatural, ou seja, a “coisa” colonizada torna-se um homem no processo pelo qual ela é liberada.

A descolonização é uma forma de (des)aprender: desaprender tudo aquilo que foi imposto e assumido pela colonização e pela desumanização para reaprender a serem homens e mulheres. A partir disto, a descolonização ocorre apenas quando todos, individualmente, participam coletivamente da derrubada do colonialismo.

Para Fanon (2005, p. 179), este é “um desafio diante do qual o intelectual revolucionário tem a responsabilidade de contribuir e participar ativamente”.

Maldonado-Torres (2005) também relaciona Frantz Fanon com a *pedagogia decolonial*, afirmando que, em sua obra, Fanon já advertia que o importante não é apenas educar as pessoas negras, mas sim, ensiná-las a não se prender a arquétipos estranhos atribuídos a ela pelo racismo presente em nossa sociedade. E assim, para Maldonado-Torres (2005, p. 153), “Fanon torna-se pedagogo [...] e ao mesmo tempo, um dos precursores da pedagogia decolonial, uma pedagogia que visa facilitar a formação da subjetividade, da autorreflexão e da práxis da libertação dos educandos”.

Voltando às ideias de Catherine Walsh, a pedagogia decolonial deve ser uma proposta pedagógica que permite um pensar a partir da condição ontológico-existencial-racializado do colonizado, sustentando novas compreensões da colonialidade do poder, do saber e do ser e daquilo que atravessa o campo cosmogônico-territorial-mágico-espiritual da própria vida, que Walsh (2009, p. 25) chama de “*colonialidade da mãe natureza*”.

Além deste aspecto necessário às pedagogias decoloniais, Walsh (2009) propõe também outro: a necessidade de criarmos propostas pedagógicas que permitam um “*pensar com*”, sendo construídas por outros setores da população e que por isso despertem a preocupação e a consciência dos padrões do poder colonial ainda presente em nossa sociedade. Essas propostas também precisam assumir, com responsabilidade e compromisso, uma ação pedagógica que visa uma transformação da sociedade e a criação de um projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade crítica.

E assim, a partir destes dois aspectos, o “*pensar a partir*” e o “*pensar com*”, conseguimos produzir pedagogias que são decoloniais, ao passo que se propõe a desconstruir as constelações – psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais – instaladas pela modernidade e o seu lado oculto que é a colonialidade.

Essas são pedagogias que incentivam novas formas de ação política, de insurgência ao construir alianças, de esperanças e de “outras” visões de ser e estar em sociedade, dando substância e legitimidade ao sonho ético-político de superar as injustiças da realidade e construir outros caminhos possíveis (WALSH, 2009).

Segundo Walsh (2009), com relação a esse sonho, podemos destacar outro elemento comum em Freire e em Fanon: pensar a esperança como uma necessidade ontológica e apontar a urgência em enfrentar a raiva e construir o amor. Para a autor, este deve ser um amor

[...] que diferentemente do amor romântico, seja um aparelho político e existencial, um componente necessário para a criação de uma consciência dissidente e criativamente insurgente que pode intervir (e emergir) tanto no eu interior, como nas relações modernas/coloniais/neoliberais que mantêm a dominação e a desumanização da nossa sociedade (WALSH, 2009, p. 26).

Acreditamos que a pedagogia decolonial pode ser um ponto de partida para pensarmos a construção de uma educação antirracista; uma educação que possibilite aos estudantes aprenderem a viver e a conviver em uma sociedade que o racismo está presente nas relações cotidianas.

Desta maneira, necessitamos de outras narrativas que possam mostrar como a colonização, a escravidão e o racismo influenciaram na consolidação do pensamento científico, e produziram a inferiorização da população negra e a sua marginalização, sobretudo no campo das Ciências ditas “exatas”.

Pensando especificamente no caso brasileiro, Santos (2002b) nos mostra que os primeiros cientistas brasileiros foram bastante influenciados pelas obras dos iluministas europeus. Eles buscavam inspiração nessas teorias para lutar contra o sistema colonial, porém acabavam importando também as contradições e ambiguidades destes discursos. E assim:

[...] no Brasil, podia-se lutar contra o escravismo em nome da igualdade de direitos e desprezar os negros alegando sua inferioridade biológica e cultural. Podia-se lutar pela emancipação nacional e limitar a participação popular. Podia-se, em nome de uma investigação legitimamente científica, separar os homens por ordem de perfeição definida por sua raça (SANTOS, 2002b, p. 163).

Foram estas contradições que, segundo Santos (2002b), fundamentaram um pensamento racial que foi repetido e refletido no Brasil da elite abolicionista e pós-abolicionista. Estas ideias foram as responsáveis por uma forma de representar os negros como objetos do discurso e da bondade dos brancos (intelectuais, políticos, “senhores”); uma forma de pensar o país “como destituído de povo e repleto da mais baixa gentilha” (SANTOS, 2002b, p. 164).

Para a pesquisadora, os textos dos primeiros intelectuais brasileiros, tais como José Bonifácio, Joaquim Nabuco, Nina Rodrigues, dentre outros, são frutos do pensamento do século XIX e símbolos da conjunção entre liberalismo e evolução. Para Santos (2002b),

Todos insistem em não reconhecer a integridade do negro (ele não é um homem pleno, não é um cidadão pleno, não possui uma cultura, é algo intermediário entre o homem e a natureza) e, preocupados com o destino e o progresso da nação, propõem políticas a serem adotadas especificamente para os negros, africanos e seus descendentes.

Pudemos perceber que, desde as ideias utilizadas para justificar a escravidão dos negros às utilizadas para demonstrar a inferioridade biológica dos povos africanos, os pensadores buscaram explicações teológicas, filosóficas e/ou científicas para legitimar a dominação e a exploração (SANTOS, 2002b, p. 164-165).

Santos (2002b) também inclui em sua análise a obra de Gilberto Freyre e a sua defesa do mito da democracia racial. Para a pesquisadora, não podemos negar a importância que a obra de Freyre teve em meados da década de 1930:

Numa época de silêncio sobre a questão racial no Brasil, ele trouxe a questão do negro novamente à baila e sob uma ótica diferente das anteriores, já não o escravo inferior, o cidadão de segunda classe, mas um dos elementos que, através da sua cultura, influenciaram e contribuíram para a formação da nação brasileira. Neste sentido *Casa grande e senzala*³² foi uma obra inovadora e que gerou polêmica e reflexões a respeito da questão racial no Brasil (SANTOS, 2002b, p. 149).

Por mais que a forma adotada por Freyre para analisar, sociologicamente, o Brasil buscasse romper com a tradição anterior, que se baseava nos princípios darwinistas e que estabelecia uma diferenciação intelectual entre negros e brancos, para Santos (2002b) isto não significou que Freyre defendia a elevação do sujeito negro à mesma categoria que a do branco, pois, para ele:

[o negro] ainda é o outro, diferente e estranho, portador de uma cultura exótica. Mas agora é o estranho desejado por essas mesmas características. Em Freyre, o negro continua sendo objeto, complemento para o branco que se sobrepõe a ele do alto dos casarões, das casas-grandes e que olha, a distância, para as senzalas. Passa-se, então, a uma apologia da mestiçagem, não na prática, mas na teoria, na qual ela é reconhecida como elemento básico da composição do povo brasileiro (SANTOS, 2002b, p. 150).

³² Casa-Grande & Senzala é um livro do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre publicado em 1933. Freyre apresenta a importância da Casa-Grande na formação sociocultural brasileira, assim como a da senzala na complementação da primeira.

Podemos afirmar que, ao buscar criticar os cientistas da época, Freyre acaba por reproduzir, também, pensamento racista que eles tinham:

[em sua obra] Freyre lança mão de todos os elementos do cientificismo para explicar a colonização brasileira. Ora é o termo raça que aparece, ora a adaptação climática é destacada, ora as transformações (evoluções) de um povo pela mistura com outro superior. Todos os componentes de uma teoria racista vão se delineando nesse autor que, visando à crítica, acaba por reproduzir de forma invertida o pensamento daqueles aos quais pretendia criticar (SANTOS, 2002b, p. 152).

Em Freyre, vemos o processo de colonização no Brasil sendo descrito através de uma “parceria” em que o colonizador português parecia contar, de forma proposital, com o negro para a composição de uma nova sociedade:

O negro torna-se parceiro natural para a união pelo sexo e pelo trabalho. A d'dade senhor-escravo (branco-negro e índio muitas vezes) parece ser a representação do duplo perfeito, indissociável. O senhor representando a força, a virilidade, a brancura, a inteligência, o engenho, a crueldade sádica; e o escravo, a doçura, a sensualidade, o negror, a esperteza, a passividade masoquista (SANTOS, 2002b, p. 154).

A partir disso, podemos afirmar que a análise proposta por Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* não é menos racista do que a apresentada por outros cientistas da época. A sua insistência no caráter mestiço da população brasileira, se, por um lado, é um libelo antirracista, por outro, é uma defesa do embranquecimento, uma apologia da mestiçagem. Para ele, “a cultura do mestiço é a cultura da negação do negro”, como nos aponta Santos (2002b):

A harmonia reinava nos engenhos e os negros eram desejados quanto mais abasileirados fossem e menos “renitentes no seu africanismo” (FREYRE, 1963, p. 394), ou seja, quanto menos se compreendessem como negros, quanto menos pretos fossem. Tudo se passa como se não houvesse luta, não houvesse revolta, não houvesse crime. A existência de quilombos não é explicada, a própria escravidão ganha caráter tão doce que é difícil imaginá-la hedionda e é difícil acreditar que os negros não a desejassem. Tudo é paz, tudo é harmonia, confraternização eterna entre os valores da senzala e os da casa-grande (SANTOS, 2002b, p. 158-159).

Esta narrativa, que busca contar história do negro no Brasil, e que ainda tem força em muitos discursos presentes na educação brasileira, reforça o mito da democracia racial e mascara toda a violência que a população negra brasileira sofreu e ainda sofre neste país. Desse modo, concordamos com a conclusão de Santos (2002b) acerca do pensamento de Freyre³³:

³³ Ainda sobre a crítica ao pensamento de Freyre acrescentamos o comentário abaixo feito pelo professor Dennis de Oliveira acerca da obra *Casa Grande e Senzala* e o pensamento de Gilberto Freyre:

Ao recriar a história do negro no Brasil da forma como faz (o olhar da casa-grande em direção à senzala, do dominador em relação ao dominado), Gilberto Freyre contribui não só para a invenção de uma nova “identidade” para os negros, brancos e mestiços, como também para a configuração de toda uma identidade nacional baseada em uma falsa democracia.

É exatamente este o caráter da democracia racial brasileira: raça e cor não são abertamente mencionadas (é um assunto de alcova) desde que cada qual obedeça aos limites estabelecidos pelo caráter de sua cultura, de sua origem étnica, de sua cor (SANTOS, 2002b, p. 160).

A seguir, continuamos relacionando os efeitos da colonialidade com questão racial brasileira. Afinal, compreender melhor como opera o racismo no Brasil é uma das premissas para o trabalho com as relações étnico-raciais no espaço escolar.

2.2 A questão racial

2.2.1 Colonialidade e Racismo

O negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do negro, pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto³⁴.

Clóvis Moura³⁵.

“Tenho insistido em vários momentos que o conceito mais pernicioso do pensamento de Freyre não é o de ‘democracia racial’ (que, aliás, não está presente nessa obra especificamente). Mas o de ‘antagonismos em equilíbrio’, título do primeiro capítulo do livro. Isto porque tal ideia aponta na possibilidade de se equilibrar os antagonismos de raça e classe na sociedade escravocrata nas relações privadas nos espaços do engenho. Com isso, ele desloca o problema das relações raciais da esfera pública-política para o âmbito privado, o que reduz o problema do racismo meramente aos comportamentos. Clóvis Moura, em seu livro *Rebeliões da Senzala* (1959), vai se contrapor a este pensamento de antagonismos em equilíbrio propostos por Freyre (OLIVEIRA, 2021, p. 29).

³⁴ Em Moura (2014, p. 231), podemos consultar, na nota 52, uma importante bibliografia sobre a existência e as estratégias ideológicas do racismo brasileiro, podendo constatá-lo em diferentes abordagens e conclusões.

³⁵ Clóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003), mais conhecido como Clóvis Moura, foi um sociólogo, jornalista, historiador e escritor brasileiro, nascido no estado do Piauí. Em suas pesquisas, tratou da rebelião das pessoas escravizadas e da formação dos quilombos. Apoiando-se na teoria de Marx, analisou a luta de classes no sistema escravista.

Com a intenção de discutir as questões relacionadas à colonialidade do poder e ao racismo, a seguir, apresentamos as reflexões do pesquisador e professor Dennis de Oliveira sobre como as ideias sobre a colonialidade do poder se articulam com o racismo brasileiro.

Oliveira (2021) analisa as ideias de Quijano, que apresentamos anteriormente quando falamos sobre o conceito de colonialidade do poder, com foco na questão racial. Para ele, a categoria raça é central no conceito de colonialidade do poder do pensador peruano.

Em Quijano (2005), podemos ver que a ideia de raça, em seu sentido moderno, inicia-se com a dominação/conquista das Américas e talvez tenha sido primeiramente utilizada como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados. De acordo com Oliveira (2021):

Este Marco histórico proposto por Quijano casa diretamente com a ideia defendida por Enrique Dussel³⁶ e Samir Amin³⁷ de que o projeto da modernidade é produto direto da conquista da América nos séculos XV e XVI. É justamente neste momento que começa a se delinear a narrativa ideológica do eurocentrismo (OLIVEIRA, 2021, p. 68).

Oliveira (2021) utiliza as teorias de Quijano, Dussel e Amin para afirmar que o eurocentrismo é uma narrativa ideológica que simplifica o processo civilizatório das tradições helênicas até o Renascimento e é com base nisso que se estabelece um padrão normativo racional que sustenta a hegemonia da “branquitude”. Para ele,

Esta branquitude normativa que se posiciona como centro hegemônico de uma tipologia de classificação racial que se expressa, primeiramente, na vertente metafísica/ religiosa (brancos cristãos e demais etnias não cristãs); passando pela “racional-científica” (teorias da eugenia, darwinismo social) e depois cristalizada a partir dos sentidos civilizatórios (povos desenvolvidos e não desenvolvidos) (OLIVEIRA, 2021, p. 66-67).

Voltando a Quijano, afirmamos que a ideia de raça está vinculada à dominação/conquista das Américas. Para o pensador peruano,

³⁶ Enrique Dussel é um filósofo argentino. Um dos maiores expoentes da filosofia da libertação e do pensamento latino-americano em geral. Dussel critica a narrativa ideológica do eurocentrismo, afirmando que a modernidade é um projeto eurocêntrico e que não existe uma única narrativa para a história mundial. Para saber mais, ver: DUSSEL, E. *Europa, modernidade e Eurocentrismo*. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000a.

³⁷ Samir Amin (1931-2018) foi economista franco-egípcio que desenvolveu estudos sobre os mecanismos de dominação entre o centro e a periferia do capitalismo e participou da criação do Fórum Social Mundial. Ele afirmava que o eurocentrismo é uma ideologia e rejeitava visão eurocêntrica dominante da história mundial, que afirma estreita e incorretamente uma progressão do mundo clássico grego e romano para o feudalismo cristão e o sistema capitalista europeu. Amin apresenta uma reinterpretação abrangente que enfatiza o papel histórico crucial desempenhado pelo mundo árabe islâmico. Para saber mais, ver: AMIN, S. *Eurocentrismo: crítica de uma ideologia*. Cidade do México: Siglo XXI, 1989.

[...] a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade as relações de dominação impostas pela conquista [...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Assim, podemos notar que a função ideológica da raça é e sempre foi legitimar e naturalizar relações de exploração. Como vimos na citação anterior, Quijano acredita que a categoria raça não se esgota no período da colonização, pois se ela se limitasse apenas à legitimação do colonialismo, à medida que houvesse a descolonização das nações, o racismo acabaria.

Para Oliveira (2021, p. 68), “[...] é justamente esse aspecto de transcendência da categoria raça que é importante reter até para entender a sua autonomia relativa”.

Assim o sistema capitalista, definido por Quijano (2005) como uma nova estrutura de controle do trabalho, vai emergindo ao lado do colonialismo e estabelecendo uma articulação de todas as formas de produção em torno da exploração do capital e construção do mercado mundial.

E, como podemos ver em Moura (2014), a entrada do Brasil na modernidade não foi uma ruptura com a ordem do sistema capitalista mundial, mas apenas um reposicionamento dos senhores e dos donos do poder nacional em relação às mudanças impostas pelo capital internacional.

Para Oliveira (2021), o capitalismo que se consolidou manteve as hierarquias globais, e a principal função do racismo foi estabelecer as hierarquias de ocupação nos sistemas produtivos, sejam eles do período do escravismo ou do trabalho assalariado, o que significa dizer, em outras palavras, que o racismo possibilitou, e ainda possibilita, acessos diferenciados à riqueza.

Ainda sobre raça e divisão do trabalho:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global e controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associados e reforçando se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (QUIJANO, 2005, p. 118).

A partir deste diálogo entre Quijano e Oliveira, podemos perceber as categorias raça e trabalho ou raça e classe, embora não tenham a mesma origem, acabam por se cruzar como elemento constituidor de hierarquias sociais no continente. Nas palavras de Oliveira (2021, p.

70): “[...] não há como falar em classe sem falar em raça e nem tão pouco conceituar raça à parte de classe. e esse é um dos fundamentos de uma perspectiva histórico-crítica do racismo estrutural”.

Assim, podemos dizer que, no capitalismo, configura-se uma estrutura global de controle do trabalho. Porém, a racionalidade contratual nas relações de produção que caracteriza a organização do trabalho no capitalismo é tangencial e distante da esmagadora maioria da população negra.

Oliveira (2021) nos coloca importantes indagações acerca desta situação imposta pelo capitalismo à população negra:

[...] como ficaria essa situação no discurso da racionalidade moderna que prevê a igualdade entre todos os seres humanos, ou mais além, que a condição de ser político, de sujeito na esfera pública, retira o ser humano da sua condição de um ente da natureza para um ser político? Como seres políticos, negras e negros estariam dispostos aceitar uma condição de subcontratante nas relações de trabalho? (OLIVEIRA, 2021, p. 73).

Para além da associação do capitalismo ao racismo, também buscamos, nesta seção, caracterizar o racismo brasileiro como estrutural, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, tal como nos propõe Oliveira (2021).

Para o professor, com a maior visibilidade do racismo e da luta contra o racismo, ocorrendo em uma sociedade midiaticizada pelas redes sociais, a construção de uma reflexão sobre o fenômeno do racismo fica mais difícil. Em muitas vezes, o racismo é reduzido a uma mera questão comportamental, um desvio de conduta.

Este olhar tenta se travestir de uma perspectiva estrutural, ao essencializar o sujeito praticamente em um lugar racializado. “Em outras palavras, o que se quer expressar como racismo estrutural não passa de uma concepção *estruturalista* de racismo. A essencialização da raça como definidora dos comportamentos congela a-historicamente essa condição” (OLIVEIRA, 2021, p. 60).

Nesta perspectiva, essa ideia de “racismo estrutural” acaba sendo sedutora por dois motivos: primeiro, porque resolve o problema e fecha a questão de maneira simplista, o que, segundo Oliveira (2021), pode ser um bálsamo aos “lacradores da internet”, mas uma tragédia para qualquer debate intelectual mais sério. E, segundo, porque gera uma zona de conforto construída nas bolhas sociais, o que, ainda de acordo com Oliveira (2021), faz com que manifestos e cartas de repúdio circulem apenas dentre os próprios signatários, sem serem devidamente divulgadas e/ou debatidas com a profundidade necessária.

A respeito desta visão deturpada e estruturalista de racismo estrutural, Oliveira (2021) nos alerta que:

No caso dos meninos e meninas negras vendendo doces nos cruzamentos das avenidas [...] e as crianças brancas sorridentes saindo das escolas particulares dentro dos carros dos seus pais, o que a concepção estruturalista contribui para entender e transformar a realidade? Absolutamente nada. Contribui até mesmo para servir de anteparo para indignação: encaixam esses fenômenos dentro do dogma do “racismo estrutural” e confortam ceticamente com uma explicação pretensamente científica (OLIVEIRA, 2021, p. 60).

Oliveira (2021) sugere a substituição desta concepção estruturalista ingênua de racismo pelo conceito de racismo estrutural proposto pelo professor Silvio Almeida em sua obra *O que é racismo estrutural*.

Almeida (2019) sintetiza o conceito a partir da perspectiva do conceito althusseriano³⁸ de processo. Para ele, embora existam níveis de compreensão do racismo na perspectiva individual/comportamental e institucional, é na dimensão estrutural que torna-se possível a manifestação individual/comportamental e institucional do racismo. Deste modo, não se trata de uma “classificação” do racismo, mas sim de níveis de interpretação e, conseqüentemente, formas de enfrentamento do mesmo. Segundo Oliveira (2021),

Uma compreensão do racismo meramente como atitude individual/comportamental pode levar à ilusão de que processos educativos ou mesmo mecanismos dissuasórios por meio de normas punitivas seria o suficiente. Ou mesmo na compreensão institucional segundo a qual a mera reforma das instituições, com a presença maior de negras e negros nos aparatos institucionais, seria suficiente para debelar o racismo. Sem deixar de considerar a importância dessas ações, elas são limitadas se desconsiderar o caráter *estrutural* do racismo, isto é, que ele normaliza determinadas tipologias de relações e que estas são aderentes à sociedade de classes (OLIVEIRA, 2021, p. 61).

Assim, tratar o racismo meramente como um comportamento se conecta a uma concepção filosófica idealista, à medida que explica uma determinada prática (o racismo) como produto de uma ideia. Porém, para Oliveira (2021), é na concepção materialista de racismo que conseguimos entender o racismo como estrutural, o que significa conceber que o racismo é produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Portanto,

³⁸ Louis Althusser (1918-1990) foi um filósofo marxista de origem francesa nascido na Argélia. Althusser é um dos pensadores marxistas mais polêmicos quando se trata de discutir ideologia e a sua leitura contribui na discussão sobre a questão racial, pois, segundo Oliveira (2021, p. 62), o racismo é “uma ideologia que ‘cimenta’ as relações sociais particularmente em um país atravessado historicamente por mais de três séculos de escravidão de africanos abolida de forma conservadora tardiamente”.

através desta perspectiva, podemos perceber que é na base material das sociedades que se deve buscar os fundamentos do racismo estrutural.

Em sua obra, Almeida (2019) trata destas duas concepções (idealista e materialista) do racismo, articulando-as com as distinções conceituais de preconceito, discriminação e racismo. Ele situa a concepção individual/comportamental de racismo como produto de um olhar *patológico, disfuncional, anacrônico* e que, por este motivo, tende a ser rejeitado como um fenômeno presente hegemonicamente na sociedade e nas instituições sociais, pois, evidentemente, ninguém quer admitir que é *doente, ignorante* ou *anacrônico*. Não à toa, a maioria da população brasileira, mesmo admitindo que existe racismo no Brasil, não se declara racista³⁹.

Destarte, para falarmos de racismo estrutural, precisamos chegar até a raiz do problema, isto é, na sua radicalidade. E por isso, para entender como funciona o racismo estrutural no Brasil, mais uma vez afirmamos, é necessária uma perspectiva histórico-crítica conforme proposto em Oliveira (2021). E, para tanto, como nos ensina o professor, devemos partir

[...] do pressuposto de que o racismo como conhecemos hoje é produto de uma tipologia de classificação racial consolidada principalmente no século XVI como instrumento do projeto eurocentrista. Samir Amin fala que o eurocentrismo é uma ideologia⁴⁰. As ideologias expressam projetos políticos concretos e práticas concretas, assim não há como falar da ideologia eurocêntrica sem falar na emergência do capitalismo. Evidente que o racismo não nasceu com o capitalismo, mas o racismo como se expressa hoje, baseado nessa classificação racial, sim (OLIVEIRA, 2021, p. 66).

Para finalizar, é importante dizer que esta pesquisa busca abordar a questão racial no campo educacional, com a consciência de que esta é apenas uma das frentes de batalha e resistência ao racismo, pois, como nos lembra Oliveira (2021), não podemos reduzir o problema do racismo apenas à *“falta de conhecimento”*:

[...] o não conhecimento de história da África, por exemplo, é produto de uma decisão ideológica pois, à medida que um sistema social necessita para o seu padrão de acumulação de riquezas construir hierarquias entre seres humanos, determinados temas que contrapõe a essa hierarquia não são de interesse. Por isso, invertendo a lógica, o “não conhecimento” não apenas gera racismo, mas é produto do racismo (OLIVEIRA, 2021, p. 64).

2.3 A Educação para as relações étnico-raciais

³⁹ Para ver mais: *Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista, diz Djamilia Ribeiro*. In: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52922015> (acesso em jun./2021).

⁴⁰ Para saber mais, ver: AMIN, S. Eurocentrismo: crítica de uma ideologia. Cidade do México: Siglo XXI, 1989.

“As relações étnico-raciais são relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural de formação do nosso país”.

(Nilma Lino Gomes).

2.3.1 Identidade e identificação

Iniciamos esta seção abordando o conceito de identidade e diferença a partir da perspectiva dos estudos da cultura, para posteriormente refletirmos sobre esta temática no campo da educação.

Em seu texto *Quem precisa da identidade*, Stuart Hall (2000) afirma que o conceito de identidade é cada vez mais utilizado e tem sofrido severas críticas. Como as perspectivas identitárias passam por uma completa desconstrução em diversas áreas disciplinares, o pesquisador indaga sobre a quem interessa falar sobre identidade na atualidade.

Para Hall (2000), podemos responder a esta questão de duas maneiras: a primeira delas é perceber a desconstrução pela qual estão sendo submetidos os conceitos essencialistas. A crítica desconstrutiva, ao invés de propor a substituição dos conceitos inadequados por conceitos mais “verdadeiros”, coloca certos conceitos “*sob rasura*”. Desta maneira, admitimos que os conceitos não sejam mais “bons para pensar” porém continuamos utilizando-os; afinal, eles ainda não foram dialeticamente superados.

A partir desta perspectiva, a identidade é um destes conceitos que operam “*sob rasura*”, ou seja, ela é uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas que ainda precisa ser utilizada para que questões chaves ligadas a ela possam ser pensadas.

A segunda forma de responder a esta questão, proposta por Hall (2000), é observar a centralidade que o conceito de identidade tem para a questão da agência (entendida aqui como elemento ativo da ação individual) e da política. Podemos observar este fato quando analisamos a luta histórica do movimento negro brasileiro para incluir as suas pautas na formulação de políticas públicas.

Segundo Hall (2000), é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade ou da identificação volta a aparecer. Para ele, se

queremos enfatizar o processo de subjetivação e a política de exclusão que esta subjetivação parece implicar, o conceito de “identificação” é preferível ao conceito de identidade.

Para um melhor entendimento da forma com que ele define esses dois conceitos, iniciaremos falando sobre a identificação e, na sequência, voltaremos a falar sobre o conceito de identidade.

Por mais que, na linguagem do senso comum, a identificação seja construída a partir do reconhecimento de características comuns ou de um mesmo ideal que são partilhadas com outros grupos ou pessoas e serve como base para a solidariedade e a fidelidade do grupo em questão, para Hall (2000), esta é uma visão naturalista do conceito.

Ele sugere outra definição, apoiada na abordagem discursiva, que pensa a identificação como uma construção, um processo inacabado. A identificação é um processo de articulação, em que não há um ajuste completo, ao qual sempre teremos um “demasiado” ou “muito pouco”.

Através desta perspectiva, a identificação nunca é determinada, no sentido de que ela pode ser sempre sustentada ou abandonada e, mesmo quando assegurada, a identificação não anulará a diferença e a fusão total entre o “mesmo” e o “outro” acabará sendo uma fantasia de incorporação.

Outra abordagem do conceito de identificação vem da psicanálise freudiana. Para Freud (1921/1991) o conceito de identificação é *a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa*. Ela é ambivalente, é aquilo que prende alguém à escolha de um objeto perdido, uma *moldagem de acordo com o outro*. A identificação está fundada na fantasia, na projeção e na idealização.

Para esta perspectiva, as identificações não são um sistema relacional coerente, pois o ego ideal é composto de identificações com ideias culturais que não são necessariamente harmoniosas, ou seja, o objeto desejado pode ser tanto aquele que é odiado quanto aquele que é adorado.

Agora, voltando a nossa atenção para o conceito de identidade, Hall (2000) afirma que ela não é um conceito essencialista, do eu que passa do início ao fim sem qualquer mudança pela vida, sendo idêntico a si mesmo ao longo do tempo.

Para ele, a identidade é um conceito estratégico e posicional construído ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou serem antagônicas, fato que as torna cada vez mais fragmentadas e fraturadas.

Hall (2000) propõe que vinculemos as discussões sobre identidade aos processos que perturbam o caráter “estabelecido” das culturas e dos povos, tais como o processo de

globalização e o processo de migração forçada ou “livre”, dois fenômenos globais que caracterizam a modernidade e o mundo depois da colonização.

A partir desta perspectiva, as questões de identidade têm a ver não tanto com as questões de “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

Para Hall (2000), o termo “identidade” significa o ponto de encontro, de *sutura*, entre por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares; e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

Se uma *suturação* eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição, então esta *suturação* deve ser pensada como uma articulação. Este é o motivo que coloca a identificação, se não as identidades, na pauta teórica.

Deste modo, para Hall (2000), precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos identificam (ou não se identificam) com as “posições” para as quais são convocados; que descreva de que forma eles moldam, estilizam, produzem e “exercem” essas posições; que explique porque eles não fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e porque alguns nunca o fazem ou estão em um processo constante de luta com as regras normativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as.

E assim, torna-se necessário questionar e teorizar politicamente a identidade:

sem qualquer sombra de dúvida que a questão e a teorização da identidade é um tema de considerável importância política, que só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a “impossibilidade” da identidade [...] forem plena e inequivocadamente reconhecidos (HALL, 2000, p. 130).

2.3.2 Identidade e diferença

“A fuga da negritude tem sido a medida da consciência da rejeição social [da pessoa negra] e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pelo conjunto da sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebra sua mestiçagem ou suposta morenidade contra a sua identidade negra tem aceitação garantida. O mesmo ocorre com aquele que afirma que o problema é somente

de classe e não de raça. Esses são os discursos politicamente corretos de nossa sociedade. São os discursos que o branco brasileiro nos ensinou, gosta de ouvir e que o negro que tem juízo obedece e repete. Mas as coisas estão mudando...”
(Sueli Carneiro⁴¹).

Como as identidades são construídas dentro do discurso, e não fora dele, precisamos compreendê-las como sendo produzidas em locais históricos e institucionais por iniciativas e estratégias específicas. Como elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder, as identidades são mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída.

As identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela. Isto implica no reconhecimento de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, que a identidade pode ser construída. Deste modo, as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em abjeto (HALL, 2000).

O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, em seu texto *A produção social da identidade e da diferença*, discorre sobre os conceitos de identidade, diferença e diversidade e também sobre o tratamento dados a estes conceitos pelas propostas pedagógicas e curriculares.

Silva (2003) afirma que quando pensamos na produção social da identidade e da diferença, percebemos que as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se centrais na elaboração de propostas pedagógicas e curriculares. Mesmo que tratadas como “temas transversais”, essas questões são legitimadas enquanto questões ligadas ao conhecimento.

Mas, assim como vimos anteriormente com Walsh (2009) e a sua proposta de interculturalidade crítica, quando o multiculturalismo apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença, a ideia de diversidade torna-se problemática, uma vez que visa apenas uma simples proclamação da *existência* da diversidade e não pode garantir que a crítica política da identidade e da diferença seja colocada no centro das propostas pedagógicas. E, como consequência disto, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e/ou essencializadas.

⁴¹ Citação retirada da entrevista da filósofa, escritora e ativista antirracismo Sueli Carneiro ao *site* Geledes. In: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/> (acesso em jun./2021). Sueli Carneiro é considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil.

Para Silva (2003), o desafio que se coloca é questionar a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendável de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença e pensar sobre o que está em jogo na identidade e quais são as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade.

Segundo Silva (2003), a identidade e a diferença estão em relação de estreita dependência, pois, assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade sendo elas, portanto, inseparáveis.

Outra importante característica partilhada pela diferença e pela identidade é o fato delas serem resultados de atos de criação linguística. Enquanto atos linguísticos, a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral, tendo sentido apenas no interior de uma cadeia de diferenciação linguística a qual “ser isto” significa “não ser aquilo” (SILVA, 2003).

A partir dessa perspectiva, como a diferença e a identidade não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido, elas não são seres da natureza, mas sim da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem.

Porém, não podemos dizer que elas são determinadas por estes sistemas, afinal a linguagem entendida como um sistema de significação é uma estrutura instável. A consequência disto é que à medida que são definidas por meio da linguagem, a diferença e a identidade acabam sendo tão indeterminadas e instáveis quanto à linguagem da qual dependem.

A diferença e a identidade são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva que está longe de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social cuja definição está sujeita a relações de poder. Na verdade, elas não são definidas, mas sim impostas e disputadas. Onde existe diferença e identidade está presente o poder (SILVA, 2003).

Podemos dizer que a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais ou buscarem justiça e reparação.

Elas implicam as operações de incluir e excluir, se traduzem em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, e acabam por demarcar fronteiras entre o “nós” e o “eles”. E, ao dividir o mundo social entre “nós” e “eles”, estamos classificando e ordenando este mundo em grupos. De acordo com Silva (2003), como as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade, deter o privilégio de classificar significa, também, deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

Assim, questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Fixar uma identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade como o parâmetro pelo qual as outras identidades serão avaliadas e hierarquizadas.

E assim, a normalização acaba sendo apenas um dos processos pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Esta normalização faz com que a força da identidade dita normal seja vista não apenas como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2003).

Essas implicações políticas dos conceitos de identidade, diferença e diversidade são importantes para pensarmos na sua utilização nos debates sobre pedagogia e currículo.

Segundo Silva (2003),

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2003, p. 92).

A questão da identidade e da diferença é um problema social e também um problema pedagógico e curricular. Social, pois, no mundo contemporâneo, o encontro com o diferente é inevitável; e pedagógico, pelo fato de que, em uma sociedade marcada pela diferença, os estudantes forçosamente interagem no espaço escolar, e a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser um tema de preocupação curricular (SILVA, 2003).

A partir disto, possibilitar que os alunos possam aprender a lidar com o outro se torna uma tarefa que a escola precisa colocar dentre as suas prioridades, sobretudo quando pensamos que, em uma sociedade cada vez mais miscigenada e descentrada, o outro se expressa por meio de muitas dimensões: o outro é a cor diferente, o outro é a raça, o outro é corpo diferente.

Ao não saber lidar com o outro, a tendência é que as pessoas tentem reprimi-lo ou ignorá-lo; porém, mesmo quando explicitamente reprimido e ignorado, a volta do outro é inevitável e pode provocar conflitos e até violência.

Em sua reflexão sobre o tratamento dado à questão da identidade e da diferença pelas escolas, Silva (2003) cita algumas estratégias pedagógicas utilizadas nestes espaços. Uma delas, que ele classifica como liberal, consiste em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Pedagogicamente, os estudantes seriam estimulados, na escola, a entrarem em contato, sob as mais variadas formas, com as diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. O problema desta abordagem é

que ela deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença. Como resultado disso, temos a formação de novas divisões: do dominante tolerante e do dominado tolerado; da identidade hegemônica, mas benevolente; e da identidade subalterna, mas “respeitada”.

É interessante observar que esta é a estratégia escolhida por muitas escolas particulares brasileiras para trabalhar a questão da identidade e da diferença em suas práticas e ações pedagógicas. Quando pensamos nas alunas e alunos negros formados nestes espaços, dificilmente não percebemos a formação destas divisões citadas anteriormente.

Outra estratégia apontada pelo pesquisador, que ele chama de “terapêutica”, também aceita a diversidade como “natural” e boa, mas classifica a rejeição da diferença e do outro como um distúrbio psicológico. Através desta perspectiva, a incapacidade de conviver com o outro é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos e de estereótipos.

Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, os currículos devem conter atividades de conscientização, para que os estudantes mudassem as suas *atitudes*.

Para Silva (2003), a estratégia mais comumente utilizada pelas escolas é um lugar intermediário entre as duas estratégias apresentadas anteriormente. Ela consiste em apresentar aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Nesta perspectiva, o outro aparece como exótico, situado em um local distante, tanto no tempo quanto no espaço, de modo a não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância.

Além de também não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença, esta estratégia as reforça ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade.

Silva (2003) propõe uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que as tratariam como questões de política. No centro desta estratégia estaria a discussão sobre como a identidade e a diferença são construídas e quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença deve ser capaz de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a questionar o seu congelamento e a sua estabilidade. Estratégias que possam “estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado em vez do consensual e do assegurado” (SILVA, 2003, p. 98).

2.3.3 Identidade, diversidade e currículo

Assumir a diversidade [...] é entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Muito trabalho temos pela frente! No entanto várias iniciativas vêm sendo realizadas. Algumas delas são fruto de práticas transgressoras realizadas pelos docentes em movimento[...].

Nilma Lino Gomes

A pesquisadora Nilma Lino Gomes, em seu texto *Diversidade e Currículo*, aborda os conceitos de identidade e diversidade e busca refletir sobre como podemos lidar pedagogicamente com eles.

Gomes (2008) inicia a discussão falando sobre o trabalho com a diversidade nas escolas. Ela aponta que a presença ou não das perguntas a seguir pode ser uma maneira de ver se existe a sensibilidade para a diversidade na escola: “Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade?” (GOMES, 2008, p. 17).

Para a pesquisadora, outras maneiras de se verificar isto é diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores, de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos das escolas. E também indagar, ao analisar o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade: “ela se figura como tema que transversaliza o currículo, ou ela faz parte do núcleo comum ou ela encontra espaço somente na parte diversificada?” (GOMES, 2008, p. 17).

Ao falar sobre a relação entre diversidade e currículo, Gomes (2008) define a diversidade a partir do ponto de vista cultural, como uma construção histórica, cultural e social das diferenças. Essa construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu, pois as diferenças também são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação ao meio social e no contexto das relações de poder.

A partir desta perspectiva, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

É interessante destacar a contradição apontada por Gomes (2008) no discurso daqueles que afirmam que o trabalho com a diversidade na escola não é tarefa fácil. Ela indaga como isto pode ocorrer, se a diversidade se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas.

Caso seja valorizada, a presença da diversidade no espaço escolar pode garantir um trato positivo da diversidade e facilitar a elaboração de propostas pedagógicas sobre o tema (GOMES, 2008).

Para o trabalho com a diversidade, também se faz necessário ter clareza de qual concepção de educação estará orientando as nossas ações pedagógicas; afinal, há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

Para avançarmos no debate da questão da diversidade na escola, Gomes (2008, p. 19) propõe que os encontros pedagógicos e os processos de formação em serviço desde a educação infantil até o Ensino Médio e EJA possam se orientar através de indagações como: Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas? (GOMES, 2008, p. 19). Segundo a pesquisadora, essas perguntas, que já acompanham há muito tempo no campo da educação especial, necessitam ser ampliadas e aprofundadas, para que possamos compreender outras diferenças presentes na escola.

Gomes (2008) relaciona a ideia de identidade com a diversidade cultural. Para ela, a diversidade cultural, se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata, pois ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

Como também vimos antes, em Hall (2000) e Silva (2003), para Nilma Gomes (2008), a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento, mas sim negociada durante a vida toda, pelos sujeitos, por meio das relações dialógicas com os outros.

Para Gomes (2008), como a diversidade cultural varia de contexto para contexto, nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades.

Portanto, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros.

Mas não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. E, de acordo com Gomes (2008), esse é o terreno em que se localizam as desigualdades, as identidades e as diferenças.

Como foi através da colonização e da dominação que os grupos humanos passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes, falar sobre diversidade e diferença nos currículos implica “em posicionar-se contra os processos de colonização e dominação, entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola” (GOMES, 2008, p. 22).

Uma das maneiras de nos posicionarmos é destacando, em nossas propostas curriculares, a importância histórica da reação de grupos humanos considerados diferentes, que passaram, cada vez mais, a destacar politicamente as suas singularidades, exigindo que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano.

Acreditamos que a perspectiva decolonial possibilita este posicionamento, ao propor outras narrativas que mostram a complexidade da realidade aos estudantes.

Mas estas ações dependem da definição de currículo que adotamos como ideal. Existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos (GOMES, 2008, p. 23).

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos; ele possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas.

Silva (1995) afirma que o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Para ele, as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade. Não considerar isto nesse processo de produção, em que estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais, significa destacar apenas os seus aspectos de consumo, e não de produção.

Assim, mesmo que o currículo seja visto como uma listagem de conteúdos, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa lista; afinal, uma lista de conteúdos não tem propriamente existência e sentido, se não se fizermos nada com ela.

Nessa perspectiva, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder.

O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas *ações* (aquilo que fazemos) e em seus *efeitos* (o que ele nos faz). Mas currículo também pode ser considerado um discurso que, ao concretizar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (SILVA, 1995).

São estas narrativas contidas no currículo que, explícita ou implicitamente, consolidam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais.

Segundo Silva (1995),

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas (SILVA, 1995, p. 95).

A partir desta perspectiva de currículo apresentada em Silva (1995), podemos questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do nosso processo cultural e histórico.

Esta dicotomia construída nos currículos entre o saber considerado como “comum a todos” e o saber entendido como “diverso” pode ser notada quando olhamos para o lugar ocupado pelos saberes construídos pelos movimentos sociais e pelos setores populares na escola brasileira.

Segundo Gomes (2008), não podemos afirmar que esses saberes são totalmente inexistentes na realidade escolar. Eles existem, porém, muitas vezes, encontram-se estereotipados e presentes no chamado “*currículo oculto*”.

Infelizmente, podemos notar que, no Brasil, essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Mas não podemos deixar de registrar que tivemos e temos vistos focos de resistência que sempre lutaram/lutam contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira.

Um bom exemplo disto, que apresentaremos posteriormente, é o Programa Etnomatemática⁴², um campo de pesquisa com implicações pedagógicas que tem procurado investigar acerca das relações existentes entre cultura, matemática e Educação Matemática. Estudos deste programa têm sido reconhecidos por suas contribuições para favorecer a aprendizagem da matemática de um modo mais contextualizado histórica e politicamente, a partir de diferentes realidades educacionais.

Ainda sobre o “*currículo oculto*”, GOMES (2008, p. 24) nos propõe algumas indagações:

Que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, sobre os movimentos do campo, o movimento indígena, sobre as trajetórias dos jovens negros da periferia, sobre a luta das mulheres negras brasileiras? Elas são narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? (GOMES, 2008, p. 24).

Voltaremos nosso olhar agora, mais especificamente para um dos exemplos destes saberes que são colocados no campo das ausências, que é a abordagem da questão racial no currículo e propostas educacionais das escolas brasileiras.

Como vimos anteriormente, tendo em vista que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, torna-se cada vez mais urgente e necessário introduzir essa discussão nos currículos escolares.

Para tanto, Gomes (2008) nos propõe algumas perguntas para que possamos conduzir esta discussão:

⁴² Alexandrina Monteiro (2006, p. 14) define a etnomatemática como “uma proposta educacional e filosófica comprometida com os grupos menos favorecidos que nos desafia a buscar meios que nos revelem essa trama imposta pelos grupos dominantes para que possamos denunciá-la e, com isso, transformá-la. O objetivo é que experiências sociais e culturais dos sujeitos advindos de classes desfavorecidas e oprimidas possam ser valorizadas e fortalecidas contribuindo assim, para a construção de uma sociedade mais ética, fraterna e solidária”.

Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta antirracista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e índios precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? (GOMES, 2008, p. 35).

Acreditamos, tal como Gomes (2008), que a busca por respostas a estas perguntas implica em uma ruptura política e epistemológica pois, do ponto de vista *político*, estamos desafiados a reinventar novas práticas pedagógicas e curriculares; e do ponto de vista *epistemológico*, na medida em que realizamos uma crítica à racionalidade ocidental entendida como uma forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica, o desafio é procurar por novos rumos para a superação deste paradigma a fim de alcançarmos uma transformação social.

Isso nos leva a refletir sobre a medida em que os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos.

Segundo Gomes (2008),

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais (GOMES, 2008, p. 41).

E assim, a diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal, a posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação.

Relacionando essas discussões sobre diversidade com a questão racial, na sequência apresentaremos os debates em torno da aprovação, elaboração e implantação da Lei n.º 10.639⁴³, de 2003.

Ao falar sobre os limites e as possibilidades da implementação da Lei n.º 10.639/03 no contexto das políticas públicas de educação, Nilma Lino Gomes aponta que a lei incluiu o direito à diferença no direito à educação.

⁴³ A Lei n.º 10.639, de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e privadas. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Essa lei foi alterada pela n.º Lei 11.645, de 10 de março de 2008, passando a incorporar também a história e cultura dos povos indígenas.

2.3.4 Lei n.º 10.639: incluindo a diversidade e a questão racial nos currículos

Com avanços e limites, a Lei n.º 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Essa legislação visa garantir nas escolas, nos currículos e na formação de professores o direito à diversidade étnico-racial através de políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra.

A Lei n.º 10.639/03 entra em confronto com o imaginário racial (mito da democracia racial, racismo ambíguo, ideologia de branqueamento, naturalização das desigualdades raciais) presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira.

Segundo Gomes (2009), essa legislação e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua e implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente.

O papel indutor dessa lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. A implementação da Lei n.º 10.639/03 é uma possibilidade de se instigar o Estado para a implementação de políticas públicas que garantam a totalidade dos direitos da população negra (GOMES, 2009).

É importante ressaltar que a Lei n.º 10.639/03 é resultado de um processo de lutas sociais históricas da população negra, e não um privilégio concedido pelo Estado ao Movimento Negro. Uma luta que pode ser considerada repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo movimento negro e, aos poucos, implementadas pelo Estado.

As lutas sociais da população negra em prol da educação iniciam-se no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX, na cidade de São Paulo, quando Surya Barros (2005) afirma a população negra viveu dois movimentos que se opõem e se complementam: a ação branca e a ação negra.

A primeira ação estava presente nos discursos das elites intelectuais e políticas que preconizavam a necessidade da população negra ser escolarizada. Uma educação para o

trabalho e para serem bons cidadãos já que estavam inseridos na grande massa da população pobre e ainda trazia o estigma da escravidão que lhes impunha a marca de inferioridade. Apesar disso, a presença dos negros na escola era motivo de incômodo para o restante da população e era dificultada pelos mecanismos mais diversos.

A segunda ação refere-se à relação da própria população negra com a escola, destacando-lhe importância e tentando inserir-se no sistema oficial de ensino, mas, por outro lado, ficando fora da cultura escolar. Tal situação revela a busca da escola por parte desse segmento étnico-racial e a sua paulatina e tensa entrada na educação escolar (BARROS, 2005).

Marcus Vinícius Fonseca (2009), ao analisar o contexto da escolarização dos negros em Minas Gerais, do século XIX, questiona as formas tradicionais de interpretação histórica que pressupõem a ausência dos negros em espaços escolares.

Segundo Fonseca (2009) a presença da população negra chegava a ser bastante acentuada nas escolas de instrução elementar, mas no nível secundário havia um maior número de brancos. Essa inversão pode ser interpretada como uma indicação de que havia uma atitude diferenciada destes dois grupos em face do processo de escolarização.

Enquanto os brancos utilizavam a escola como espaço de formação e legitimação da sua condição de elite, os negros a utilizavam como uma forma de afirmação e promoção sócio-racial, sendo que para isso não era necessário (ou mesmo possível) ultrapassar o nível do ensino elementar.

Segundo nessa digressão histórica proposta por Gomes (2009), no final dos anos 40 e os anos 50, temos intensos debates sobre a escola pública e, ao mesmo tempo, por uma intensa ação política do movimento negro contra a discriminação racial e o racismo. Já nos anos 50 e 60, a questão racial ou a inclusão da população negra na escola pública aparece na tramitação de leis, porém operando mais como um recurso discursivo na defesa de uma educação para todos vigentes na época.

Por mais que a presença da questão racial na educação do período compreendido entre 60 e 64 careça de mais pesquisas, podemos considerar que este período foi muito importante para a produção de políticas de educação de jovens e adultos. Setores da igreja progressista, intelectuais, estudantes universitários se envolveram nesse processo.

Considerando-se a não inclusão do negro nos diversos setores da vida social no pós-abolição e os processos de fluxo e de refluxo desta população em relação ao acesso à escola, pode-se inferir a sua forte presença dentre os destinatários da oferta educacional para pessoas adultas (GOMES, 2009).

Já no período militar, a questão racial (neste período vista como a condenação do tratamento desigual devido à raça) perde lugar no debate sobre os princípios que regem a educação nacional. Mas isso não quer dizer que as organizações negras desapareceram ou deixaram de lutar pela inclusão dos negros na educação e nas políticas educacionais.

Durante a ditadura, é importante destacar a efervescência do movimento negro, pois foi neste período que as organizações negras brasileiras nos anos 60 e 70 passaram a demandar respostas do Estado para as questões de ordem nacional e educacional.

Elas pedem não mais escolas mantidas pela própria comunidade negra, mas sim a garantia do direito da população negra à escola pública.

Com o fim da ditadura e a partir dos anos 80, emerge outro perfil de organização negra que passa a atuar de forma mais incisiva na denúncia ao racismo presente na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Neste período, começa a despontar, também, um novo perfil de intelectual negro, que passa a tematizar as relações raciais.

Nos processos políticos de redemocratização do Brasil, houve participação marcante da militância negra, porém, a Constituição de 1988 não contemplou, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Essas pautas acabaram sendo contempladas de maneira parcial e distorcida nos textos legais.

Todavia, ao constatar que as políticas públicas em educação de caráter universalista, instituídas pós-ditadura militar, não atendiam, de fato, à grande massa da população negra e que o Estado brasileiro não se comprometia com o combate ao racismo, o discurso e as reivindicações do movimento negro passam a mudar⁴⁴.

É nesse momento que as ações afirmativas, com forte inspiração nas lutas dos negros norte-americanos, passam a se configurar como uma possibilidade e uma demanda política reais (GOMES, 2009).

Contudo, somente a partir do início dos anos 2000 esse quadro sofre mudanças significativas e as políticas de ação afirmativa passam a fazer parte do compromisso assumido internacionalmente pelo Estado brasileiro.

Um dos motivos dessa inflexão, segundo Gomes (2009), deve-se ao processo de mobilização e aos resultados da *3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação*

44 Destaca-se, no ano de 1995, a comemoração dos 300 anos de Zumbi. Nesse mesmo ano foi realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, coordenada pelo movimento negro em nível nacional. A marcha reuniu cerca de 30 mil manifestantes. Em ato oficial, foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”.

Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, na cidade de Durban, África do Sul.⁴⁵

A partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o compromisso assumido em Durban se desdobra em políticas mais concretas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004.

E assim, no contexto dos acordos internacionais e pressões internas do movimento negro pela adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de combate ao racismo antes e pós-Durban, é sancionada a Lei n.º 10.639, em janeiro de 2003, alterando genérico artigo 26⁴⁶ da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Gomes (2009), é este processo histórico de lutas e conquistas da população negra, descrito anteriormente, que confere à Lei n.º 10.639 uma legitimidade política, pedagógica e densidade participativa. Porém, ela lembra que em alguns setores da mídia, dos meios intelectuais e políticos ainda permanecem tensões e discordâncias sobre a importância da inclusão da temática étnico-racial nas políticas curriculares e nos processos de gestão educacional.

Além este panorama acerca da sanção e da implementação da Lei n.º 10.639/03, Gomes (2009) também nos apresenta uma descrição de ações que possibilitam uma melhor visão do processo de consolidação desta lei no contexto da política educacional, como a criação do *Programa Diversidade na Universidade*⁴⁷ e também do *Programa Uniafro*⁴⁸.

Outra ação governamental destacada é a realização de pesquisas e diagnósticos no âmbito das universidades, com o objetivo de subsidiar o desenho das políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo a serem implementadas; de avaliar e contribuir para a

⁴⁵ No processo de preparação para a Conferência Internacional, em Durban, houve um consenso entre as entidades do movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil.

⁴⁶ Este artigo estabelece que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2003).

⁴⁷ Programa executado entre 2002 e 2007, instituído no Ministério da Educação por meio da Lei n.º 10.558/02, e regulamentado pelo Decreto n.º 4.876, de 2003, que decorre do acordo assinado entre o Governo Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Termo de Cooperação Técnica com a UNESCO.

⁴⁸ Programa criado em 2005, por meio de um Acordo de Cooperação firmado entre o MEC e os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (Neabs) com o objetivo principal de apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização dos Neabs ou grupos correlatos das Instituições Públicas de Educação Superior, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra e para a implementação da Lei n.º 10.639/03.

reformulação de programas e ações; e de compreender o grau de enraizamento da Lei n.º 10.639/03 nos sistemas de ensino e nas escolas.

Essa articulação com grupos de pesquisa das universidades para a realização de diagnósticos e avaliações pode ser um caminho interessante na implicação da universidade pública no debate sobre a diversidade (GOMES, 2009).

Como podemos perceber, a alteração da LDB (9394/96) pela Lei n.º 10.639/03 coloca a reivindicação histórica da população negra e de outros grupos participantes da luta antirracista em um patamar político.

Esta alteração destaca a responsabilidade do Estado brasileiro na garantia do direito à diversidade como constituinte do direito à educação. Para que essa responsabilidade seja cumprida, faz-se necessário que seja mantido o constante debate com os movimentos sociais e demais organizações da sociedade civil, em nível nacional.

A implementação da Lei n.º 10.639/03 deve ser vista como o desafio de uma política pública em educação que carrega consigo a tarefa de reeducar o próprio Estado, os sistemas de ensino, as universidades, as escolas e os sujeitos da educação na sua relação com a diversidade étnico-racial.

Mas não podemos reduzir a diversidade étnico-racial somente à questão educacional. Pela sua história, complexidade e enraizamento na estrutura da sociedade e no imaginário social brasileiro, ela precisa ser entendida e consolidada no conjunto das políticas públicas de direito em nosso país (GOMES, 2009).

O pesquisador Rosenilton Silva de Oliveira (2018), em seu artigo: *Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10.639/03 e 11.645/08*, também apresenta importantes aspectos dos processos que culminaram com a criação dessas leis e a sua aplicação na educação brasileira. A partir das reflexões de Oliveira (2018) e de Gomes (2009), conseguimos um amplo e qualificado panorama da criação, aprovação e implantação da Lei n.º 10.639/03.

Oliveira (2018) argumenta que a criação dessas leis resulta da atuação de grupos dos movimentos negro e indígenas, ao longo dos séculos, cujo ápice se dá quando da promulgação da Constituição Federal, em 1988. O pesquisador trata primeiramente dos processos de existência e resistência das populações negras e indígenas no Brasil e, em seguida, assinala como parte das reivindicações desses grupos foram recepcionados pelos dispositivos legais, especificamente no caso da educação básica.

Assim como Gomes (2009), Oliveira (2018) nos apresenta um histórico de eventos que nos permitem compreender como o direito à diversidade étnica e racial na educação resulta de um processo de luta que se desenvolve na longa duração e como o consórcio de muitos atores sociais.

Segundo Oliveira (2018), esse processo inicia-se na virada do século XIX para o XX, quando intelectuais, políticos e artistas buscam definir a “identidade nacional”, isto é, estabelecer o que significa “ser brasileiro”. A primeira tentativa foi utilizar a figura do indígena como forma de estabelecer certa harmonia nacional e valorizar os “povos originários” como artífices na constituição do Brasil.

Porém, essa concepção não resistiu às interpretações do evolucionismo social que dominou os séculos XVIII e XIX e que colocava as sociedades ameríndias e africanas num plano inferior ao europeu. Essa perspectiva racial e hierárquica impactou também na percepção sobre a mestiçagem e a noção de sincretismo como uma ameaça ao desenvolvimento da nação, e não foram poucas as advertências sobre os perigos da mestiçagem e a necessidade do branqueamento da população brasileira (OLIVEIRA, 2018).

Na medida em que a visão evolucionista perde credibilidade como explicação científica, a mestiçagem começa a ser positivada e atinge o seu ápice na Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo em 1922. Esse momento é representado, sobretudo, pela publicação, em 1928, do romance *Macunaíma*, de Oswald de Andrade, em que o personagem principal é uma síntese dessa brasilidade imaginada: um sujeito híbrido, que materializa no corpo e nas atitudes as contradições e influências europeias, africanas e ameríndias.

Para a pesquisadora Maria Isaura Pereira de Queiroz (1989), o esforço em positivar a mestiçagem permitiu a fusão, no plano teórico, das identidades culturais e nacionais. De acordo com ela,

para os europeus, a identidade nacional une entre si coletividades culturais que podem ter patrimônios culturais muito diversos; a união é essencialmente política e se faz através de sentimentos comuns de adesão e de devotamento a uma sociedade global. Para os brasileiros, as duas concepções, de identidade cultural e de identidade nacional, se confundem, em sua nação, todas as coletividades étnicas, todos os estratos sociais estão interligados por um patrimônio cultural semelhante e este fato compõe o nacional, — algo que se exprime de forma concreta, independentemente de uma conscientização (QUEIROZ, 1989, p. 28).

Esse movimento de valorização da mestiçagem também encontrou ressonância nas ações políticas do governo de Getúlio Vargas. Neste período, com a intenção de inventariar os “símbolos da identidade nacional” o citado Governo encontrou nos contextos afro-brasileiros

um repertório privilegiado para constituição da brasilidade. Samba, feijoada, capoeira, saem do universo afro-religioso para se tornarem “símbolos nacionais”.

Surge, então, uma situação emblemática para o negro brasileiro: positiva-se certos elementos das chamadas heranças africanas no Brasil (alçadas a “símbolos nacionais”), sem que seus produtores fossem também positivados, persistindo, portanto, as situações de desigualdades entre negro e brancos (OLIVEIRA, 2018).

Em reação a isso nota-se, na primeira metade do século XX, um embate na arena pública, contra o racismo e a discriminação da população negra, até então invisibilizada do juridicamente pelo mito da democracia racial. A ação de ativistas dos movimentos negros culmina com a promulgação da Lei Afonso Arinos (Lei n.º 1.390/1951), que incluiu o preconceito entre as contravenções penais. Porém, é somente em 1989, com a Lei Caó (Lei n.º 7.716/1989), que o racismo passa a ser considerado crime no Brasil.

Estas transformações culturais observadas na sociedade brasileira tiveram ressonância nos contextos escolares, seja diretamente na reformulação dos currículos, da organização do sistema de ensino, nos conteúdos ou métodos didáticos e, ainda, nas relações entre educandos, educadores e os demais agentes implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2003, com a publicação da Lei n.º 10.639, um novo paradigma é estabelecido no contexto da educação nacional, pois a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica impulsionou um conjunto de agentes (políticos, educadores, pesquisadores e a sociedade) a reeducar o seu olhar e poder ver elementos até então invisíveis: a presença negra na escola (OLIVEIRA, 2018).

Para a implementação dessa lei, um grande movimento revisionário fora empreendido: produção de material didático e desenvolvimento de novas tecnologias de ensino, formação de professores, reformulação das grades curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia, criação de grupos, núcleos e laboratórios de pesquisa e a produção sistemática de análises que interseccionam educação e relações étnico-raciais (teses, dissertações, livros e artigos científicos).

Em 2021, passados 18 anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03 e 13 anos da lei n.º 11.645/08, segundo Oliveira (2018), podemos perceber que muitos avanços foram realizados no tocante à produção de material didático e na oferta de cursos extracurriculares de formação de professores.

Entretanto, também podemos perceber que há ainda um longo caminho a ser feito nos cursos de pedagogia e licenciatura, pois:

as alterações introduzidas na LDB, por meio das leis 10639/2003 e 11645/2008, ao mesmo tempo em que produziram consensos sobre a necessidade de se incluir na formação básica nacional a contribuição africana e ameríndia na construção da sociedade brasileira, também produziu dissensos tanto na forma quanto no conteúdo daquilo que deveria ser entendido como “cultura e história africana, afro-brasileira e ameríndia”, como deve ser ensinado e, por extensão, como capacitar os educadores para desempenharem essa incumbência (OLIVEIRA, 2018, p. 353).

Esses dissensos impõem que a formação dos formadores precisa ser revista e, neste contexto, faz-se necessário o investimento urgente nos cursos de licenciaturas, para que a temática da diversidade (abrangendo os marcadores sociais da diferença: gênero, geração, raça, etnia, classe, religião etc.) seja abordada com propriedade.

Como podemos ver, a proposição de uma educação antirracista passa não só pela reformulação dos currículos das escolas, mas, também, de modificações nos cursos superiores de formação de professores. Este deve ser um esforço de todos aqueles que acreditam que uma educação pode estar a serviço das transformações sociais que levarão ao fim do racismo e da discriminação racial.

Para tanto, devemos ter a clareza de que a educação deve ser pensada como um campo estratégico de lutas políticas entre as forças de permanência (para as quais a educação é um produto) e as forças de mudança (para as quais a educação é um processo), como bem nos aponta Carneiro (2015).

São essas lutas políticas travadas no campo da educação que possibilitam que ocorram mudanças estruturais em nossa sociedade. Temos que ter clareza de que é por meio da intervenção direta nos dispositivos legais que regem a educação formal, que conseguimos estabelecer, mais do que modos de ensinar e aprender, a formação de sujeitos que darão forma aos valores preconizados no ideário sobre a nação.

Uma vez que a educação não está apartada do contexto social e constitui um meio importante para a superação das desigualdades sociais, a luta pelo fim de todas as formas de discriminação não está fora destes objetivos (OLIVEIRA, 2018).

2.3.5 Os desafios da regulamentação e da implementação da Lei n.º 10.639/03

Como vimos na seção anterior, a partir de uma perspectiva decolonial temos a possibilidade de legitimar outras narrativas no campo da educação e buscar uma decolonização das propostas curriculares. Esse fato pode nos fortalecer frente aos desafios que se apresentam

ao pensarmos uma educação para as relações étnico-raciais e a formação para cidadania, na formulação dos currículos da educação básica.

Como apresentamos anteriormente, um importante instrumento que garantiu o trabalho com as relações étnico-raciais na educação foi a promulgação da Lei n.º 10.639, em 2003. Essa lei juntou-se às reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX e também a outros dispositivos legais, estaduais e municipais⁴⁹ que anteriormente já apontavam para a necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, e que fossem comprometidas com a educação de relações étnico-raciais positivas, a qual tais conteúdos devem conduzir.

A pesquisadora *Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva* foi autora do parecer CNE/CP 3/04⁵⁰, um importante marco na luta pela regulamentação da Lei n.º 10.639/03 na educação brasileira, que teve a intenção de assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania à população afro-brasileira, assim como garantir o igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Petronilha destina o parecer

aos administradores dos sistemas de ensino, às mantenedoras dos estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p. 2).

⁴⁹ Como exemplo, podemos citar as seguintes leis municipais:

- Belém – Lei Municipal n.º 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “*Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências*”.

- Aracaju – Lei Municipal n.º 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “*Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências*”.

- São Paulo – Lei Municipal n.º 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “*Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação*”.

⁵⁰ O Parecer CNE/CP n.º 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A intenção do parecer foi oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população negra, no sentido de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. O parecer trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente as pessoas negras no Brasil.

Nesta perspectiva, o parecer propõe

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

De acordo com Petronilha, é importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias e manifestarem os seus pensamentos com autonomia, individual e coletiva. A pesquisadora também destaca que tais políticas têm, como meta, o direito das pessoas negras, assim como de todos os cidadãos brasileiros, a cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientadas por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações; e sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicoraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

Para ela, essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004).

Como vimos anteriormente, a regulamentação e a implementação da Lei n.º 10.639/03 se enquadram no contexto das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização e de ações afirmativas.

Para Petronilha, a demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Esta demanda visa também que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Portanto, segundo a pesquisadora, cabe ao Estado brasileiro promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, em seu artigo 205⁵¹, que assinala o dever do Estado de garantir, por meio da educação, iguais direitos para todas as pessoas. Para ela, sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles, os afro-brasileiros, dificilmente romperão o sistema meritocrático (e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas), que agrava desigualdades e gera injustiça ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

A partir dessa perspectiva, o parecer determina que

as políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p. 3).

A promulgação da Lei n.º 10.639/03 contemplou a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação.

Para garantir o reconhecimento, devemos ter justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue as pessoas negras dos outros grupos que compõem a população brasileira.

O parecer diz que o reconhecimento implica uma mudança nas narrativas, discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e no modo de tratar as pessoas negras; seguida da adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. E assim,

Reconhecer requer que se busque desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Requer também que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de

⁵¹ O artigo 205 da Constituição Federal brasileira diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p. 4).

Ao reconhecer, estamos valorizando, divulgando e respeitando os processos históricos de resistência negra, organizados, individual ou coletivamente, pelas pessoas negras que foram escravizadas no Brasil e por seus descendentes na atualidade.

Portanto, segundo o parecer, para reconhecer, devemos

exigir que todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, contem com instalações e equipamentos atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 4).

Como vimos anteriormente, as políticas de reparações e de reconhecimento formam programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória.

Esse conjunto de ações visa atender a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO, de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, de 2001.

Destarte, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, os sistemas de ensino e estabelecimentos, de diferentes níveis, transformam as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais e contribuem no enfrentamento do racismo e da discriminação racial no campo educacional.

De acordo com Petronilha, o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história das pessoas negras brasileiras, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; ou seja, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.

Mas ela diz também que o sucesso depende, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre pessoas negras e brancas, o que aqui, nesta pesquisa, estamos designando como relações étnico-raciais: um trabalho conjunto de articulação entre processos educativos

escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Para reeducar as relações étnico-raciais, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados desde a “*abolição*”⁵² da escravatura no Brasil.

Afinal, de acordo com Petronilha, se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, e temer, embora veladamente, a revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Portanto, torna-se urgente entendermos, para decidir que sociedade nós queremos construir daqui para frente, que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

Citando Fanon (2005), a pesquisadora salienta que os descendentes dos mercadores de pessoas escravizadas, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, eles têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, as pessoas negras, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos.

Portanto, uma educação para as relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre pessoas brancas e negras, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças na formulação de um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Nesta etapa, é importante lembrar que combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. Sabemos que as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem na escola; porém, o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

Segundo o parecer, as escolas têm um papel preponderante na eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar

⁵² Sobre a falsa abolição e este contexto histórico e político do período final da escravidão no Brasil, Moura (2014, p. 152) diz que: “Não podemos negar que o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho livre. Mas as estratégias de dominação antecipadamente estabelecidas fizeram com que o antigo escravo não entrasse sequer como força secundária [...] ficando como borra, sem função expressiva. O Brasil arcaico preservou os seus instrumentos de dominação, prestígio e exploração e o Brasil moderno foi absorvido pelas forças dinâmicas do imperialismo que também antecederam à Abolição na sua estratégia de dominação”.

acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6).

Petronilha aponta que para obter sucesso nesta empreitada, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer da mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu e reestruturando relações étnico-raciais e sociais. Isso não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados das experiências vividas pelos negros na sociedade, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Para tanto, é imprescindível que as escolas abram diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, para que possamos vencer as discrepâncias entre o que se sabe e a realidade; compreender as concepções e ações, uns dos outros; e elaborar um projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

O parecer busca elencar alguns equívocos que devem ser evitados na criação de pedagogias de combate ao racismo e a discriminações.

O primeiro deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não, sem ofensas, os seus alunos negros como negros ou como pretos. Considerando que ser negro no Brasil não se limita apenas às características físicas, esta acaba sendo uma opção política da pessoa, ou seja, é negro quem assim se define. É importante tomarmos conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país, um processo:

marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos (BRASIL, 2004, p. 6).

Para finalizar e apoiar a utilização do termo por parte dos professores, lembramos que, apesar do termo “negro” ter um sentido negativo por ter sido inicialmente utilizado pelos colonizadores para designar pejorativamente as pessoas escravizadas, o Movimento Negro buscou ressignificar esse termo, dando-lhe um sentido político e positivo, desde o final dos anos 1970 até os dias atuais, com ações de valorização da autoestima da população negra nas ruas e nas mídias.

De acordo com o parecer, o segundo equívoco a enfrentar é a pseudoexistência do racismo reverso, ou seja, a falsa afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Petronilha afirma que esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas, afinal o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Outro equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a especialistas do tema e não deve estar presente no espaço escolar. Para Petronilha, a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

O quarto e último equívoco a esclarecer é a falsa crença de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Segundo o parecer:

enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, eles estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social (BRASIL, 2004, p. 7).

Acreditamos que este é o argumento que confirma o fato de que a construção de uma educação antirracista é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Assim, propostas pedagógicas elaboradas com o propósito de incentivar relações étnico/raciais positivas no espaço escolar têm como objetivo fortalecer laços entre os estudantes negros e despertar entre os estudantes brancos a consciência negra. Para Petronilha, são estas propostas podem oferecer à população negra brasileira conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; e para a população branca brasileira, podem permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da

cultura africana no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, inclusive as pessoas negras.

Por outro lado, essas propostas pedagógicas também representam um reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que o Brasil tem em relação à população negra, possibilitando, segundo o parecer, “uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 8).

Para tanto, precisamos estar atentos para que todos, pessoas negras e não negras, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida em sociedade e exercício profissional competente, recebam uma formação que os capacite para pensar e criar novas relações étnico-raciais.

A formação de professores não deve apenas qualificar o professor para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, mas também garantir que ele seja sensível e capaz de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas para, com isto, mostrar a potência da diversidade para os seus estudantes.

Para além de apresentar as justificativas e os fundamentos da Lei n.º 10.639, o parecer também nos apresenta as determinações de caráter normativo que passam a ser instituídas com a lei. Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros, pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Segundo o parecer, para que seja possível cumprir as determinações previstas na Lei n.º 10.639, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior deverão providenciar diversas ações, dentre elas:

- Registro da história não contada das pessoas negras brasileiras;
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação para as Relações Étnico-Raciais;

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial;
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos quanto de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior;
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do ensino superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Como exemplo de temáticas que devem ser incluídas no currículo dos cursos, podemos citar: em Medicina, entre outras questões, o estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, as contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática⁵³; em Filosofia, o estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade;
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, e à educação antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores;
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo,

⁵³ Destacamos aqui a inclusão do termo etnomatemática neste importante parecer. A grafia da palavra com hífen remete ao conceito de etno-ciências. Para conhecer mais sobre o conceito, ler texto do pesquisador Marcio D’Oliveira Campos: *Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas?*

das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana;

- Responsabilização dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, pelo exame e encaminhamento de soluções para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos;

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto no parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A⁵⁴ da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC;

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais, como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais,

⁵⁴ O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Base afirma que: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013).

reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana, a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo;

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação Para as Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções;

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto da superior, ao disposto no Parecer, inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências formuladas pelo parecer;

- Disponibilização do parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados, a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Acreditamos que, ao seguir todas estas recomendações propostas pelo parecer, as instituições de ensino estarão contribuindo para o cumprimento da Lei n.º 10.639 e assumindo o seu papel na construção de uma educação antirracista, papel este que passa por uma responsabilização de todos aqueles que atuam no espaço escolar, afinal como bem nos aponta o parecer:

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional (BRASIL, 2004, p. 16).

Finalizamos esta seção apresentando um panorama atual do cumprimento da Lei n.º 10.639/03, que, no ano de apresentação desta pesquisa, completa 20 anos de existência.

2.3.5 Os 20 anos da Lei n.º 10.639/03: refletir o passado e esperar o futuro⁵⁵

Após 20 anos da promulgação da Lei n.º 10.639, ainda temos muitos desafios para a sua efetiva aplicação no campo educacional. Uma reportagem⁵⁶ publicada em maio de 2023 mostrou um panorama bastante pessimista acerca do estado atual de implementação da lei nas escolas públicas e privadas do Brasil.

O texto apresenta uma pesquisa dos Institutos *Alana*⁵⁷ e *Geledés*⁵⁸ que mostrou que “sete em cada dez secretarias municipais de Educação realizam pouca ou nenhuma ação para implementar a legislação, que busca fomentar a educação antirracista nas escolas; só 29% delas têm ações consistentes e perenes para garantir a implementação da lei.”

Também com o intuito de propor uma reflexão acerca dos 20 anos da Lei n.º 10.639, a plataforma educacional Porvir⁵⁹ criou um infográfico que contextualiza a Lei n.º 10.639, apresentando dados sobre a violência sofrida pela população negra e buscando explicar como cada professor ou professora pode contribuir para uma educação antirracista.

Através deste infográfico podemos perceber que as diretrizes propostas pela Lei n.º 10.639 não foram colocadas como uma prioridade na formulação da Base Nacional Curricular (BNCC), documento normativo do MEC lançado em 2017, com a intenção de ser uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

Apesar da BNCC determinar o desenvolvimento de dez competências gerais, que trazem como proposta a valorização e o respeito às diferenças, nas quase 600 páginas do documento vemos pouquíssimas citações de algumas palavras-chave no enfrentamento do racismo: o termo

⁵⁵ Este é o título de uma palestra promovida pela Associação Nacional de História (ANPUH), que contou com a participação das professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Nilma Lino Gomes (UFMG) e teve mediação das professoras Celia Santana Silva (UNEB/ANPUH) e Monica Martins da Silva (UFSC/ANPUH). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMISPk-aXPI> (acesso em junho/2023).

⁵⁶ Para ler a notícia completa: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sete-em-cada-dez-cidades-ignoram-lei-que-combate-racismo-nas-escolas-diz-pesquisa/> (acesso em junho/2023).

⁵⁷ O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Com a missão de “honrar a criança” e é a origem de um trabalho que começou em 1994, no Jardim Pantanal, em São Paulo. Para conhecer mais, ver: <https://alana.org.br/instituto-alana/> (acesso em junho/2023).

⁵⁸ A *Geledés – Instituto da Mulher Negra* é uma organização política brasileira de mulheres negras contra o racismo e sexismo, tendo como principal objetivo erradicar a discriminação presente na sociedade que afeta indivíduos com essas características. Seu nome deriva do conceito de Guelede, sociedades secretas femininas na cultura iorubá. Para conhecer mais ver: <https://www.geledes.org.br> (acesso em junho/2023).

⁵⁹ O Porvir é uma plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil. Desde 2012, mapeia, produz e difunde referências para inspirar e apoiar transformações que garantam equidade e qualidade na educação a todos os estudantes brasileiros. Em 2019, tornou-se uma organização autônoma e sem fins lucrativos. Para ver o infográfico sobre a Lei n.º 10.639, acesse: <https://porvir.org/infografico-os-vinte-anos-da-lei-10-639> (acesso em junho/2023).

étnico-racial aparece duas vezes, o termo *raça* aparece duas vezes, enquanto o termo *racismo* aparece apenas quatro vezes.

Em uma palestra promovida em 2023 pela Associação Nacional de História (ANPUH), as professoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Gonçalves debateram sobre o Estado da Arte de implementação da Lei n.º 10.639, passados 20 anos da sua promulgação.

A professora Petronilha iniciou a sua fala ressaltando que assim como a Lei n.º 10.639 não nasceu de iniciativa de algumas pessoas, o parecer CNE/CP 3/2004 também não foi uma construção unicamente da comissão que se formou no Conselho Nacional de Educação. Ela chamou a atenção para o fato de que, apesar de ter sido a única pessoa negra da comissão que elaborou o parecer, os encontros feitos com um grande número de pessoas negras, de diferentes segmentos sociais, de diferentes experiências sociais, de diferentes visões de cultura e de sociedade, onde todos tiveram espaço para se manifestar, possibilitou que os conselheiros pudessem elaborar o parecer a partir de diferentes elementos.

Ela também destacou que a Lei n.º 10.639 é uma demanda da população negra por meio do movimento negro nas suas diferentes organizações e manifestações. Para Petronilha, a lei é também uma proposta de muitos professores e professoras negras que sempre buscaram trocar experiências, se articular e se apoiar na luta pela educação da população negra brasileira; é uma construção que foi se fazendo pouco a pouco, de maneira silenciosa, nas palavras da professora Petronilha: “é uma longa construção demandada pelo movimento negro e alimentada pelo movimento negro”.

Já a professora Nilma começou falando sobre a educação. Para ela, a educação deveria ser o campo por excelência para se construir as muitas entradas e muitas saídas nas muitas fronteiras que nos separam. A educação deveria ser “a ação, o espaço, a experiência mais inovadora e renovadora de esperanças, do verbo esperar”.

Nilma lembra que como historicamente, aos negros e negras brasileiras, o acesso à educação escolar nem sempre foi permitido, nem sempre foi um direito garantido, foi a partir da história das lutas do movimento negro em prol da educação que se possibilitou a compreensão, por parte da sociedade brasileira, da educação como um direito social, que se realiza para todas as pessoas, grupos, raças e etnias e não apenas para um bloco homogêneo de privilegiados da sociedade.

E assim, com a conquista pela promulgação da Lei n.º 10.639 e com a revisão dos currículos à luz de uma educação antirracista, o movimento negro conseguiu politizar ainda mais a educação, as educadoras e os educadores e também as políticas educacionais. Para

Nilma, essa politização que o movimento negro produziu no campo educacional, em uma perspectiva étnico-racial, contribuiu para uma maior emancipação da população negra brasileira.

Para Nilma, como vivemos em uma sociedade repleta de desigualdades e ao mesmo tempo bastante diversa, o que mais nos iguala, do ponto de vista da nossa humanidade, é o fato de todas e todos sermos diferentes; porém, é este fato também que nos distancia, afinal vivemos em um mundo desigual, que trata de forma discriminatória e inferioriza uma série de diferenças.

Segundo a professora, quando a Lei n.º 10.639 foi sancionada em 2003, e na sequência o parecer foi aprovado, tivemos uma série de ações que foram desencadeadas para o cumprimento da lei; dentre elas, a elaboração das diretrizes curriculares para a educação para as relações étnico-raciais; mas também tivemos uma série de reações contrárias à implementação da lei. De acordo com Nilma, essa resistência ao cumprimento da lei aconteceu em função da forma discriminatória pela qual são tratados os sujeitos considerados como diferentes na sociedade, sobretudo quando estes decidem pautar que a sua diferença tem que ser um dos eixos da construção da igualdade no nosso país e principalmente um dos eixos das políticas educacionais e da igualdade na educação do nosso país.

Nilma afirma também que apesar de, atualmente, nós ainda não termos uma implementação da Lei n.º 10.639 de maneira regular, institucionalizada, não há como negar que há uma movimentação acontecendo e que se nós olharmos, do presente para o passado, podemos notar o avanço em termos da luta pelo combate ao racismo na educação e na sociedade; e da luta pela construção de uma escola mais democrática onde essas diferentes presenças se encontram e se proponham a construir um projeto coletivo para a sociedade. Para a professora, com a Lei n.º 10.639, todos os estudantes passaram a ter o direito de “recontar a sua própria história, a própria história do país e a própria história da população negra no Brasil”.

Para Nilma, a educação escolar e a continuidade da trajetória educacional desde a infância até o ensino superior foi, e ainda é, uma das bandeiras de luta contra o racismo. A partir desta perspectiva, a promulgação da Lei n.º 10.639 e a instituição do parecer foram dois grandes êxitos conquistados nesta luta. Mas ela também aponta outra dimensão destas conquistas: é a partir delas que o movimento negro passa, a não só olhar para educação superior e denunciar ali o racismo, mas ele também faz com que a própria sociedade e o Estado brasileiro, sobretudo o poder judiciário, olhe para esse nível de ensino e veja ali a invisibilidade, as lacunas da presença de negros e negras e se movimente, ou seja, o movimento negro passa a tensionar para que a sociedade passe a se movimentar.

A partir disto, podemos dizer que, desde a implementação da Lei n.º 10.639, as Universidades vêm sendo impactadas e, para Nilma, todas estas conquistas estão ligadas a “um passado vivo e não um passado morto que acabou, que a gente só vai pegar nos livros para fazer as pesquisas de revisão histórica; é um passado implicado e entranhado no presente e que vai continuar entranhado no futuro, principalmente porque essa dimensão é do esperar, é da esperança e não da espera”.

Segundo Nilma, foram estas lutas históricas do movimento negro contra o racismo que se transformaram, nos dias atuais, na chamada luta antirracista, que possibilita, inclusive, que as pessoas brancas enxerguem e reflitam sobre os privilégios da sua branquitude e se comprometam a participar desta luta ao lado das pessoas negras.

Para a professora, foi através da pressão do movimento negro que conseguimos congregamos de alguma forma as pessoas brancas a buscarem o seu lugar na luta contra o racismo, indo além do perfil de pessoa “*aliada*” dessa luta antirracista. Assim, a paulatina construção de uma ideia de responsabilidade das pessoas brancas diante da superação do racismo, aconteceu porque antes mesmo da sociedade brasileira pensar no antirracismo, nós já tínhamos ali uma insistência do movimento negro em pautar o discurso de combate ao racismo e às relações de poder cristalizadas por ele em nossa sociedade.

E assim, concordamos com a professora quando ela conclui que “a promulgação da Lei n.º 10.639 é um marco na luta da população negra para que os seus direitos e para que a sua dignidade sejam visibilizados e respeitados pela sociedade brasileira”.

Ainda sobre o estágio atual da implementação da Lei n.º 10.639, a professora Petronilha disse que a demora na efetiva implementação desta lei está ligada ao fato de que, em pleno século 21, ainda não conseguimos discutir um projeto sério para a nação brasileira, em que a diversidade da população brasileira seja vista como uma potência, e não como uma característica negativa da construção da identidade nacional, como diriam no passado aqueles que defendiam o embranquecimento da população.

Segundo a professora, a falta de empenho dos educadores e gestores da educação brasileira na aplicação da Lei n.º 10.639 pode estar ligada ao fato de que estas pessoas tenham intenções diferentes para o futuro da sociedade. Portanto, de acordo com Petronilha, precisamos urgentemente refletir sobre qual projeto de educação estamos propondo para a juventude brasileira, e se este projeto está sendo capaz de educar para a diversidade e se ele realmente tem um propósito de unificar todas as identidades que compõem a diversidade da população brasileira.

Para Petronilha, a Lei n.º 10.639 deve ser “interpretada a partir dos nossos conhecimentos sobre a importância do combate ao racismo e do nosso projeto de sociedade”.

E assim, finalizamos mais uma etapa desta pesquisa, em que vimos o contexto histórico e político da elaboração e da promulgação da Lei n.º 10.639, bem como um Estado da Arte da implementação desta lei na sociedade brasileira.

2.4 O Programa Etnomatemática

2.4.1 “Ubi” e a formação do Programa Etnomatemática

Com a intenção de trazer este debate da pedagogia decolonial e das relações étnico-raciais para o campo da Educação Matemática, apresentamos agora parte da trajetória do professor Ubiratan D’Ambrosio⁶⁰, mais especificamente o período em que ele iniciou a formulação do Programa Etnomatemática⁶¹.

Em sua tese de doutorado, intitulada *Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrosio: Contribuições para a Formação do Professor de Matemática No Brasil*, o pesquisador Benerval Pinheiro Santos nos mostra dois eventos importantes da vida de D’Ambrosio, que foram fundamentais para a sua reflexão sobre o que viria a ser a Etnomatemática:

Em 1968, ele foi convidado para atuar na *State University of New York*, em Búfalo, como matemático, tornando-se professor titular e diretor de estudos de graduação. Com a implementação do sistema de cotas para alunos negros nas universidades estadunidenses, D’Ambrosio vê-se frente a uma nova realidade, na qual a matemática começava a se relacionar com questões políticas e culturais.

Em 1970 [...] surge o convite para ele, através de um convênio desta universidade com a UNESCO [...] orientar pesquisas de pós-graduação em matemática pura na República do Mali (SANTOS, 2007, p. 262-263).

Esta experiência na África foi muito importante para que D’Ambrosio pudesse conhecer e vivenciar outras experiências culturais diferentes daquelas de origem europeia. No continente

⁶⁰ Ubiratan D’Ambrosio pode ser colocado entre os teóricos mais influentes não apenas no campo da Educação Matemática, mas na educação em geral. Segundo Domite (2007), as suas contribuições transcendem o qualitativo *matemática* e estendem-se à filosofia e à história da educação.

⁶¹ Alexandrina Monteiro (2006, p. 14) define a Etnomatemática como “uma proposta educacional e filosófica comprometida com os grupos menos favorecidos que nos desafia a buscar meios que nos revelem essa trama imposta pelos grupos dominantes para que possamos denunciá-la e, com isso, transformá-la. O objetivo é que experiências sociais e culturais dos sujeitos advindos de classes desfavorecidas e oprimidas possam ser valorizadas e fortalecidas contribuindo assim, para a construção de uma sociedade mais ética, fraterna e solidária”.

africano, ele conheceu outras formas de saber, de sentir e de ser matemático, diferentes das formas ocidentais e podemos considerar que este é o início da sua reflexão sobre o que viria a ser a Etnomatemática (SANTOS, 2007).

Também é através desta experiência que D'Ambrosio passa a compreender que os efeitos da colonização ainda são algo marcante nas culturas de origem coloniais e que devem ser levadas em conta quando pensamos em propor ações educativas que sejam verdadeiramente inovadoras.

Esta valorização da produção científica de outras culturas que não a cultura europeia ocidental e a necessidade de uma descolonização da educação passam a ser as bases do seu pensamento sobre a Educação Matemática e posteriormente do Programa Etnomatemática.

Porém, em 1972, quando D'Ambrosio volta ao Brasil, ele constata que a defesa destas novas ideias sobre educação encontra resistência nos grupos dominantes da pesquisa matemática brasileira.

Esta resistência se deve ao fato do desenvolvimento matemático brasileiro, com uma fortíssima tradição europeia (italiana e, principalmente, francesa) e com inspiração *bourbakista*⁶², não ter se sensibilizado com os problemas e as necessidades próprias da sociedade brasileira e isso, tanto na década de 70 quanto ainda hoje, faz com que haja certo distanciamento entre o que é tido como *ideal* pelos matemáticos, em termos de ensino de matemática, e os *reais* problemas enfrentados pelos educadores e educandos no cotidiano da sala de aula.

Mesmo o Movimento Matemática Moderna⁶³ preocupou-se muito mais com as estruturas formais da disciplina do que com um ensino mais voltado para as questões educacionais. Para D'Ambrosio, este movimento pecou, entre outras coisas, por não considerar as questões relacionadas ao currículo e também por utilizar metodologias inapropriadas para a realidade brasileira (SANTOS, 2007).

Como podemos perceber os objetivos dos matemáticos brasileiros da época (e consequentemente dos movimentos empreendidos por eles) giravam em torno de preparar os educandos nos níveis fundamental e médio para os cursos superiores de matemática. De acordo

⁶² Nicolas Bourbaki é um pseudônimo coletivo sob o qual, a partir de 1935, um grupo de matemáticos majoritariamente franceses escreveu uma série de livros que propunham uma matemática avançada moderna. Com o objetivo de fundamentar toda a matemática na teoria dos conjuntos, o grupo lutou por mais rigor e simplicidade, criando uma nova terminologia e conceitos ao longo dos tempos.

⁶³ O Movimento da Matemática Moderna foi um movimento internacional do ensino de matemática que surgiu na década de 1960 e se baseava na formalidade e no rigor dos fundamentos da teoria dos conjuntos e da álgebra para o ensino e a aprendizagem da Matemática.

com Santos, estes fatos demonstram como os grupos dominantes da Educação Matemática brasileira ainda não estavam preparados para as novas ideias de D`Ambrosio.

Como exemplo disto, Lins (SBEM X SBM, 2000) argumenta que observou em comunicação interna entre membros da *SBM – Sociedade Brasileira de Matemática*, que o problema do ensino de matemática no Brasil era o “*Ubi*”, em referência ao nome do professor Ubiratan D`Ambrosio. Santos (2007) nos conta que

Culpar o “*Ubi*” não pode ser entendido como simplesmente culpar uma pessoa, mas negar um certo tipo de ideia e de desenvolvimento de uma área. No caso, o “*Ubi*” representa e se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento da Educação Matemática no Brasil, que naturalmente era – e ainda é – negado pelo grupo dominante das pesquisas em matemática (SANTOS, 2007, p. 266).

Conjuntamente com o desenvolvimento de uma postura questionadora frente à matemática e seu ensino, D`Ambrosio também fazia uma análise de como a matemática era desenvolvida e utilizada pela classe dominante como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento de instrumentos de guerra.

E assim, de um modo natural, a sua luta por um ensino de matemática de qualidade, voltado ao respeito às origens socioculturais dos educandos, dá-se paralelamente à luta pela busca da paz em suas instâncias: paz interior, paz social e paz ambiental, tendo como uma consequência a paz militar. Desse modo, não é possível dissociar a imagem de D`Ambrosio – suas ideias, publicações e práticas – das questões da Educação Matemática e, muito menos, de uma busca pela conquista da paz em suas diversas instâncias [...] (SANTOS, 2007, p. 266).

Mesmo com os congressos internacionais de matemática tendo se fechado a posicionamentos que questionassem a própria matemática, por persistência de D`Ambrosio, as questões sociais e culturais unem-se definitivamente às discussões sobre a matemática e seu ensino nos congressos internacionais posteriores ao ICME3⁶⁴.

Um exemplo disso aconteceu no ICME5⁶⁵, onde D`Ambrosio proferiu a conferência de abertura, com o título *Socio-cultural bases of mathematics education*. Ao questionar “*Por que ensinar matemática?*”, ele inaugura um novo modo de reflexão para pensarmos os problemas do ensino da matemática, pautado pelas questões, discussões e problemas de cunho socioculturais fundamentais, deixando em segundo plano as discussões centradas no conteúdo.

⁶⁴ ICME3 foi o *International Congress on Mathematics Education*, que aconteceu em Karlsruhe, na Alemanha, em 1976.

⁶⁵ ICME5 foi o *International Congress on Mathematics Education*, que aconteceu em Adelaide, na Austrália, em 1984.

Segundo D'Ambrosio (1993), essa mudança qualitativa incentiva uma discussão de valores com respeito à Educação Matemática com implicações curriculares de alta importância.

Knijnik (1996) afirma que, mesmo tendo sofrido muitas reações contrárias, esta conferência representa uma conquista de espaço e pode ser considerada como um marco referencial do (re)conhecimento da etnomatemática no cenário internacional.

Para além do questionamento sobre as intenções do ensino de matemática, outra questão importante problematizada por D'Ambrosio diz respeito à universalidade da matemática.

Costumeiramente, a matemática é compreendida como um corpo de conhecimento desenvolvido pelo homem, independentemente do componente local, o que equivale a dizer que a matemática é um tipo de conhecimento universal, que ocorre em todas as culturas humanas, porque é inerente à natureza humana desenvolver matemática (SANTOS, 2007).

Porém, como bem nos alerta Santos (2007),

Entretanto, partindo desse fato, há uma tendência a se aceitar e propagar a ideia de que a matemática é, por isso, uma atividade que ocorre do mesmo modo em todas as culturas.

Essa tem sido uma compreensão muito difundida historicamente e que tem servido de base para uma resposta à questão: *o que é matemática?* Em todo caso, a história, como corpo de conhecimento difundido, é carregada dos valores e da ideologia do *vencedor* e, por isso, estes componentes não podem ser deixados de lado, quando pensamos sobre o que é a matemática e quais são efetivamente as suas contribuições para a formação/construção do ser humano (SANTOS, 2007, p. 270).

D'Ambrosio acredita que este conceito de universalidade da matemática não é fácil de ser mantido, sobretudo quando diferentes pesquisas demonstram a existência de práticas tipicamente científicas, tais como observar, contar, ordenar, escolher, medir e pesar, produzidas em diferentes culturas e efetuadas de um modo até mais radical e sofisticado do que aquelas que são comumente ensinadas nas escolas.

Através disto, podemos dizer que a matemática, mesmo sendo aceita por muitos como a rainha das ciências, como uma forma de pensamento isenta de valores culturais, como um instrumento de validação dos avanços técnicos e científicos das diversas áreas do conhecimento, não tem a sua universalidade garantida.

Porém, para Santos (2007), não podemos simplesmente questionar a suposta universalidade da matemática e não considerar um fato importante: uma forma matemática realmente se universalizou e hoje ocupa um lugar de destaque em quase todos os países e em quase todos os níveis dos sistemas escolares existentes.

Para D`Ambrosio, esta matemática, universalizada e ensinada nas escolas atualmente, tem origem no seio dos povos que viviam na região em torno do Mediterrâneo, há mais de 2500 anos:

A matemática é, desde os gregos, uma disciplina de foco nos sistemas educacionais, e tem sido a forma de pensamento mais estável da tradição mediterrânea que perdura até nossos dias como manifestação cultural que se impôs, incontestada, às demais formas. Enquanto nenhuma religião se universalizou, nenhuma língua se universalizou, nenhuma culinária nem medicina se universalizaram, a matemática se universalizou, deslocando todos os demais modos de quantificar, de medir, de ordenar, de inferir e servindo de base, se impondo, como o modo de pensamento lógico e racional que passou a identificar a própria espécie. Do *Homo sapiens* se fez recentemente uma transição para o *Homo rationalis*. Este último é identificado pela sua capacidade de utilizar matemática, uma mesma matemática para toda a humanidade e, desde Platão, esse tem sido o filtro utilizado para selecionar lideranças (D`AMBROSIO, 1993, p. 10).

Assim, esta suposta universalização da matemática carrega consigo os valores dos grupos dominantes, o que permite que ela seja utilizada como um instrumento de poder deste grupo sobre os demais. Nessa direção, ao defender que a matemática está associada a um processo de dominação e à estrutura de poder desse processo, D`Ambrosio (1993) questiona a linearidade da história contada pelos vencedores, e defende que a universalização da matemática indo-europeia se deu como um produto do Império Romano e do colonialismo, ou seja, como um componente de uma determinada cultura que se impôs às demais.

Diferentemente do que ocorre com outras formas culturais, como as artes, as línguas, as religiões que, mesmo impostas, acabam por se “*adaptar*” em função da dinâmica cultural, a matemática indo-europeia, ao contrário, adquiriu um suposto caráter de universal, não admitindo variações e/ou relativismos.

De acordo com D`Ambrosio, foi a dinâmica histórica do colonialismo, que ao eliminar ou substituir outras formas matemáticas de diferentes povos, representou a elevação da matemática europeia/acadêmica a um tipo de pensamento próprio do ser racional. E através desta perspectiva: “*ser racional é identificado com dominar a matemática*” (D`AMBROSIO, 1998, p. 114).

Para Santos (2007), as consequências sociais disso são enormes, principalmente no que se relaciona aos sistemas de ensino, pois a Educação Matemática acaba reforçando a ideia dominante de que inteligência e racionalidade estão identificadas com a matemática. Essa ideia é alimentada por um processo pedagógico baseado em conhecimentos congelados, isto é, em

conteúdos “*obsoletos*”, “*desinteressantes*” e “*inúteis*”, como procurou enfatizar D’Ambrosio em diversos momentos de sua obra.

Estes conteúdos são transmitidos através de métodos “*mistificados e mistificadores*” (D’AMBROSIO, 1998), que promovem uma hierarquização na apresentação dos conteúdos e possibilitam ao aluno perceber alguma utilidade para aquilo que aprendeu apenas após o final de todo o ensino básico.

Para D’Ambrosio, este método é extremamente discriminatório, sobretudo quando pensamos na educação das classes menos favorecidas, em que poucos estudantes conseguem chegar ao final do processo educativo. Esse processo pedagógico, além de não propiciar um rendimento considerado razoável juntos aos educandos, altera o seu equilíbrio psicoemocional (D’AMBROSIO, 1986).

Santos (2007) argumenta, sob o ponto de vista d’ambrosiano, que, diante desses apontamentos, fica evidente que existe uma intenção dos grupos sociais dominantes em manter a matemática vestida de certa universalidade, pois, assim, o processo de mistificação da realidade, do qual a escola é apenas um dos instrumentos, consegue mais facilmente ser implementado.

E ao considerarmos a matemática como universal, estamos facilitando a cooptação e a alienação das massas populares pela classe dominante, além da mistificação da realidade em si através de programas de ensino obsoletos, ou justificados simplesmente pela tradição. Em função disto, torna-se urgente uma proposta de ensino de matemática e, conseqüentemente, de formação de um professor socialmente engajado, a fim de desmistificar a matemática de sua insustentável universalidade (SANTOS, 2007).

Diante do desafio de pensar qual o papel que a Educação Matemática precisa desempenhar na sociedade, D’Ambrosio constrói uma consistente argumentação sobre os sistemas formais de ensino de matemática e sobre qual seria a formação adequada dos cientistas de países que foram colonizados.

Para ele, os sistemas formais de ensino, ao privilegiarem uma estruturação curricular cartesiana, com foco na quantidade de conteúdos supostamente ensinados, sedimentam a crença de que será melhor cientista aquele que souber mais teoria. E, pautados por esta crença, esses sistemas tornam mais distante a possibilidade de se formarem cientistas conscientes dos principais e reais problemas que seus países enfrentam; e de se propiciar a estes jovens aprendizes de cientistas a utilização da criatividade, do arrojo e da ousadia que são próprios desta fase da vida.

Em contrapartida a este tipo de ensino conteudista da matemática, D`Ambrosio propõe a construção de metodologias que favoreçam atitudes que desenvolvam a capacidade dos estudantes de matematizar situações reais e de construir teorias adequadas às situações e problemas que lhes são próprios. Segundo Santos (2007),

Essas colocações põem em xeque os objetivos do ensino de matemática, de modo que as questões “*por que ensinar matemática?*”, “*quais matemáticas devem ser ensinadas?*” devem ser encaradas com uma seriedade maior do que a comumente dispensada a elas. O que queremos dizer com isso é que respostas simplistas, simplificadoras e, exatamente por isso, *torcidas* por interesses das classes dominantes detentoras do poder político e econômico de nosso país, não encontram sustentáculo na realidade arrasada por décadas, séculos, na verdade, desse ensino que ainda vigora na maioria de nossas escolas. Nesse sentido, têm sido comuns respostas do tipo: devemos ensinar *esta matemática e desta forma*, porque ela é útil e desenvolve o raciocínio lógico dos alunos (SANTOS, 2007, p. 273).

Esta imposição de um só caminho para a Educação Matemática demonstra uma das características principais da civilização ocidental: o exercício do poder através do conhecimento, ou seja, a colonialidade do saber que abordamos anteriormente neste trabalho.

Para D`Ambrosio, é inegável o fato de que o povo gera conhecimento, porém, este conhecimento gerado pelo povo é expropriado pelos grupos dominantes do poder, que o codifica adequadamente a seus interesses antes de *devolvê-lo* ao povo:

A vida em sociedade implica a necessidade de haver formas de se divulgar e compartilhar conhecimentos que, em essência, são necessários à vida social. Nesse sentido, a estrutura de poder estabelecida não apenas expropria os conhecimentos produzidos socialmente/individualmente, mas os institucionaliza, os estrutura e os codifica em conformidade [...] aos interesses da estrutura de poder (D`AMBROSIO, 1993, p. 86).

Dentre os mecanismos ou processos de mistificação do conhecimento devolvido ao povo, D`Ambrosio coloca “as escolas, as profissões, os graus acadêmicos e toda uma série de mecanismos de habilitação e credenciamento”, e também, “os sistemas de justiça, econômico, de saúde, de ciência, etc.”, que “funcionam de acordo com regras e códigos que, em si, constituem novos corpos de conhecimento” (D`AMBROSIO, 1993, p. 88).

Assim, não apenas o conhecimento devolvido é mistificado, mas, da mesma forma, são criados sistemas de credenciamento, desenvolvidos também pela estrutura de poder, de maneira a impedir desvios no processo de evolução. Tal credenciamento é feito através de filtros como “os diplomas, os exames, as habilitações profissionais, títulos acadêmicos, certificados e

semelhantes destinados a identificar aqueles que são confiáveis para agir nessas funções” (D`AMBROSIO, 1993, p. 88).

Posteriormente, em D`Ambrosio (1999, p. 39), podemos ver como os executores da devolução das diversas formas de conhecimento ao povo, “os professores, os advogados, os economistas, os médicos etc.”, são devidamente “credenciados pela própria estrutura de poder, de maneira a assegurar seu compromisso ideológico”.

E dessa forma, a estrutura de poder, ao mistificar os conhecimentos e controlar os mecanismos e executores da devolução deste ao povo, propaga a ideia de que o conhecimento é estático e congelado:

O conhecimento, naturalmente em permanente modificação, uma vez expropriado pelas estruturas de poder, vai sendo convenientemente fragmentado em disciplinas e áreas de competência para justificar ações setoriais no exercício do poder. Naturalmente, essa fragmentação, como todo método, desencoraja crítica.

Assim, o conhecimento gerado e organizado para satisfazer os anseios de sobrevivência e de transcendência [...] é devolvido já elaborado e organizado aos seus geradores para que os mesmos sobrevivam sem crítica e sirvam ao poder (D`AMBROSIO, 1999, p. 149).

Segundo Santos (2007), é importante lembrar que esta estrutura de poder também controla o que deve ser considerado como conhecimento *válido* pelos executores da devolução ao povo. E assim, aquelas formas de conhecimento inerentes a grupos minoritários, no sentido de não possuírem poder, não são aceitas como válidos, ou quando muito, são simplesmente chamadas de *tradições*.

Um exemplo disto é “o caso dos povos indígenas, que tiveram a sua língua rotulada de inútil; a sua religião tornada como uma crendice; a sua arte e os seus rituais considerados folclore; a sua ciência e medicina tidos como superstições; e o seu pensamento matemático chamado de impreciso e ineficiente, quando não inexistente” (D`AMBROSIO, 1999, p. 86). D`Ambrosio ressalta que, a partir disso, é natural que o indivíduo perca a noção de todo esse processo de geração, organização e divulgação do conhecimento, e não compreenda o modo como está sendo cooptado pela ideologia dominante.

Segundo Santos (2007), o Programa Etnomatemática surge, possivelmente, como uma consequência dos questionamentos que D`Ambrosio vinha impondo a si mesmo sobre a matemática, seu ensino, a produção de conhecimento e, principalmente, a ciência em geral:⁶⁶

⁶⁶Atualmente existem outras vertentes relativas a uma compreensão e definição do que se considera como etnomatemática. Neste trabalho, apresento a visão d`ambrosiana da etnomatemática.

Na nossa proposta de se examinar “*Por que Educação Matemática?*” estava implícita a proposta de se perguntar “*Por que Matemática?*” do ponto de vista histórico, e, portanto, social e político; do ponto de vista cognitivo; e naturalmente do ponto de vista pedagógico. Uma “aproximação” etimológica mostrou-nos que efetivamente etnomatemática é o nome mais adequado para esse programa abrangente sobre geração, transmissão, institucionalização e difusão do conhecimento (D’AMBROSIO, 1991, p. 7).

Foi em 1970, em sua atuação no *Center Pédagogique Supérieur de Bamako*, da República do Mali, que ele conceituou pela primeira vez o termo etnomatemática:

As inúmeras conversas com Tchicaya⁶⁷ e com intelectuais africanos, em particular malienses, e o conhecimento da realidade global do país levaram-me a conceituar *etnociência* e *etnomatemática* como uma alternativa epistemológica mais adequada às diversas realidades socioculturais do que a Ciência e a Matemática dominantes, de inspiração e estruturação inteiramente europeia. Isto encontrou respaldo nos importantes trabalhos dos antropólogos Cheik Antar Diop⁶⁸ e principalmente Nazi Boni⁶⁹.

O termo etnomatemática pareceu-me então mais abrangente que Matemática Antropológica, ou Etnografia Matemática, ou Matemática Cultural ou outras tantas propostas que, desde o início do século e como resultado do grande desenvolvimento das pesquisas antropológicas, vinham destacando a prática matemática nas culturas dos povos então colonizados. Embora se falasse muito em etnobotânica, etnoastronomia, etnometodologia e mesmo etnomedicina e etnopsiquiatria, não me lembro de ter visto o termo etnomatemática antes, e certamente não no sentido que eu propunha. A própria etnociência tinha, na minha concepção, um sentido mais abrangente, certamente evitando o eurocentrismo que caracterizava a grande maioria dos enfoques antropológicos (D’AMBROSIO, 1991, p. 5-6).

Santos (2007) afirma que é possível supor que na citação anterior, quando D’Ambrosio comenta que o termo etnomatemática “pareceu mais abrangente que...”, ele está se referindo ao que podemos chamar de movimento internacional empreendido, isoladamente a princípio, por psicólogos, antropólogos, linguistas e sociólogos, de identificação/reconhecimento e valorização de um fazer matemático diferenciado de grupos “culturalmente diferenciados”.

Entretanto, muitas vezes, a explicação para o “fazer matemático diferenciado” tinha por base ainda o “enfoque fundamentalmente eurocêntrico”, colocando as formas matemáticas de origem mediterrânea “como padrão que orienta a compreensão do modo de pensar matemático nas culturas estudadas” (D’AMBROSIO, 1991, p. 6-7).

⁶⁷ Gerar-Félix Tchicaya (1931-1988) foi um poeta e educador do Congo (também conhecido na literatura como Tchicaya U-Tamsi).

⁶⁸ Cheik Antar Diop (1923-1986) foi um historiador, antropólogo, físico e político senegalês que estudou as origens da raça humana e cultura africana pré-colonial.

⁶⁹ Nazi Boni foi um importante um político do Alto Volta (agora Burkina Faso). Ele escreveu o romance, *Le Crépuscule des temps anciens* (O Crepúsculo dos Dias Passados), que explorava a existência pré-colonial do povo Bwa e a rebelião anticolonial chamada Guerra Volta-Bani, ocorrida entre 1915 e 1917.

D'Ambrosio apresenta o Programa Etnomatemática como um programa de pesquisa⁷⁰ e análise das diferentes formas de conhecimento nas diferentes culturas e que, portanto, não se limita apenas à análise das teorias e práticas matemáticas culturalmente identificáveis.

Dito de outro modo, mesmo tendo nascido da análise dessas diferentes práticas matemáticas, o Programa Etnomatemática não se limita apenas a estudar o que D'Ambrosio chama de “*matemáticas étnicas*”, mesmo tendo sido esta a principal motivação das primeiras pesquisas deste programa, como ressaltado em Domite (2007).

Mas podemos considerar que esta etapa foi de fundamental importância para o desenvolvimento da etnomatemática, porque “os dados importantes que servem de base para o programa vêm do crescente conhecimento de várias matemáticas étnicas” (D'AMBROSIO, 1997a, p. 118).

E assim, apesar de sugerir um estudo de “*matemáticas étnicas*”, o termo etnomatemática é muito mais amplo, como defende D'Ambrosio (1997a):

[...] o **matema**, [...], vai muito além [das matemáticas étnicas], significando o potencial do ser humano – em todas as culturas, ao longo de sua presença no planeta – para satisfazer sua ansiedade de transcender, de ser capaz de explicar, entender e criar. Para isso, grupos humanos desenvolvem, ao longo da história de sua evolução cultural e de acordo com suas características culturais (**etno**), distintas técnicas (**ticas**, do grego *techné*, que é também raiz de arte). Dentre as inúmeras técnicas criadas, a matemática é apenas uma delas, desenvolvida a partir das culturas ao redor do Mediterrâneo. Há nisso apenas uma coincidência de nome, resultado de recorrermos a raízes gregas para denominar as diversas disciplinas científicas (D'AMBROSIO, 1997a, p. 118, grifos meus).

Esta é uma constatação bastante importante e que nos leva a entender que a disciplina identificada como matemática seja, na verdade, uma *tica da matema da etno* ocidental que se originou e chegou à sua forma atual na Europa, recebendo contribuições das civilizações hindu e islâmica e sendo imposta ao mundo a partir do período colonial. Se hoje ela adquire este caráter universal é devido, sobretudo, “*ao predomínio da ciência e tecnologia modernas, desenvolvidas a partir do século XVII, na Europa*” (D'AMBROSIO, 1997b, p. 125).

De acordo com Santos (2007), diante de tais apontamentos, fica evidente que não se pode considerar a matemática como a mesma para todos os grupos culturais, o que, em termos pedagógicos, possibilita afirmar que não se sustenta um ensino de matemática único e homogêneo para todos.

⁷⁰ Andréia Lunkes Conrado, doutora em educação e pesquisadora do GEPem, realizou um estudo sobre a pesquisa brasileira em etnomatemática, mapeando todas as dissertações e teses produzidas no Brasil até 2005. Para conhecer mais sobre a pesquisa, ver CONRADO (2005).

Como solução para esta homogeneização do ensino da matemática, o Programa Etnomatemática propõe “outra visão e filosofia da matemática, o que acarreta, como subproduto, uma proposta pedagógica consequente, holística e crítica” (D`AMBROSIO, 1997a, p. 121).

Mas, como bem nos informa Santos (2007:

O fato de o Programa Etnomatemática ser muito abrangente possibilita [...] fugir da atração gerada por um sistema de ensino estruturalista, que tende a transformar tudo que é novo em mais uma disciplina do currículo. Mas, por outro lado, esta abrangência impede que o programa seja delimitado por algo próximo a uma definição ou conceituação, sendo que entendê-lo como uma *teoria geral do conhecimento* não diz muito em termos de ações pedagógicas. Talvez por isso, muitas interpretações têm sido feitas sobre as interfaces e contribuições pedagógicas da etnomatemática (SANTOS, 2007, p. 293).

Santos (2007) nos apresenta duas diferentes interpretações das contribuições pedagógicas da etnomatemática: uma relativa a seu *primeiro momento*, que busca explicitar a etnomatemática (entendida aqui como matemática étnica) do grupo cultural com o qual trabalha e para isso, sugere como metodologia a etnografia e a modelagem matemática. Como exemplo desta interpretação, Santos cita o trabalho de Sebastiani Ferreira⁷¹, que defende que o grande enigma da etnomatemática refere-se a como trazer o conhecimento étnico para dentro da sala de aula e como promover o que ele chama de “ponte entre este conhecimento e o conhecimento institucional”. A partir desta perspectiva, a etnomatemática, em termos pedagógicos, representa um tipo de metodologia na qual o professor deve se preparar para fazer etnografia com seus educandos, que no seu “entender tem o significado de pesquisa de campo” (FERREIRA, 1997, p. 28).

Outra interpretação das contribuições pedagógicas da etnomatemática defende que elas são relativas a uma postura política empreendida pelo educador junto aos educandos e a comunidade escolar. De acordo com Santos, esta postura é necessária, afinal a intenção destas contribuições está “indiscutivelmente relacionada ao fato de o educando estar desvelando – e se inserindo – na sociedade à sua volta”, além de estarem “relacionadas, também, à valorização de seu saber fazer [...] e à sua inclusão no processo de discussão e de direcionamento das atividades pedagógicas” (SANTOS, 2002a, p. 210).

⁷¹ Eduardo Sebastiani Ferreira é bacharel e mestre em Matemática, com doutorado em Educação. Ele possui experiência na área de Educação com pesquisas e trabalhos também no campo da Etnomatemática.

Como exemplo desta interpretação, temos o trabalho da pesquisadora *Gelsa Knijnik*⁷², que ressalta a questão política inerente às contribuições pedagógicas da etnomatemática:

[...] utilizo a expressão *Abordagem Etnomatemática* para designar a investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado (quanto ao volume e composição de capital social, cultural e econômico) e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo: interprete e decodifique seu conhecimento; adquira conhecimento produzido pela matemática acadêmica e estabeleça comparações entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes (KNIJNIK, 1996, p. 88).

Com isso, podemos, então, dizer que Knijnik

[...] conceitua as contribuições da etnomatemática relativamente: a) a algo que poderia ser considerado como a matemática étnica do grupo estudado por ela; b) à identificação e valorização das raízes culturais do grupo; c) à contextualização entre os saberes matemáticos próprios do grupo em questão e os saberes inerentes à matemática acadêmica; d) a uma abordagem essencialmente política (SANTOS, 2007, p. 294).

Sobre essas questões relativas a uma abordagem política da etnomatemática, D'Ambrosio afirma que é pertinente ao dominado conhecer a cultura do dominador, desde que sejam fortalecidas as suas raízes. Para ele, “na educação matemática, a etnomatemática pode fortalecer essas raízes” (D'AMBROSIO, 2001, p. 43).

Caso contrário, fatalmente ocorrerá um tipo de aculturação matemática – ou uma educação *para* a matemática, como foi pontuado aqui em outros momentos.

Sendo assim, podemos compreender que um dos principais componentes da etnomatemática, em termos de uma proposta pedagógica, corresponde ao que D'Ambrosio (2001, p. 23) considera ser “propiciar uma visão crítica da realidade utilizando instrumentos de natureza matemática”, fazendo da matemática, ainda segundo ele, “algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural” (D'AMBROSIO, 2001, p. 46).

Segundo Santos (2007), nessa dinâmica cultural, a contextualização mostra-se como uma forma de promover certo tipo de integração entre os diferentes saberes, que têm, naturalmente, as suas especificidades e utilidades. E dessa forma, a contextualização funciona

⁷² Gelsa Knijnik é licenciada e mestre em Matemática, com doutorado em Educação. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Desenvolve pesquisas sobre temas relacionados à Etnomatemática e Educação do Campo.

como um instrumento utilizado para promover a dinâmica cultural, ao mesmo tempo em que se aplica à solução de problemas inerentes a determinadas culturas, que requerem os instrumentos teóricos daquela cultura para serem resolvidos.

A esse respeito, D'Ambrosio comenta que:

A etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para coisas muito importantes. Não há por que substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes. Não há como ignorá-la. Pretender que uma seja melhor que a outra é uma questão falsa e falsificadora [...].(D'AMBROSIO, 1997a, p. 31-32; 2001, p. 80-81).

Para finalizarmos esta última etapa, apresentamos agora algumas críticas feitas ao Programa Etnomatemática. Segundo a professora *Maria do Carmo Santos Domite*⁷³, as críticas à etnomatemática estão concentradas, principalmente, na relação da etnomatemática com as questões do ensino da matemática.

Como vimos anteriormente, e como bem observa Domite (2007), talvez devido à amplitude da conceituação da etnomatemática, em muitas vezes, não fica explícito de que maneira a etnomatemática pode contribuir para a aprendizagem e o ensino da matemática.

Santos (2007) considera que estas críticas têm sido elaboradas na trama de certos grupos e pessoas, não porque estão sejam radicalmente contrários à etnomatemática ou duvidem da validade das teorias d'ambrosianas, mas sim porque tais grupos e pessoas estão vestidos com certos valores ideológicos, além de terem por base a tradição de um ensino de matemática estruturalista/conteudista. Por conta disso, são levados a não considerar como de valor qualquer tendência, teoria ou pensamento contrário ao que efetivamente acreditam – como possibilidade única – em termos do processo pedagógico da matemática (SANTOS, 2007).

Uma das críticas ao Programa Etnomatemática é de Paul Dowling⁷⁴ que afirma que o discurso da etnomatemática é ideológico porque

a sociedade é heteroglóssica, composta de uma pluralidade de comunidades culturais, e as comunidades são monoglóssicas; e como a etnomatemática faz falar estas comunidades, então ela tem um discurso ideológico monoglóssico, onde o falar de um subgrupo é privilegiado em relação ao falar de toda a sociedade que o contém (FERREIRA, 1997, p. 25).

Mas, para Santos (2007),

⁷³ Maria do Carmo Santos Domite (1948-2015) foi uma importante educadora matemática que contribuiu muito para o desenvolvimento e a consolidação da Etnomatemática como área de pesquisa, tanto em contexto brasileiro quanto internacional.

⁷⁴ Paul Dowling é sociólogo com pesquisa de temas que inclui a sociologia da pedagogia e relações pedagógicas, textos, estratégias, *sites*, tecnologias e instituições, mídia e estudos culturais, educação matemática e tecnologia da informação e comunicação.

Afirmar isso é o equivalente a dizer que a etnomatemática propõe a substituição do saber matemático socialmente validado pelos saberes de certos grupos sociais ou pelo saber matemático histórico-cientificamente construído pelos grupos dominantes. D'AMBROSIO, sobre essa questão, tem dirigido a discussão para a caracterização do contexto sociocultural – a contextualização – e não para a substituição de uma matemática por outra, como solução para os problemas sociais e o ensino da matemática (SANTOS, 2007, p. 296).

Outra crítica ao programa vem de Nick Taylor⁷⁵, que considera que a etnomatemática preocupa-se apenas com o ato de ensinar e não com o de aprender, não representando, por isso, um discurso epistêmico (FERREIRA, 1997, p. 25).

Mesmo reconhecendo que não é fácil separar os campos pedagógico, político e epistemológico nos discursos educacionais, Taylor procura estabelecer diferenças entre eles, pelo menos para problematizar os estudos sobre a etnomatemática. A intenção de Taylor é mostrar que “enquanto a Etnomatemática diz respeito ostensivamente à epistemologia, muito do debate gira em torno da relação entre pedagogia e política na educação matemática” (TAYLOR, 1993, p. 130).

Porém, segundo Santos (2007),

esta crítica tem consistência um tanto quanto duvidosa, na medida em que D'Ambrosio repete à exaustão, em seus escritos, como já pontuamos, que a etnomatemática é um programa que busca analisar os processos de geração, de produção e de transmissão de conhecimentos, tendo por base a matemática, e sendo, dessa maneira, um discurso epistêmico (SANTOS, 2007, p. 296).

Outro tipo de crítica à etnomatemática teve início nos trabalhos do moçambicano *Paulus Gerdes*⁷⁶, que relaciona a etnomatemática a um processo de descongelamento da matemática desenvolvida no passado por povos africanos.

As críticas ao pensamento de Gerdes, de certo modo, se estendem à compreensão da etnomatemática como um movimento de desenvolvimento da matemática étnica de grupos culturais. Elas consistem em afirmar que alguém que é educado sob a égide da matemática europeia – ocidental – dificilmente conseguirá *localizar, compreender* outras formas de pensamento matemático que não estejam em conformidade – ou que não se pareçam – com o pensamento matemático que lhe é familiar (SANTOS, 2007).

⁷⁵ Nick Taylor é professor de física e matemática da *Cornell University* em Ithaca, Nova York (EUA).

⁷⁶ Paulus Pierre Joseph Gerdes (1952 – 2014) foi um matemático holandês e professor universitário e um dos fundadores da pesquisa em etnomatemática, especialmente na África.

Uma pesquisadora que faz este tipo de crítica é *Wendy Milroy*⁷⁷:

Milroy efetivamente aponta para uma questão importante – e até certo ponto central – para a Etnomatemática. As práticas matemáticas dos diferentes grupos culturais são decodificadas – e, o que é mais grave, muitas vezes, explicadas unicamente através da Matemática acadêmica. É através desta narrativa que as 'outras' Matemáticas têm sido ditas pelo menos nos redutos acadêmicos e escolares. Portanto, o papel que esta desempenha no projeto da modernidade – enquanto grande narrativa nacional, unificadora, universalizante – segue, sob certo aspecto, sendo reforçado na perspectiva da Etnomatemática. A esta contingência, tudo indica, não há como não se submeter. Parece-me discutível, no entanto, se a Etnomatemática tem no horizonte de suas (pre)ocupações ser uma contestação – e uma alternativa dentro da Educação Matemática – à modernidade, como seus críticos pretendem apontar. Talvez seus propósitos sejam mais modestos. Ou se orientem em outras direções (KNIJNIK, 1996, p. 77-78).

Esta discussão proposta por Knijnik é bastante atual, sobretudo neste momento acadêmico, em que cada vez mais pesquisas do Programa Etnomatemática passam a relacionar a Educação Matemática à pedagogia decolonial, denunciando o colonialismo, o racionalismo e os efeitos nocivos da ideia de modernidade presentes na educação. Com isso, acreditamos que cada vez mais o Programa Etnomatemática coloca-se como uma proposta de crítica à colonialidade, sobretudo a colonialidade do saber.

Voltando à crítica de Milroy (1992), podemos pensar que toda cultura produz a sua etnomatemática e não uma matemática. Isso fica evidenciado na concepção de etnomatemática d'ambrosiana quando ele afirma que

uma sociedade se caracteriza pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias e ações e pelos comportamentos cotidianos. Naturalmente, tudo isso se apoia em processos de medição, de contagem, de classificação, de comparação, de representações, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes em todas as culturas e em todos os tempos (D'AMBROSIO, 1998, p. 21).

Um último tipo de crítica direcionado ao Programa Etnomatemática é apontado por Domite (2007, p. 17), quando ela nos diz que “alguns criticam a etnomatemática por temerem pela interpretação, dos formuladores de currículos, do significado e papel da etnomatemática enquanto postura/proposta educacional”. Ainda segundo Domite, este tipo de

⁷⁷ Wendy Milroy, pesquisadora estadunidense, afirma existir um paradoxo em torno da etnomatemática. Segundo a pesquisadora, este paradoxo se desdobra da seguinte maneira: “1. Etnomatemática está preocupada com o estudo dos diferentes tipos de matemáticas que emerge dos diferentes grupos culturais; 2. É impossível reconhecer e descrever qualquer coisa sem fazer uso de seus próprios referenciais; 3. O paradoxo: Como uma pessoa, escolarizada na matemática ocidental convencional pode "ver" qualquer forma de matemática diferente daquela que se assemelha à matemática convencional com a qual ela está familiarizada?” (MILROY, 1992, p. 11).

preocupação/crítica está presente especialmente em países/locais onde grupos de dominados são explicitamente controlados pelos grupos dominantes.

Um exemplo disto é a África do Sul (VITHAL; SKOVSMOSE, 1997), onde o foco da preocupação está no fato de que no auge do movimento *apartheid*, o Governo condenou os estudantes negros a um currículo inferior implementado nas escolas de baixos recursos e o documento oficial que apresentava esta proposta educacional, com evidentes demonstrações de segregação e hierarquia, mostrava – em uma ação que é possível de ser interpretada como uma proposta etnomatemática para o ensino – a importância em levar em conta a cultura do grupo no trabalho escolar, assim como a permissão para expressar-se na língua africana.

A esta crítica, Santos (2007) responde:

Entendemos esse tipo de crítica, de modo relativo. Por um lado, se assim interpretada a etnomatemática, faz sentido a preocupação visto que um grupo só será forte culturalmente quando tiver as suas raízes fortalecidas e, partir de seus conhecimentos prévios é uma forma de fortalecê-las. Por outro lado, jamais foi sugerido por qualquer estudioso da etnomatemática limitar o currículo a eles – aos conhecimentos prévios. Assim, estes apontamentos se constituiriam como críticas, se os seus autores defendessem o fortalecimento cultural do grupo via conhecimentos – matemáticos – globais, não locais (SANTOS, 2007, p. 298).

Diante do exposto anteriormente, compartilhamos da mesma opinião que D’ambrosio (2001, p. 10), quando ele diz que muitas das críticas ao Programa Etnomatemática são feitas: “por alguns, como resultado de incompreensão; por outros, como um protecionismo perverso. Para esses, a grande meta é a manutenção do status quo, maquiado com o discurso enganador da mesmice com qualidade”.

Também estamos de acordo com Santos (2007) quando ele afirma que as críticas à etnomatemática se devem ao fato da:

[...] a etnomatemática funcionar como um convite à superação das desigualdades sociais e, por isso ela sempre angariará posicionamentos contrários. Isso porque a história sempre mostrou que, diametralmente oposta a uma situação de pobreza extrema, existe uma situação de extrema riqueza. Dessa forma, buscar transformações sociais implica, sempre, diminuir as riquezas – poder – de alguns. E isto sempre gerará conflitos (SANTOS, 2007, p. 299).

E assim concluímos esta etapa, com a percepção de que estes conflitos irão sempre aparecer no campo educacional, uma vez que sejam formuladas propostas que desafiem a colonialidade do poder e do saber, como é o exemplo das pedagogias decoloniais e da própria Programa Etnomatemática.

Resta-nos, então, como educadores que ainda acreditam que “*um outro mundo é possível*”⁷⁸, a obrigação ética de buscar ações pedagógicas que nos ajudem a resistir e continuar a existir em um mundo que cada vez mais prefere produzir distopias ao invés de utopias.

Acreditamos que o Programa Etnomatemática pode contribuir na reformulação dos currículos escolares, contribuindo na proposição de outras narrativas que valorizem a potência da diversidade no espaço escolar.

Em seguida, relacionamos o Programa Etnomatemática com a educação para as relações étnico-raciais, como subsídio para pensarmos a construção de uma Educação Matemática antirracista.

2.5 O Programa Etnomatemática e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

Em seu texto intitulado *O programa Etnomatemática e o contexto étnico-racial na prática docente*, a professora Cristiane Coppe de Oliveira busca discutir propostas para a implementação da Lei n.º 10.639 na prática docente, tendo como referenciais as teorizações de D’Ambrosio (2001). Essas propostas foram elaboradas em 2010, na segunda etapa do projeto *A Cor da Cultura*, promovido pelo canal Futura, Petrobrás, Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), Rede Globo e pela Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial (Seppir), em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia – NEAB/UFU. Para Coppe-Oliveira (2011),

No contexto da Educação Matemática, tem-se a possibilidade de pensar em um trabalho interdisciplinar, que se apropria dessa busca, por meio do Programa Etnomatemática. “*A Etnomatemática é um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com óbvias implicações pedagógicas.*” (D’Ambrosio, 2001). O programa envolve, em sua amplitude, as questões étnico-raciais, no sentido de promover a discussão/reflexão das potencialidades de implementação da lei 10.639/03 na formação continuada de professores (COPPE-OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Para a professora Cristiane, o Programa Etnomatemática pode ser um potencializador e dinamizador na implementação da Lei n.º 10.639. Mas, como podemos ver em Coppe-Oliveira (2011, p. 2), “a lei não deve ser vista como uma nova disciplina ou metodologia a ser

⁷⁸ *Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível* foi o nome do fórum ocorrido em 2001 na cidade brasileira de Porto Alegre. Este foi um evento organizado por movimentos sociais de vários lugares do mundo, com objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global.

empregada, mas como a possibilidade de novos diálogos e novas posturas, a fim de proporcionar o surgimento de uma educação transformadora, em relação à discriminação étnico-racial, em todas as disciplinas do currículo escolar”.

No entanto, para que isto seja possível, devemos atentar para formação continuada do professor de Matemática. Na sociedade, temos a predominância de um discurso de que a Educação Matemática deve estar voltada para a compreensão da realidade e dos fenômenos sociais e contribuir para com as transformações sócio-históricas, porém como bem nos lembram Costa e Oliveira (2010):

[...] cotidianamente, muitos professores de matemática consideram que, no ensino da disciplina, não lhes cabe explorar questões de importância fundamental tais como os preconceitos raciais e/ou culturais. Outros, alegam que sua formação (tradicional) não contribui para que eles façam as necessárias associações entre conteúdos matemáticos e tais problemas. De fato, não são raros aqueles que manifestam o desejo, mas também as dificuldades de redimensionar suas ações, de modo a abrigar reflexões referentes à diversidade cultural e racial (COSTA; OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Para Coppe-Oliveira (2011), a partir desta perspectiva, podemos perceber dois fatos: por um lado, o fato de que a área de Matemática apresenta dificuldades em contribuir significativamente com a divulgação e valorização social da história e cultura africana e afro-brasileira; e o segundo fato é que, por outro lado, a implementação da Lei n.º 10.639/03 deve ser vista como uma medida importante que pode, além de contribuir para uma educação antirracista, pode também levar os educandos a perceberem as dimensões culturais, sociais e políticas da matemática.

Em seu texto, a professora Cristiane utiliza as teorizações de D`Ambrosio (2001) e de Gerdes (2010), para buscar relações entre o Programa Etnomatemática e os valores civilizatórios afro-brasileiros, tais como a ludicidade, memória, ancestralidade, circularidade e oralidade apontados por Trindade (2006), e apresenta propostas didático-pedagógicas que podem ser trabalhadas nas aulas de matemática para contemplar, nos currículos, a valorização da diversidade étnico-cultural do nosso país. Citando Vergani (2000), ela afirma que estas propostas ressaltam a importância de termos uma educação etnomatemática que lide com

com a inteireza racional, psíquica, emocional, social e cultural do homem, em uma postura criativa que ecoa a diferentes níveis e segundo diferentes graus de profundidade, superando o desequilíbrio causado pela fragmentação disciplinar, contribuindo para a transformação positiva do mundo. Nesse sentido, pode-se pensar em uma Educação Etnomatemática para as relações étnico-raciais a favor da valorização da cultura e das ciências de matriz

africana, atuando sobre a discriminação e a exclusão buscando o pleno exercício da cidadania (VERGANI, 2000, p. 13).

Com a intenção de continuar relacionando o Programa Etnomatemática com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, apresentamos agora trabalhos de pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM que tratam destas temáticas.

Em Silva e Coppe-Oliveira (2020), temos a apresentação das pesquisas acerca das relações étnico-raciais produzidas nos vinte anos de existência do GEPEM. Uma das intenções do texto é encaminhar um debate que possibilite refletir sobre as possibilidades/potencialidades da dimensão educacional da Etnomatemática no diálogo com a educação para as relações étnico-raciais.

As pesquisadoras contam a história dos diálogos ocorridos entre o pesquisador Paulus Gerdes e o GEPEM, intermediado pela professora Maria do Carmo Domite, que era coordenadora do grupo nesta época. Inclusive, foi a convite de Domite que Paulus Gerdes ofereceu um curso na USP:

No primeiro semestre de 2011, o autor lecionou, a convite de e em colaboração com a professora Maria do Carmo Domite, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Etnomatemática da Faculdade de Educação da USP, a disciplina intitulada “Exploração de aspectos matemáticos de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação matemática”. Esta disciplina visava uma reflexão crítica sobre as possibilidades de explorar ideias matemáticas de diversos contextos culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas em vários níveis de educação, desde o infantil até o universitário, incluindo a formação de professores de matemática para esses níveis (GERDES, 2012, p. 148).

Segundo Silva e Coppe-Oliveira (2020), podemos dizer que foram estas trocas que mobilizaram a produção de saberes científicos acerca da temática étnico-racial no GEPEM.

Apresentamos, na tabela a seguir, os trabalhos de pesquisadoras e pesquisadores do GEPEM que relacionam o Programa Etnomatemática e a educação para as relações étnico-raciais:

Tabela 1: Trabalhos que relacionam Programa Etnomatemática e a temática étnico-racial

Ano / Natureza	Título do Trabalho	Autor (a)	Comentário
2008 / Mestrado	Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula.	Eliane Costa Santos	O trabalho aponta alternativas para o ensino e aprendizagem da matemática nas escolas públicas; busca pensar como a cultura africana pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática.

2014 / Doutorado	Além dos números... África e africanidades em sala de aula de matemática: uma contribuição da etnomatemática para a formação de professores.	Eliane Costa Santos	O trabalho propõe pensar como a etnomatemática pode contribuir para que a relação entre matemática e cultura africana seja abordada nos cursos de formação de professores.
2008 / Mestrado	A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática.	Vanisio Luiz da Silva	O trabalho propôs pensar quais as contribuições que a etnomatemática pode oferecer para a reconstrução dos currículos escolares que se proponham a valorizar as supostos saberes negros gerados dos processos de resistência. O autor apresentou um estudo de caso que toma como referência duas escolas públicas situadas em uma região próxima ao que foi o primeiro quilombo urbano da cidade de São Paulo.
2014 / Doutorado	Africanidade, matemática e resistência.	Vanisio Luiz da Silva	O trabalho propôs investigar a relevância do uso de elementos – processos e modos – da cultura afro-brasileira na aprendizagem da matemática escolar. O autor buscou elementos culturais, presentes nas práticas de um grupo de resistência dentro de uma escola de samba de São Paulo, com potencial para serem incorporados nas aulas de matemática.
2015 / Pós-Doutorado	Educação Matemática para as relações étnico-raciais: interfaces culturais, políticas e pedagógicas na constituição dos centros de estudos africanos no Brasil e em Portugal.	Cristiane Coppe de Oliveira	O trabalho propôs investigar como se constituíram/constituem as práticas pedagógicas de educadores em matemática que lecionaram em uma escola pública de uma cidade de Portugal. A autora buscou compreender como os saberes e fazeres de mulheres caboverdianas são articulados no processo de aprendizagem/ensino desta escola e refletir sobre a possibilidade de pensarmos uma Educação Matemática para as relações étnico-raciais.
2022 / Mestrado	O ensino da matemática por meio das raízes africanas: uma proposta etnomatemática para um currículo descolonizador	Ana Paula Santos	O trabalho propôs, como alternativa aos currículos formulados a partir de uma perspectiva hegemonicamente eurocêntrica que acabam por incentivar a inferiorização do povo africano e afro-brasileiro no espaço escolar, pensar em

			uma proposta de construção de um currículo colaborativo envolvendo professores que ensinam matemática em uma escola pública de São Paulo. A autora utiliza o Programa Etnomatemática para repensar novas práticas educacionais que possam contribuir para a descolonização do currículo, priorizando as Africanidades e a valorização de identidades negras no contexto escolar.
2021 / Doutorado	Presença africana na arquitetura e na educação brasileira: uma perspectiva decolonial sob a égide da Etnomatemática	Valdirene Rosa de Souza	O trabalho buscou ampliar as relações e os diálogos já estabelecidos entre culturas e ensino de matemática. A autora utilizou os estudos etnomatemáticos e a perspectiva decolonial para propor a promoção da representatividade negra, a integração da cultura afro-brasileira no ensino e a inserção de saberes distintos da modernidade ocidental europeia e buscar mudanças na aprendizagem matemática e na autoestima dos educandos.
2023 / Doutorado	Giro Curricular: Decolonialidade, Epistemologias do Sul e o Programa Etnomatemática na Roda de Capoeira	Kleber William Alves da Silva	O trabalho buscou compreender de que modo a etnomatemática, a teoria decolonial e a filosofia da capoeira, colocadas em composição, poderiam apontar caminhos que permitam um Giro Curricular. Para o pesquisador é no entrelaçamento dos saberes da capoeira, do Programa Etnomatemática, das teorias decoloniais e das Epistemologias do Sul que surgem possibilidades para se pensar uma organização curricular que não seja pautada apenas na tradição cientificista eurocêntrica e também permita caminhos para o enfrentamento do racismo estrutural.

Fonte: Silva e Coppe-Oliveira (2020, p. 71).

2.6 O Programa Etnomatemática e a Decolonialidade do Saber

No artigo *A perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência*, os pesquisadores Maria Cecília Fantinato e Adriano Vargas Freitas, relacionam, tal como pretendemos nesta pesquisa, a etnomatemática com a perspectiva decolonial. O artigo dos autores se baseia nas seguintes ideias centrais:

Este artigo se baseia nas seguintes ideias centrais: (a) historicamente, as produções em etnomatemática têm apresentado resultados de pesquisa sobre conhecimentos que podem ser entendidos como matemática; (b) uma das potências da etnomatemática é a de romper com uma visão arraigada de matemática única, idealizada, a histórica, elitista, eurocêntrica, aproximando-se, portanto, de uma proposta decolonial, ao reconhecer e valorizar os muitos saberes presentes nas práticas sociais; (c) o processo histórico de colonização implicou em conquistas territoriais e na destruição das raízes culturais dos povos colonizados, como forma de eliminar sua historicidade, e (d) A crescente participação de pesquisadores provenientes dos movimentos sociais nesta área pode contribuir para evitar tais contradições (FANTINATO; VARGAS FREITAS, 2021, p. 1).

A partir desta perspectiva, acreditamos que as produções acadêmicas do Programa Etnomatemática podem representar um movimento de resistência na Educação Matemática, dando visibilidade e legitimidade a saberes e fazeres de diferentes culturas. Pensando mais especificamente na educação para as relações étnico-raciais, o Programa Etnomatemática também pode, a partir de uma aproximação com a perspectiva decolonial, possibilitar que o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural esteja presente na formulação dos currículos escolares.

Para Fantinato e Vargas Freitas (2021), a perspectiva decolonial problematiza a ideia naturalizada de que as ciências ocidentais têm origem europeia. Segundo os pesquisadores,

Alguns autores do movimento decolonial (DUSSEL, 2000b; CORONIL, 2000) problematizam a ideia naturalizada, de que as ciências ocidentais são reconhecidas como tendo origem europeia, contextualizando historicamente a formação da Europa e indicando a origem asiática e africana da chamada ciência ocidental. No coração da formação da matemática como disciplina ocidental, encontra-se uma história complexa de trocas. Neste sentido, as diferentes perspectivas teóricas decoloniais⁷⁹ (LANDER, 2000; SANTOS, 2019; CAMPOS, 1999) têm em comum suas críticas à permanência de formas de ser e saber entre pessoas em situação subordinada, que perpetuam a hegemonia do pensamento eurocêntrico ocidental.

⁷⁹ Embora reconheçam que alguns autores utilizam outras expressões como, por exemplo, *descolonizar ou sular*, Fantinato e Vargas Freitas optaram por adotar o termo *decolonialidade* em seu artigo.

A chamada virada decolonial⁸⁰ não se refere a uma única escola teórica, mas aponta para uma família de posições diversas que compartilham uma visão da colonialidade como um problema fundamental na era moderna, e também a decolonialidade como sendo uma tarefa necessária que permanece inacabada (MALDONADO-TORRES, 2011).

Essa necessidade de descolonizar ou decolonizar os saberes é o que mais aproxima a perspectiva decolonial do Programa Etnomatemática, afinal, em D´Ambrosio (2001) vemos que este programa, em sua dimensão política, busca uma reflexão sobre a descolonização e também sobre a necessidade do reconhecimento das raízes culturais dos indivíduos. Desse modo, de acordo com Fantinato e Vargas Freitas (2021, p. 4), podemos afirmar que “desde o início, a pesquisa em etnomatemática já estava associada, de certa forma, a um movimento de resistência, à perspectiva decolonial”.

Mas, para os pesquisadores, essa aproximação também está sujeita a contradições:

Por exemplo, se a investigação adota a matemática ocidental como legitimadora dos saberes dos grupos sociais, ou se assume uma perspectiva "extrativista" de investigação (SANTOS, 2019), corre o risco de reforçar a colonialidade do conhecimento (QUIJANO, 2005). Pesquisadores da área têm procurado lidar com essas contradições de diferentes formas. Uma delas é pela crescente participação de pesquisadores provenientes dos movimentos sociais, em pesquisas em grande parte desenvolvidas com o que podemos designar de grupos subalternos⁸¹ (FANTINATO; VARGAS FREITAS, 2021, p. 4).

Segundo Fantinato e Vargas Freitas (2021), a etnomatemática pode ser considerada como um movimento decolonizador por valorizar o conhecimento matemático dos grupos em situações de subordinação. Ainda segundo eles, um dos objetivos da etnomatemática é

justamente questionar o mito eurocêntrico que influencia os currículos escolares, desafiando a ideia de que a matemática é uma disciplina neutra e que o conhecimento matemático transcende a cultura (POWELL; FRANKESNTEIN, 1997). Entretanto, a pesquisa em etnomatemática corre o risco de ser contraditória a esse objetivo, se o pesquisador não desistir de uma concepção platônica de matemática. Portanto, os etnomatemáticos devem questionar a ideia da matemática universal e a histórica e abraçar a pluralização das noções de conhecimento, matemática, racionalidade, cognição e aprendizagem (CLARETO, 2009). Para respeitar este movimento,

⁸⁰ Os pesquisadores utilizaram o termo *Virada Decolonial* para se referirem ao que chamamos, nesta pesquisa, de *Giro Decolonial*.

⁸¹ Grupos subalternos são aqueles que sofrem algum tipo de subordinação aos grupos hegemônicos. O termo subalterno, proposto originalmente por Antonio Gramsci, é utilizado pelas ciências sociais para designar os setores marginalizados da sociedade. Já para a indiana Gayatri Spivak (2010), o termo subalterno descreve "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante" (SPIVAK, citada por ALMEIDA, 2010, p. 12).

os pesquisadores etnomatemáticos deveriam procurar conhecer juntos com o outro, em vez de conhecer sobre o outro (SANTOS, 2019).

E assim, com o crescimento da autoria acadêmica de representantes dos diferentes grupos que representam a diversidade da sociedade brasileira e com o exercício da criticidade por parte desses grupos, podemos dizer que o Programa Etnomatemática pode avançar no seu *movimento decolonizador*, adotando a perspectiva decolonial como potencializadora das suas reflexões e ações no campo da Educação Matemática.

2.6.1 Das pesquisas sobre decolonialidade e etnomatemática

Como forma de conhecer mais sobre as pesquisas que relacionam a decolonialidade com o Programa Etnomatemática, elegemos o banco de teses da CAPES para a busca das dissertações e teses envolvendo o campo temático da pesquisa. A escolha se dá pelo fato deste ser um acervo que compreende as pesquisas dos programas de mestrado e doutorado brasileiros.

A princípio, pretendia-se pesquisar as palavras-chave “*Etnomatemática e Decolonialidade*”; porém, foram muitos resultados encontrados (1.276.170), indicando a necessidade de se colocar alguns filtros para refinar a busca. A primeira opção foi utilizar a palavra *Etnomatemática*, pela qual encontramos 485 resultados; nestas amostras, consultamos título, resumo, referências bibliográficas, área de concentração e a linha de pesquisa de cada um dos trabalhos, verificando se eles relacionavam o Programa Etnomatemática com os teóricos da decolonialidade.

Em seguida, utilizamos na busca a palavra *Decolonialidade* e obtivemos 212 resultados. Ao final destas duas consultas, encontramos três pesquisas que relacionavam a decolonialidade com o Programa Etnomatemática.

Organizamos, a seguir, os trabalhos encontrados, de acordo com a sua natureza (dissertação de mestrado ou tese de doutorado) e ano, título, Instituição de Ensino Superior (IES) e Programa de Pós-Graduação, autor e orientador (Tabela 1).

Tabela 2: Trabalhos que relacionam Programa Etnomatemática e a teoria da decolonialidade

M/D	Ano	Título	IES/Programa	Autor/Orientador
M	2016	Sistemas de numeração e pinturas corporais Javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar	Universidade Federal de Goiás Educação em Ciências e Matemática	Gabriela Camargo Ramos Jose Pedro Machado Ribeiro

M	2017	Matemática e africanidades brasileiras: narrativas de professores(as) negros(as) sobre o trabalho com relações étnico-raciais no cotidiano escolar.	Universidade Federal do Paraná Educação em Ciências e em Matemática	Ronaldo Tomaz de Andrade Silva Marcos Aurélio Zanlorenzi
D	2019	A relação do letramento acadêmico matemático com o <i>habitus</i> dos estudantes cotistas: estudo de caso na UFRPE.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	Renata Andrade de Lima e Souza Jaqueline Moll

Fonte: Banco de teses da CAPES.

Após consulta aos trabalhos selecionados na tabela, verificamos que a dissertação da pesquisadora *Gabriela Camargo Ramos* (2016) tem como objetivo compreender e sistematizar conhecimentos etnomatemáticos de uma comunidade indígena baseando esta análise nas reflexões do programa Etnomatemática, da interculturalidade, da decolonialidade e da ecologia de saberes; já a dissertação do pesquisador *Ronaldo T. A. Silva* (2017) utiliza as teorias da decolonialidade a partir dos autores como Aníbal Quijano, Maldonado-Torres e Enrique Dussel e também das teorias do professor Ubiratan D’Ambrosio sobre etnomatemática para propor a construção de uma consciência antirracista que busque a desnaturalização da ideia de uma epistemologia única em espaços escolares. Por fim, a tese da pesquisadora *Renata Andrade de Lima e Souza* (2019), utilizando como base teórica a contribuição dos teóricos da decolonialidade Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo e também tendo o professor Ubiratan D’Ambrosio como referência bibliográfica, busca compreender como estudantes constituem a sua subjetividade e como ela se manifesta no letramento acadêmico matemático, em uma perspectiva da constituição do sujeito a partir do imaginário colonial.

Para além desta pesquisa no banco de teses da CAPES, também apresentamos, a seguir, duas revistas que publicaram artigos relacionando a etnomatemática com a perspectiva decolonial.

Um destes trabalhos é um dossiê que foi organizado pela *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)* e que tem como foco pesquisas relacionadas à Educação Matemática.

Publicado em março de 2021, esse dossiê, intitulado *Educação Matemática e Decolonialidade*, inicia com um editorial chamado *Alargando Sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?*, escrito pelo professor Victor Giraldo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Organizamos, a seguir, os textos deste dossiê indicando o título do artigo, nome do(s) autor(es), a Instituição de Ensino Superior (IES) e as palavras-chaves utilizadas pelos autores para resumir quais são os temas centrais do artigo (Tabela 2).

Tabela 3: Artigos que relacionam Educação Matemática e decolonialidade

Título	Autor (es)	IES	Palavras-Chave
Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática.	Michela Tuchapesk da Silva Carolina Tamayo-Osorio	Universidade de São Paulo Universidade Federal Minas Gerais	Filosofia da Diferença Sona Etnomatemática Decolonialidade
Racismo na educação: uma análise das representações da população negra nos livros didáticos de Matemática.	Dayene Ferreira dos Santos Jorge Costa Silva Filho Claudio Fernando André	Universidade de São Paulo Universidade Federal do ABC Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Livro Didático Afroetnomatemática Racismo Educação Matemática PNLD
Tarumbeta e suas Potencialidades Matemáticas.	Antonio Francisco Ramos Ciro M. da Silva Labrada	Universidade Federal do Piauí Universidad Internacional Iberoamericana	Jogo Tarumbeta Etnomatemática Etnomodelagem Artefato cultural
Exploração de Algoritmos Históricos de Multiplicação: um diálogo entre Paulo Freire e ideias decoloniais.	Bernadete V. S. Hoffman Thiarla Xavier D. Zanon Vânia Maria P. S. Wagner	Instituto Fed. do Espírito Santo Univ. Federal do Rio de Janeiro Univ. Federal do Espírito Santo	Multiplicação Algoritmos históricos Oficina Decolonialidade
Da comunidade LGBT+ para as aulas de matemática: que interlocuções são possíveis?	Denner Dias Barros	Universidade Estadual Paulista	Diversidade Comunidade LGBT+ A luta é pedagógica Leitura e Escrita de Mundo com a Matemática Educação Matemática Crítica
A Concepção de Gênero por Meio de Memes em uma Aula de Matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade.	Bruna Sachet Maurício Rosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação Matemática Memes da internet Atividades Matemáticas Machismo Sexismo
[E]tnomatemáticaS: uma discussão acerca do nomadismo.	Eric Machado Paulucci Carolina Tamayo-Osorio	Universidade Estadual Paulista Universidade Federal de Minas Gerais	Decolonialidade Educação Matemática Ciência Nômade Multiplicidade Deleuze
Um Convite para Encontros com Escolas Outras.	Bruna Letícia Nunes Viana João Ricardo V. dos Santos	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Lugares-Escolas Decolonialidade Linhas Abissais Quilombola Imagem
Entre linhas tortas ou uma formação pela pesquisa com crianças e seus aprendimentos.	Vivian Nantes Muniz Franco Luzia Aparecida de Souza	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Pesquisa com crianças Infância Decolonialidade Educ. Matemática

Formação de Professores de Matemática: uma encruzilhada atravessada pela gramática do samba.	Diego Matos Pinto Victor Augusto Giraldo Wellerson Q. da Silva	Univ. Federal do Estado do Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro Federal de Educação Tecnológica RJ	Formação de professores de matemática Mate(gra)mática Decolonialidade Pedagogia das Encruzilhadas Samba
A Geração de Conhecimento: Matemática e Realidade. Em Experiências de Alfabetização Matemática (em espanhol)	Johan Castro Hernández	Universidad Nacional Experimental Marítima del Caribe	Alfabetização Matemática Interesses do Aluno Educação Decolonial Educação Média
Analfabetismos, pesquisa e educação (matemática): uma escola que opera fora dos muros da escola.	Endrika Leal Soares Luzia Aparecida de Souza	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Escola Decolonialidade Analfabetismo Pesquisa Narrativas
Cotidianos na EJA da zona rural cearense: construindo currículos e interrogando a docência em Matemática.	Francisco J. Ricardo Xavier Adriano Vargas Freitas	Universidade Federal Fluminense	Cotidianos escolares Educação de Jovens e Adultos Currículos Matemática
O Racismo Contemporâneo em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática.	Dayene Ferreira dos Santos Jorge Costa Silva Filho Claudio Fernando André	Universidade de São Paulo Universidade Federal do ABC Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Racismo Educação Matemática Ensino de Matemática Projetos Políticos Pedagógicos Formação de Professores
Formação de Professores numa Perspectiva Decolonial.	Luciane Ferreira Mocrosky Nelem Orłowski Tânia Mara V. Campanucci Eder Paulo Pereira	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Formação de professores Práticas formativas Perspectiva Decolonial Fenomenologia em Educação Matemática
Por um Projeto Decolonial de Formação de Docentes: a vez da matemática do professor.	Erilúcia Souza da Silva Maria Helena M. M. Baccar Ronald Simões de M. Pinto	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Formação de Professores Pedagogias Decoloniais Colonialidade Matemática Problemática Saberes Docentes

Análise Real na Licenciatura: do Pensamento Abissal à Ecologia de Saberes.	Anne Michelle Dysman Fátima Carneiro Dysman	Universidade Federal Fluminense Universidade Federal do Rio de Janeiro	Análise Real Licenciatura em Matemática Pensamento Abissal Ecologia de Saberes Colonização Epistêmica
--	--	---	--

Fonte: RIPEM (v. 11, n. 2, 2021).

Outra publicação, também do ano de 2021, é um dossiê que foi organizado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática chamado “*Etnomatemática: perspectiva decolonial e movimentos de resistência*”, com o intuito de apresentar as recentes contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, e estimular o debate sobre o tema.

Na tabela a seguir, informamos o título dos artigos publicados no dossiê, nome do(s) autor(es), a Instituição de Ensino Superior (IES) deles e as palavras-chaves utilizadas pelos autores para resumir quais são os temas centrais do artigo (Tabela 2).

Tabela 4: Artigos que relacionam Educação Matemática e decolonialidade

Título	Autor (es)	IES	Palavras-Chave
A perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência	Maria Cecília Fantinato Adriano Vargas Freitas	Universidade Federal Fluminense	Etnomatemática Decolonialidade Educação Matemática
Ubiratan D’Ambrosio e a decolonialidade na Etnomatemática	Claudio Fernandes da Costa	Universidade Federal Fluminense	Decolonialidade Etnomatemática Ubiratan D’Ambrosio
Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática)	Carolina Tamayo Jackeline Rodrigues Mendes	Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Estadual de Campinas	Etnomatemática Colonialidade Relações Epistêmicas de Poder
Saberes acadêmicos nas etnografias de saberes locais indisciplináveis: etnomatemática e outras etno-x	Marcio D’Olne Campos	Universidade Estadual de Campinas	Etnografia de saberes Etnociência Etnomatemática Educação fundamental Antropologia
A formação de professores de matemática pela Etnomatemática: uma visão decolonial	Hilbert Blanco-Álvarez Edwin Molano-Franco	Universidad de Nariño (COL) Universidad de La Sabana (COL)	Formação de professores Decolonialidade Etnomatemática Diálogo intercultural Transmodernidade
Etnomatemática no Brasil e na Europa: um diálogo	Eric Vandendriessche Maria Cecília Fantinato	Université de Paris (FRA) Universidade Federal Fluminense	Etnomatemática Diálogo Brasil/Europa Educação
Impossibilidade de mapeamentos bijetivos entre saberes matemáticos indígenas e eurocêtricos	Kécio Gonçalves Leite Quesler Fagundes Camargos	Universidade Federal de Rondônia	Etnomatemática Tradução Índigena Decolonialidade

O lugar da ficção na produção textual da Etnomatemática	Fabio Lennon Marchon	Universidade Federal Fluminense	Narrativa Ficção Etnomatemática Composição da Intriga
Em fronteiras: a proposta do curriculum trivium no contexto de aulas de Português para haitianos	Marília Prado Cristiane Coppe de Oliveira	Universidade de São Paulo Universidade Federal de Uberlândia	Fronteiras Haitianos Programa Etnomatemática Conhecimento Trivium
Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de professores de Matemática: por uma reforma agrária do saber	Filipe Santos Fernandes Elizara Pereira Coutinho	Universidade Federal de Minas Gerais	Colonialidade Educação Matemática Etnomatemática
Um estudo de propriedades topológicas desenvolvidas na elaboração de incisos em superfícies curvas: uma leitura decolonial	José Ricardo e Souza Mafra	Universidade Federal do Oeste do Pará	Etnomatemática Práticas socioculturais Propriedade cognitiva Cuias artesanais
Os distanciamentos entre a Base Nacional Comum Curricular e a etnomatemática	Maria Cecília Fantinato Adriano Vargas Freitas	Universidade Federal Fluminense	Base Nacional Comum Curricular Etnomatemática Currículos
Resenha do livro: O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul	Andréa Thees	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Não se aplica
Resenha do livro: Etnomatemática: concepções, dinâmicas e desafios	Thiago Donda Rodrigues	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Não se aplica

Fonte: Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – RESBEM (v.18/2021).

Destarte, como podemos perceber, a partir desta apresentação das dissertações, teses e artigos que relacionam o Programa Etnomatemática com as teorias da decolonialidade, é que apesar da quantidade de trabalhos acadêmicos publicados ser ainda é muito pequena, como bem nos aponta a Tabela 2, a publicação dos dossiês sobre Educação Matemática e decolonialidade indica que esta realidade pode se modificar em breve.

Afinal, por meio das Tabelas 3 e 4, podemos perceber que a produção científica sobre etnomatemática e decolonialidade está presente em universidades localizadas em diferentes regiões do país. Outros pontos a destacar são: a ampla diversidade de temas que encontramos ao analisar as palavras-chaves relacionadas a estes artigos, contemplando diferentes áreas da Educação Matemática; a utilização de muitos autores e visões da decolonialidade como referencial teórico; e a abordagem e a valorização de temáticas importantes para os tempos atuais tais como: a educação para as relações étnico-raciais, as relações de gênero, a construção da subjetividade dos alunos e a formação continuada dos professores.

Finalizamos este capítulo ressaltando, mais uma vez, a importância das aproximações entre os autores da decolonialidade e do Programa Etnomatemática como uma forma de resistência à colonialidade do saber. Como bem nos diz Giraldo (2021):

Queremos uma Educação Matemática construída sobre o *avesso do mesmo lugar*⁸² – uma Educação Matemática dos que não são ouvidos, dos que estão lá, mas não são vistos. É neste ponto que reconhecemos a potência das perspectivas decoloniais para alargar sentidos convencionais em Educação Matemática, em diálogo com perspectivas teóricas e epistemológicas já consolidadas do campo, especial a Etnomatemática (e.g. D’Ambrosio, 2001) e Educação Matemática Crítica (e.g. Skovsmose, 2017) (GIRALDO, 2021, p. 5).

CAPÍTULO 3 - COMPARTILHANDO SABERES: PLANEJANDO OS ENCONTROS E AS TROCAS

3.1 Da pesquisa à ação

A ciência moderna nasce opondo-se à modalidade metafísica⁸³ do conhecimento, propondo um acesso racional à essência dos objetos reais e afirmando a limitação dos nossos conhecimentos à fenomenalidade do real. Já para a ciência moderna, o conhecimento dos fenômenos limitava-se, segundo Severino (2016),

à expressão de uma relação funcional de causa a efeito que só podia ser medida como uma função matemática. Por isso, toda lei científica revestia-se de uma formulação matemática, exprimindo uma relação quantitativa. Daí a característica original do método científico ser a sua configuração experimental-matemática (SEVERINO, 2016, p. 118).

Inicialmente, esse modo de fazer ciência, chamado positivista, adequou-se perfeitamente à compreensão do mundo físico e tornou-se um modelo adotado por aqueles que

⁸² Referência ao lindo samba enredo *História Para Ninar Gente Grande*, interpretado pela G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira no Carnaval de 2019, que dizia assim:

“Brasil, meu nego

Deixa eu te contar

A história que a história não conta

O avesso do mesmo lugar

Na luta é que a gente se encontra.”

⁸³ Na modalidade metafísica do conhecimento, a compreensão do mundo pode ser alcançada a partir de uma visão ontológica e/ou teológica dos objetos e/ou fenômenos da realidade.

pretendiam conhecer o mundo humano. Porém, para essa intenção, o método positivista se mostrou limitado, pois, como bem nos aponta Severino (2016):

[...] logo os cientistas se deram conta de que o conhecimento desse mundo humano não podia reduzir-se, impunemente, a esses parâmetros e critérios. Quando o homem era considerado como um objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz (SEVERINO, 2016, p. 119).

A solução encontrada foi propor outro tipo de abordagem, desta vez denominada abordagem qualitativa, que se referia a um conjunto de

[...] metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2016, p. 119).

Este é o caso desta presente pesquisa, que buscou uma abordagem qualitativa que envolveu um levantamento bibliográfico, a aplicação de formulários e encontros de formação com dinâmicas e trocas. Estes instrumentos permitiram que pudéssemos dimensionar o grau de conhecimento dos cursistas acerca das temáticas e também perceber como os saberes mobilizados pela formação puderam ser compreendidos pelos cursistas e também se o contato – que, para muitos cursistas, foi o primeiro – com os saberes mobilizados levaram-nos à outra percepção acerca das temáticas abordadas pela formação.

A partir deste objetivo central, que foi entender quais saberes podem ser mobilizados em um curso de formação de professores que visa trabalhar a educação para as relações étnico-raciais nos currículos de matemática da educação básica, também assumimos, nesta pesquisa, uma perspectiva exploratória. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006),

Dizemos que uma pesquisa é exploratória ou diagnóstica quando o pesquisador, diante de uma problemática ou temática ainda pouco definida e conhecida, resolve realizar um estudo com o intuito de obter informações ou dados mais esclarecedores e consistentes sobre ela. [...] Este tipo de pesquisa pode envolver levantamento bibliográfico, realização de entrevistas, aplicação de questionários ou testes ou, até mesmo, estudo de casos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 70).

É importante ressaltar que não acreditamos que as temáticas relacionadas a essa pesquisa sejam pouco conhecidas, afinal atualmente encontramos muitos trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre a educação para as relações étnico-raciais nos currículos de matemática; porém, quando pensamos na utilização das reflexões e das conclusões dessas pesquisas na

reformulação dos currículos de matemática da educação básica, sabemos que precisamos avançar, e muito, nessa discussão.

Por mais que esse tipo de abordagem forneça uma visão estática e momentânea da situação, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 106) “ele se mostra útil quando se deseja obter uma visão geral de uma situação ou problema”.

Ao propor realizar essa pesquisa a partir de um curso de formação de professores, a intenção foi produzir uma *pesquisa-ação*, que, de acordo com Fiorentini (2004), é um tipo especial de pesquisa participante, em que o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas, sobretudo, para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes. Trata-se de um processo investigativo de intervenção, em que caminham juntas prática investigativa, prática reflexiva e prática educativa.

Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Thiollent (1986, p. 6) nos afirma que a pesquisa-ação é uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. Ainda de acordo com ele,

- [...] a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:
- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
 - b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- [...]
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer, os problemas da situação observada;
- [...]
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

A pesquisa-ação se contrapõe às técnicas convencionais de padrão positivista, pois valoriza a busca de compreensão e de interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, em detrimento da valorização da quantificação de resultados empíricos, típica das linhas de pesquisa positivistas. Porém, como bem nos lembra, Thiollent (1986),

As expressões “*pesquisa participante*” e “*pesquisa-ação*” são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a *pesquisa-ação*, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de *pesquisa participante*. Seja como for, consideramos que *pesquisa-ação* e

pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional (THIOLLENT, 1986, p. 7).

A intenção de propor e elaborar um curso de formação a partir das fundamentações teóricas desta pesquisa, em diálogo com as necessidades do colégio em que a pesquisa foi aplicada, é um dos principais objetivos das propostas de pesquisas alternativas, como nos aponta Thiollent (1986):

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (THIOLLENT, 1986, p. 8).

O fato de termos optado por uma pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados no colégio em que a pesquisa foi realizada, para Thiollent (1986), não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância, mas sim, que escolhemos iniciar “pelo lado empírico, com observação e ação em meios sociais delimitados, principalmente com referência aos campos constituídos e designados como educação, comunicação e organização” (THIOLLENT, 1986, p. 9). Acreditamos que não haja incompatibilidade no fato de progredirmos na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas e no fato de encarmos situações circunscritas a diversos campos de atuação antes de termos elaborado um conhecimento teórico relativo à sociedade como um todo. Para Thiollent (1986, p. 9), entre esses diversos níveis de análise, “não há dedução do geral ao particular nem indução do particular ao geral; trata-se de estabelecer um constante vaivém dentre essas possibilidades”.

Por fim, queremos dizer que o uso da pesquisa-ação no contexto educacional se justifica a partir da constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, em muitas vezes estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação. Destacamos que as nossas intenções dialogam diretamente com os objetivos de uma *pesquisa-ação*, que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 113), são: “a melhoria da prática pedagógica dos professores; o

desenvolvimento curricular centrado na escola; o desenvolvimento de um grupo autorreflexivo na escola; e a melhoria das condições do trabalho pedagógico e investigativo dos docentes”.

3.2 Elaboração e planejamento dos encontros de formação

O planejamento dos encontros de formação teve como inspiração as oficinas pedagógicas do projeto *A Cor da Cultura*, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, a Fundação Palmares, e a Seppir (Secretaria de Promoção da Igualdade Racial) e o MEC. Este projeto, que teve o seu início em 2004, produziu materiais audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história e a cultura afro-brasileira sob um ponto de vista afirmativo. Podemos considerar este projeto como mais uma conquista do movimento negro e de organizações aliadas no combate ao racismo e a favor da democratização da educação que proporcionou formações em diferentes regiões do Brasil.

Além de apresentar e propor reflexões acerca destes materiais produzidos pelo projeto, assim como nas formações do Projeto *A Cor da Cultura*, procuramos ter a sensibilização como uma das principais estratégias de ação para incentivar a participação e a reflexão dos cursistas.

O curso de formação teve os seguintes objetivos: promover uma formação continuada de professoras e professores que ensinam matemática acerca da perspectiva decolonial e a necessidade de contarmos outras narrativas que busquem contemplar a educação para relações étnico-raciais nos currículos de matemática; analisar os discursos das professoras e dos professores que ensinam matemática acerca da temática racial (antes, durante e depois da formação); e refletir sobre as percepções dos cursistas acerca do Programa Etnomatemática.

Para fornecer um material de apoio aos cursistas, criamos uma página no *Google Sala de Aula*. Em cada encontro, houve indicação de textos e/ou materiais que abordam a temática do encontro e foram disponibilizados os slides da apresentação preparada para o encontro e o arquivo da gravação do encontro. A intenção era que os cursistas pudessem ter um material que fosse auxiliá-los a se prepararem antecipadamente aos encontros e também que pudesse apoiá-los futuramente na elaboração dos seus planejamentos e na preparação de atividades que contemplassem as temáticas abordadas pelo curso.

Os encontros foram planejados levando-se em consideração os três seguintes objetivos: a) *Acolhimento e Sensibilização*: no início e no fechamento de cada formação, foram propostas dinâmicas e/ou músicas relacionadas às temáticas abordadas no encontro. É importante ressaltar

que na escolha das canções foi dado destaque à música de artistas negras e negros de diferentes estilos musicais: rap, reggae, soul, com a intenção de trazer o foco e a concentração dos cursistas para as temáticas do encontro, ressaltar a importância de incluirmos a sensibilização nas atividades pedagógicas, debater sobre o preconceito que estes artistas e/ou estilos musicais sofrem ou sofreram em função do racismo, e também ampliar o repertório de música negra dos cursistas;

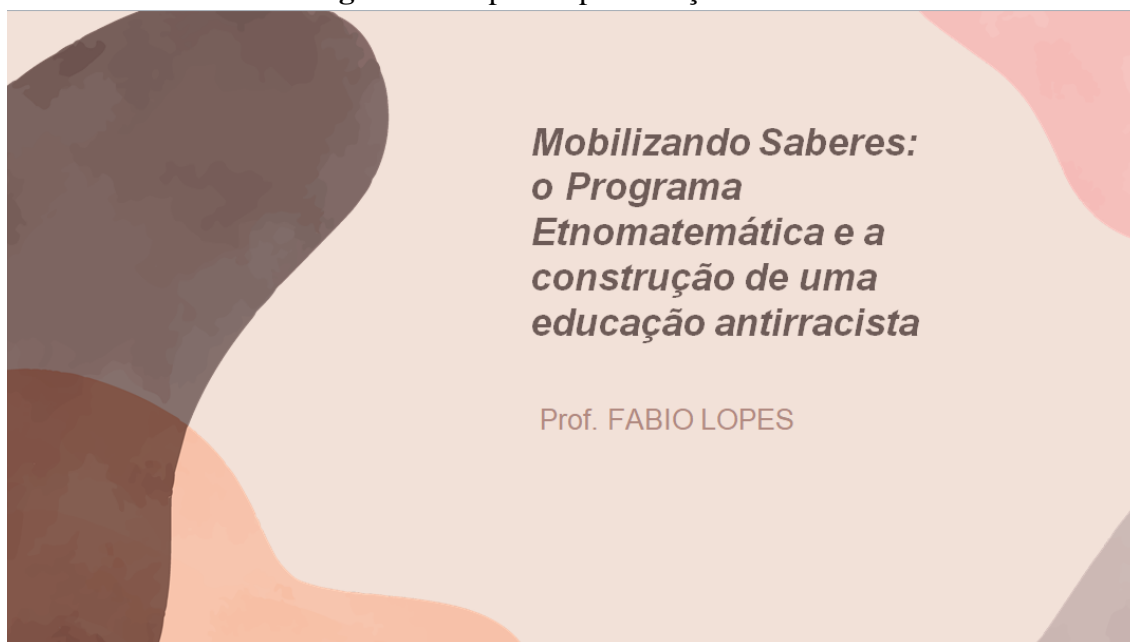
b) *Ampliação dos Conhecimentos sobre as temáticas*: todos os encontros tiveram uma parte expositiva orientada por slides que foram organizados a partir das leituras sugeridas para o encontro e também de outras fontes relacionadas à temática do encontro. A descrição desta parte expositiva encontra-se nos roteiros de cada encontro, que será apresentado na próxima seção deste capítulo; e

c) *Interação pelo chat*: em cada um dos encontros, foram feitas perguntas relacionadas às temáticas abordadas, que foram respondidas pelos cursistas no *chat*, e também houve momentos para que os cursistas fizessem comentários acerca dos temas apresentados, também pelo *chat*⁸⁴. É importante destacar que a intenção inicial seria promover rodas de conversa durante encontros, que seriam presenciais. Mas, infelizmente, com a pandemia de covid-19, que aconteceu à época do curso de formação, não foi possível encontrarmos presencialmente os cursistas, e então optamos por um curso na modalidade remota.

Todas as apresentações utilizadas nos encontros iniciavam da seguinte maneira:

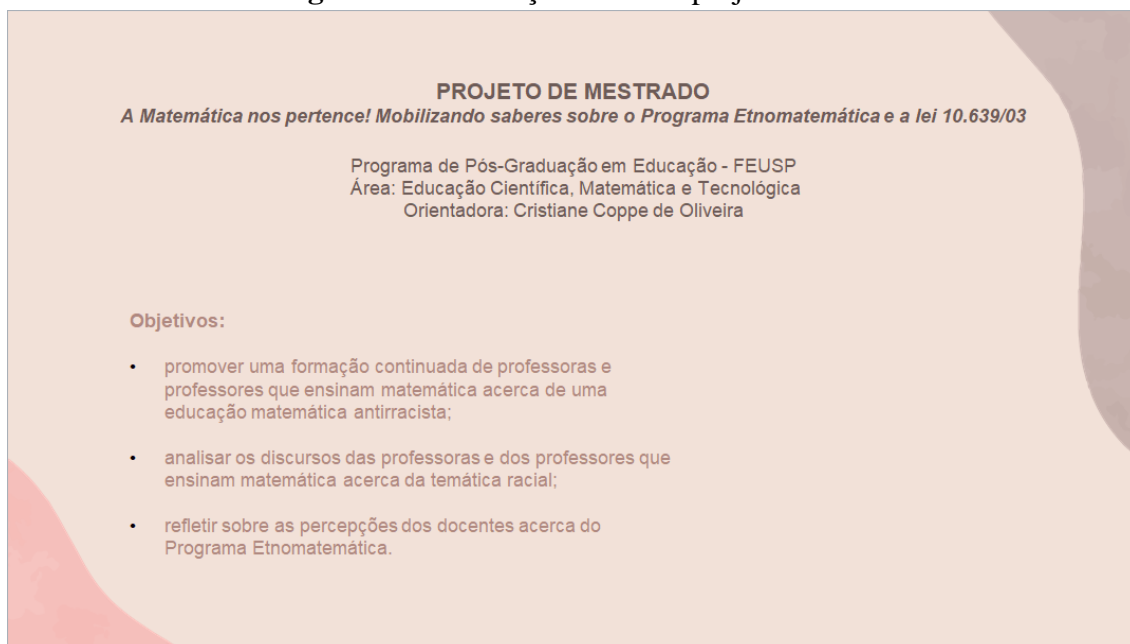
⁸⁴ As respostas e os comentários dos cursistas serão apresentados no Capítulo 4, seção 4.1.

Figura 1 - Capa da apresentação dos encontros



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 2 - Informações sobre o projeto de mestrado



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Com a intenção de descrevermos mais detalhadamente a elaboração e o planejamento dos seis encontros de formação, apresentamos, a seguir, os objetivos gerais, as sensibilizações utilizadas para iniciar e/ou finalizar os encontros, a bibliografia disponibilizada, as dinâmicas propostas e o roteiro da parte expositiva utilizada para compor os *slides* da apresentação. É

importante destacar que os objetivos gerais e o roteiro da parte expositiva foram apresentados a partir da transcrição do material que escrevemos na parte inicial do curso (por isto, o uso dos verbos no futuro) e utilizada no Exame de Qualificação, Já a parte das sensibilizações foi escrita posteriormente, levando em consideração imprevistos e o que foi possível fazer no dia do encontro (por isto, o uso do verbo no passado).

Encontro 1 - A necessidade de contarmos outras histórias⁸⁵

Figura 3 - Símbolo Adinkra *Sankofa*⁸⁶



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Objetivos gerais:

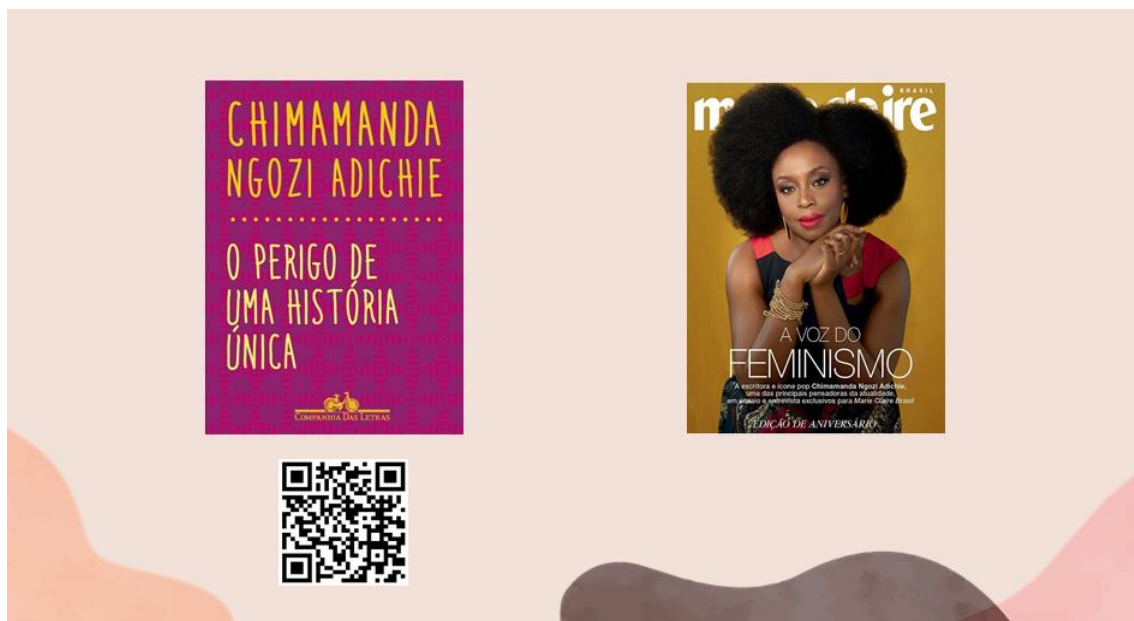
- Mostrar a importância das narrativas na construção das identidades;
- Apresentar a perspectiva decolonial como um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico aos efeitos da colonialidade do saber e uma potente ferramenta teórica de enfrentamento das narrativas que defendem a ideia de que o conhecimento científico foi produzido apenas por pessoas brancas e europeias.

Sensibilização inicial:

⁸⁵ Os símbolos utilizados para iniciar as trocas feitas nos encontros são símbolos *adinkras*. A palavra *adinkra* significa “adeus e os símbolos são utilizados para transmitir ideias, representar provérbios, preservar e transmitir os valores do povo akan, que habitavam as regiões que hoje compreendem os países de Gana e Costa do Marfim” (DYBAX, 2018, p. 19).

⁸⁶ *Sankofa* é um símbolo *adinkra* formado por um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro, e representa *aprender com o passado*.

Figura 4 - Sensibilização inicial do Encontro 1



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Inicialmente, projetamos um trecho do vídeo *Perigo de uma única história*, da escritora nigeriana *Chimamanda Adichie* (do minuto 03:00 até 18:30). Esta é uma parte da palestra em que a escritora fala sobre a importância das narrativas e como “*a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos.*”

Após a projeção do vídeo, perguntamos aos cursistas se eles conheciam o vídeo (e em qual contexto assistiram-no) e, em seguida, pedimos ao grupo que comentasse livremente sobre as suas impressões acerca do que o vídeo, buscando relacioná-lo com a sua prática docente⁸⁷. A ideia era discutirmos se temos, ou não, utilizado outras narrativas, sobretudo as não hegemônicas, na elaboração das nossas atividades pedagógicas.

Bibliografia disponibilizada:

Para este encontro, foram disponibilizados os seguintes textos: *Analítica da Colonialidade e Decolonialidade: algumas dimensões básicas*, de Nelson Maldonado-Torres; e *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*, de Aníbal Quijano.

Roteiro da parte expositiva:

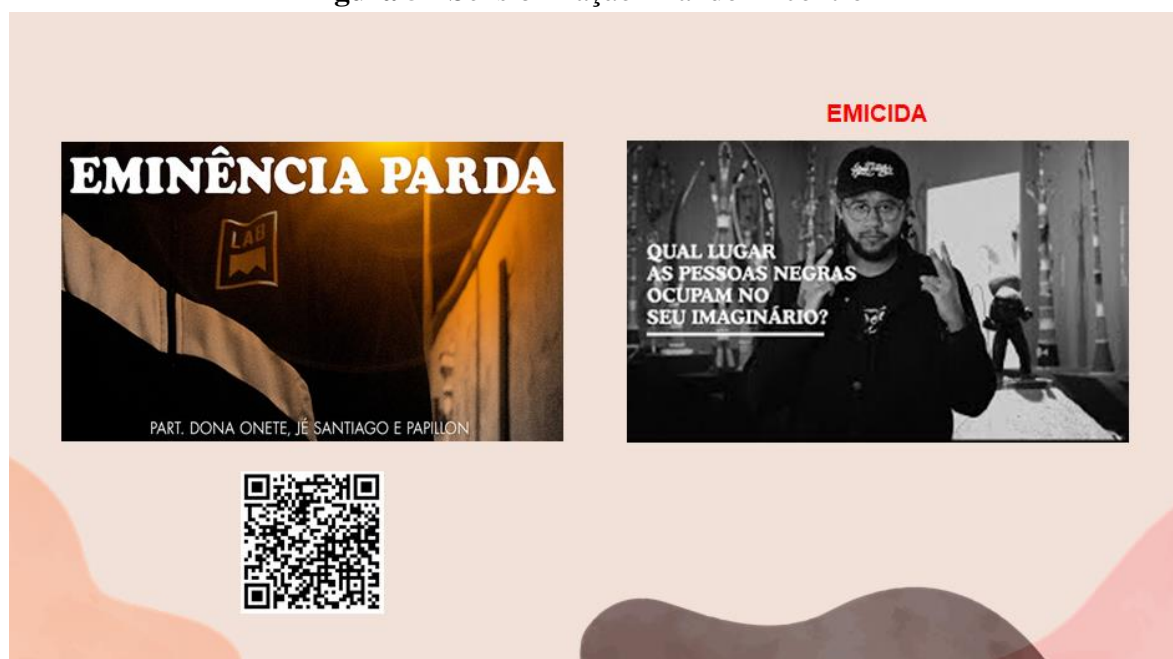
⁸⁷ A análise das falas dos cursistas será apresentada no Capítulo 4, seção 4.1.

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada para a apresentação das temáticas deste encontro:

- Relacionar os conceitos de colonização (ou colonialismo), descolonização, colonialidade e decolonialidade;
- A partir das ideias de Aníbal Quijano sobre colonialidade do poder, definir e relacionar os termos modernidade, racionalidade e eurocentrismo;
- Mostrar exemplo de como a utilização de outras narrativas pode nos levar a outras percepções ou também a novos entendimentos acerca de termos que utilizamos em nosso cotidiano escolar. Para tanto, apresentar a história do termo “*exatas*”, comumente utilizado para designar as ciências matematizadas, mas que, segundo Roque (2012), só se tornou institucional para conter a radicalidade do pensamento político na Europa. Segundo a pesquisadora Tatiana Roque, até o final do século 18 este termo não era usado de forma sistemática como designação de um tipo de ciência, sendo apenas um método específico dentro da geometria. Mas no século 19, com a criação das primeiras escolas, quando a proposta era formar professores que fizessem o emprego “*exato*” da língua, as ciências exatas foram utilizadas como um modelo de contenção do radicalismo do pensamento político e social da época.
- Apresentar, a partir de Luciana Ballestrin, Nelson Maldonado-Torres e Walter D. Mignolo, a perspectiva decolonial enquanto uma opção para fornecer novos horizontes utópicos e radicais para a construção de outras narrativas que possibilitem enfrentarmos o racismo científico tão presente nas narrativas apresentadas nos currículos escolares, sobretudo no currículo da matemática e das ciências matematizadas.

Sensibilização final:

Figura 5 - Sensibilização final do Encontro 1



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Para finalizar esse primeiro encontro, projetamos o videoclipe da música *Eminência Parda*, do rapper *Emicida*. O vídeo tem estilo de curta-metragem e mostra uma família negra celebrando a formatura da filha na faculdade. Quando eles chegam para a comemoração, em um restaurante caro da cidade, recebem olhares de desaprovação dos frequentadores do local (brancos e ricos), que imaginam diferentes narrativas (todas elas envolvendo estereótipos racistas) para a família.

Após a projeção, pedimos a interação do grupo para comentar livremente⁸⁸ sobre o videoclipe. Para estimular a conversa, iniciamos destacando os seguintes trechos da letra em um *slide*. A escolha dos trechos se deu pelo fato deles estarem diretamente relacionados às temáticas abordadas no encontro, como mostramos a seguir:

Trecho 1

“Eu era um nada, hoje eu guardo o infinito. Me sinto tipo a invenção do zero. Não sou convencido, sou convincente”.

- *“Eu decido se vocês vão lidar com King ou se vão lidar com Kong.”*

- *“Minha caneta tá acabando com a história branca. E o mundo grita: Não para, não para, não para. Então supera a tara velha nessa caravela”.*

⁸⁸ A apresentação e a análise das falas dos cursistas estão no Capítulo 4, seção 4.1.

- “*Meto terno por diversão. É subalterno ou subversão? Tudo era inferno, eu fiz inversão A meta é o eterno, a imensidão*”.
- “*Eu pastoreio a negra ovelha que vagou dispersa, até que nos chamem de colonização reversa*”.

Encontro 2 - Identidade e Diversidade na formulação dos Currículos

Figura 6 - Símbolo Adinkra *Funtuntunetu Denkyemfunefu*⁸⁹



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Objetivos gerais:

- Refletir sobre a importância de possibilitarmos a construção de diferentes identidades através da promoção do respeito e da valorização da diversidade no espaço escolar;
- Mostrar como a discussão sobre identidade pode se traduzir em termos de pedagogia e currículo;
- Pensar em como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade e contemplar a educação para as relações étnico-raciais em nossos currículos.

Sensibilização inicial:

Para iniciarmos a conversa sobre identidade, propusemos a seguinte dinâmica:

- Perguntamos aos cursistas: *Qual a história da escolha do seu nome?*, e também, *Quais são as vogais do seu nome?* Em seguida, foi dado um tempo para que cada cursista formulasse e apresentasse a sua resposta ao grupo;
- Em seguida, pedimos para cada cursista criar um som com as vogais do seu nome e reproduzi-lo ao grupo; e

⁸⁹ *Funtuntunetu Denkyemfunefu* é um símbolo *adinkra* formado por dois crocodilos siameses, que representa a democracia e a união da diversidade.

- Para finalizar a dinâmica, pedimos para que todos os cursistas repetissem, ao mesmo tempo, o som que criaram, de modo a compormos um som coletivo que foi reproduzido pelo grupo por dez segundos.

Através desta dinâmica, cuja intenção foi mostrar como o nome é a nossa primeira identidade e que a escolha dele (na maioria das vezes, feita antes de nascermos) pode ou não estar vinculada a uma história (que pode ou não ter importância em nossa memória). Em nosso nome, as letras vogais são as responsáveis por nos dar uma “identidade” frente aos outros (afinal, se considerarmos apenas as letras consoantes, os nomes ficariam impronunciáveis) e, mesmo tendo as mesmas condições, podemos ter “identidades” diferentes (pois as sonoridades que produzimos com essas vogais nem sempre é a mesma) e como essas diferentes identidades se fortalecem quando se juntam, demonstrando a potência e a riqueza da diversidade (que fica evidente através da força do canto final produzido pelos cursistas).

A partir dessa dinâmica, pudemos ressaltar a importância da construção das identidades e do respeito e da valorização de todas elas na composição de um grupo, pensando a diversidade enquanto uma característica que pode fazer com que o grupo seja ainda mais potente.

Bibliografia Disponibilizada:

Para este encontro, foram disponibilizados os seguintes textos: *A produção social da identidade e da diferença*, de Tomaz Tadeu da Silva e *Diversidade e Currículo*, de Nilma Lino Gomes.

Roteiro da parte expositiva:

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada para a apresentação das temáticas deste encontro:

- Iniciar a exposição teórica com a seguinte pergunta: *Quem precisa de Identidade?* Este é o título de um texto do pesquisador *Stuart Hall*. Em Hall (2000, p. 109), vemos que as questões de identidade têm a ver, não tanto com as questões de “*quem nós somos*” ou “*de onde nós viemos*”, mas muito mais com as questões “*quem nós podemos nos tornar*”, “*como nós temos sido representados*” e “*como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios*”. Para ele, o conceito de identidade tem uma centralidade para a questão da agência (entendida como elemento ativo da ação individual) e da política; além de ser um conceito que opera “*sob rasura*”, ou seja, a identidade é uma ideia que não pode ser pensada

da forma antiga, mas que ainda precisa ser utilizada para que questões chaves ligadas a ela possam ser pensadas;

- Comentar sobre os perigos na construção das identidades a partir das ideias do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva. Segundo Silva (2000), a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. Sendo assim, fixar uma identidade como a norma acaba sendo uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, pois esta normalização faz com que a força da identidade dita normal seja vista não apenas como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade;

- Ainda dialogando com as ideias de Silva (2000), mostrar como esta discussão sobre identidade e diferença pode se traduzir em termos de pedagogia e currículo. Para ele, a questão da identidade e da diferença é um problema social, ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. A partir disto, possibilitar que os nossos alunos possam aprender a lidar com o outro se torna uma tarefa que a escola precisa colocar dentre as suas prioridades. Principalmente quando pensamos que, “em uma sociedade cada vez mais miscigenada e descentrada, o outro se expressa por meio de muitas dimensões: o outro é a “cor” diferente, o outro é a “raça” diferente, o outro é corpo diferente” (SILVA, 2003, p. 97).

- Em seguida, relacionar identidade e diversidade a partir das ideias da pesquisadora Nilma Lino Gomes. Para Gomes (2003), a diversidade cultural se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata, pois ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

- Voltar ao pesquisador Tomaz Tadeu da Silva para mostrar como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade. De acordo com Silva (2003), o desafio que se coloca para a escola é questionar a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendável de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença e pensar sobre o que está em jogo na identidade e quais são as implicações políticas de conceitos como identidade, diferença e diversidade.

- Finalizar utilizando as ideias contidas em Gomes (2003), para continuar discutindo sobre como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade. Para a autora, como foi através da colonização e da dominação que os grupos humanos passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato deles serem diferentes, ao falar sobre diversidade e diferença nos currículos devemos nos posicionar contra processos de colonização e dominação e entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.

Interação pelo chat:

Ao final da apresentação expositiva, pedimos aos cursistas que escolhessem uma das perguntas a seguir, que são propostas em Gomes (2003), e respondê-la no *chat*⁹⁰:

Pergunta 1: *Quais concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais?*

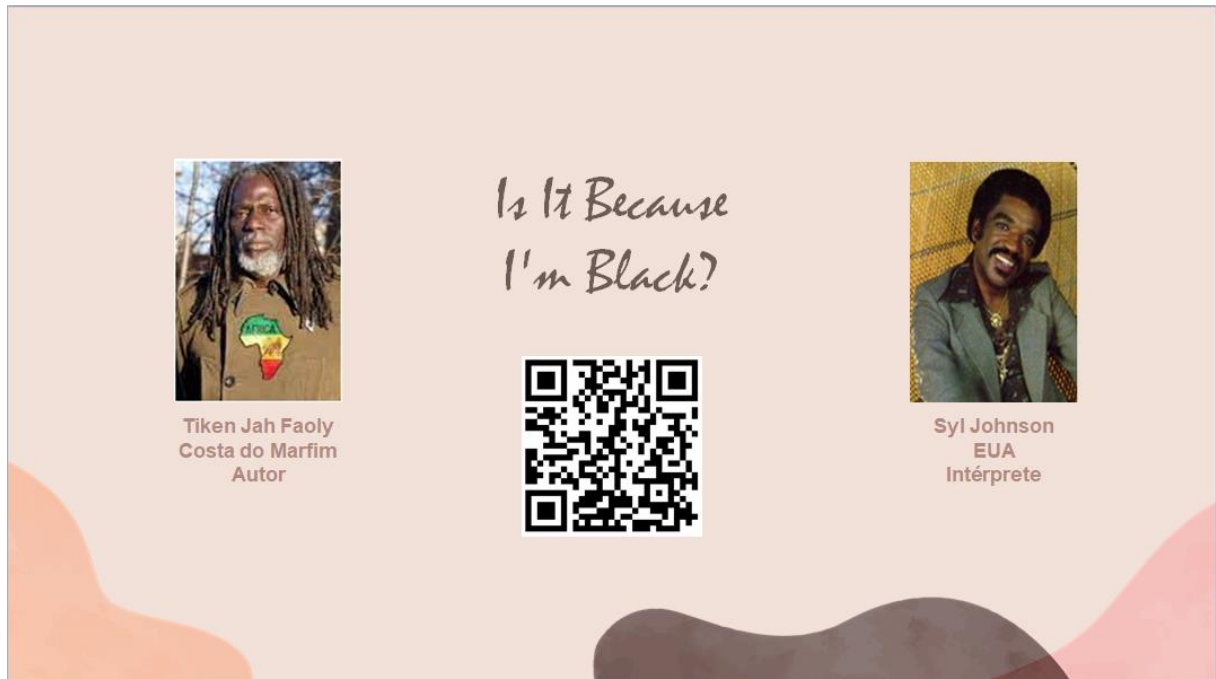
Pergunta 2: *Como enxergamos a diversidade, enquanto cidadãos e cidadãs, nas nossas práticas cotidianas?*

Pergunta 3: *Quais são os grupos sociais que têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Quais são os grupos sociais e étnico/raciais que têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida?*

Pergunta 4: *Quais são as narrativas que o nosso currículo tem contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, as trajetórias dos jovens da periferia, as e a luta das mulheres?*

Sensibilização final:

Figura 7 - Sensibilização final do Encontro 2



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

⁹⁰ A apresentação e a análise das respostas dos cursistas estão no Capítulo 4, seção 4.1.

Na finalização desse encontro, tocamos a música *Is It Because I'm Black?*, composta por *Tiken Jah Faoly* (Costa do Marfim) e interpretada por *Syl Johnson* (Estados Unidos). Em seguida, apresentamos aos cursistas a letra traduzida da música, que fala sobre a opressão enfrentada pela população negra na sociedade e o sofrimento psíquico que está relacionado a esta condição. A intenção foi preparar o grupo para o próximo encontro, no qual quando falamos sobre a questão racial; e também mostrar que, quando a diversidade é mal trabalhada ou não é valorizada no espaço escolar, as diferenças são hierarquizadas e determinadas identidades são inferiorizadas e têm a sua existência questionada e/ou impedida. Um exemplo disso acontece quando vemos estudantes negros e negras assumindo a identidade branca, mesmo que estejam fenotipicamente distantes desta condição.

“É porque eu sou preto?”

Os tons de marrom escuro da minha pele só adicionam cor às minhas lágrimas.

Esse respingo contra meus ossos ocos, que balança a minha alma

Olhando para trás sobre meus sonhos passados que eu já conheci

Perguntando por que meus sonhos nunca se tornaram realidade

Alguém, diga-me, o que posso fazer?

Algo está me segurando de volta

É porque eu sou preto?

Neste mundo de nenhuma piedade eu fui levantado no gueto da cidade

Mamãe ela trabalhou tanto para ganhar cada centavo

Algo está me reprimindo

É porque eu sou preto?

Algo está me segurando de volta

Como uma criança acariciando seu primeiro pedaço de doce

Isso custa

Mesmo em meu canto em algum lugar eu me perdi

Algo está me segurando

É porque eu sou preto?

(Eu quero saber, eu quero saber)

Algo está me segurando

É porque eu sou preto?

(Diga-me, você não consegue ver?)

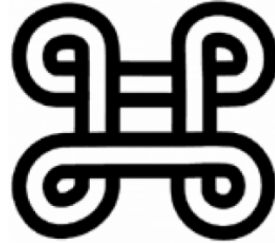
Alguém, por favor, diga-me

É porque eu sou preto?

(É por causa da minha cor?)”

Encontro 3 - A Questão Racial

Figura 8 - Símbolo Adinkra *Mpatapo*⁹¹



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Objetivos gerais:

- Diferenciar os conceitos de raça e de cor, relacionando a ideia de raça com o conceito de colonialidade do poder;
- Apresentar o conceito de racismo estrutural a partir de uma perspectiva histórico-crítica, utilizando as ideias contidas em Oliveira (2021) e Almeida (2019);
- Propor uma reflexão sobre a segregação não oficial entre negros e brancos na sociedade brasileira e também sobre a naturalização do racismo no Brasil;
- Finalizar abordando a questão da meritocracia no Brasil e a sua relação com o racismo.

Sensibilização Inicial:

⁹¹ *Mpatapo* é um símbolo *adinkra* formado por um nó, que representa o *nó da pacificação*, sendo um símbolo da reconciliação.

Figura 9 - Sensibilização inicial do Encontro 3



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

A intenção era sensibilizar os cursistas acerca da questão racial, tema central deste encontro. Para tanto, projetamos os seguintes vídeos:

- Uma campanha publicitaria contra o racismo lançada no Paraná, que mostra a reação de dois grupos de especialistas em recursos humanos quando são colocados diante das fotos de pessoas brancas e negras exercendo os mesmos papéis. A partir da interpretação do discurso dos especialistas, conseguimos evidenciar como cenas da vida real podem ganhar diferentes interpretações, inclusive racistas, dependendo de quem está participando da cena e de quem está interpretando a cena. Mais uma vez, estamos diante de um exemplo da necessidade de contarmos outras narrativas em nossos currículos escolares, de modo a formar estudantes que possam contribuir na luta antirracista;
- Um trecho da entrevista de um publicitário dada em 1988, exatamente no ano em que comemorávamos cem anos da “*abolição*”⁹² da escravidão. Nesta entrevista, ele defende que “*preto desvaloriza o produto anunciado*”, assumindo um discurso racista que podemos dizer que, mesmo passado 35 anos, ainda se faz presente no mercado publicitário brasileiro.

⁹² O termo *abolição*, entre aspas, se justifica pelo fato de não acreditarmos que o fim da escravidão no Brasil, em 1888, significou a liberdade para a população negra brasileira. Segundo o sociólogo negro Clóvis Moura: “*o negro brasileiro saiu da posição de bom escravo, para mau cidadão*” (MOURA, 2021, p. 85), afinal a classe dominante da época controlou de tal maneira as mudanças sociais no período pós-abolição, que as pessoas negras libertas não puderam ter acesso à propriedade da terra, ao trabalho remunerado digno e à educação e foram colocadas, por mais uma vez, à margem da sociedade.

- Seis curtas metragens produzidos para a campanha "*Diálogos Contra o Racismo*", criada em 2004, pelo IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas). Esses vídeos apresentam depoimentos reais de pessoas que passaram por situações de racismo e preconceito racial. Em cada vídeo, essas pessoas, negras, de diferentes classes sociais da sociedade brasileira, respondem à seguinte questão: *Onde você guarda o seu racismo?* e, em seguida, fazem o seu relato. Ao final, à pergunta feita, são apresentadas as mais variadas respostas: "*Guardo Dentro de mim!*" – "*Guardo dentro da cabeça e no coração da gente!*" – "*Guardo no meu espaço crítico!*" – "*Está tão escondido, que eu nem sei onde guardo...*" – "*Não faço a menor ideia*". Ao final do vídeo, a pergunta inicial é repetida, e acrescida de uma sugestão: "*Onde você guarda o seu racismo? Não guarde, jogue-o no lixo!*".

Após a exibição dos vídeos, pedimos aos cursistas que contassem uma situação de racismo que eles passaram e/ou vivenciaram e onde eles acreditam que "guardaram" essa situação.

Bibliografia disponibilizada:

Para este encontro, foram disponibilizados os seguintes textos: *O que é esta tal de raça?* de Aníbal Quijano e *Racismo e Ideologia*, capítulo do livro *Racismo Estrutural* de Silvio de Almeida.

Roteiro da parte expositiva:

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada para a apresentação das temáticas deste encontro:

- Apresentar a origem dos termos cor e raça através das ideias de Aníbal Quijano em seu texto *O que é esta tal de raça?* Para ele, "cor" não é "raça", a não ser na correlação que se estabelece socialmente entre um constructo e outro; portanto, "cor" é um modo tardio e eufemístico de dizer "raça", que se impôs mundialmente desde o final do século XIX.
- Ainda dialogando com Quijano (1999), relacionar o racismo com a colonialidade do poder e com a ideia de modernidade. Para o autor, sem desprender-se da prisão do eurocentrismo como perspectiva de conhecimento é impossível avançar na luta para libertar-se da ideia de "raça" e do "racismo" e também de outras formas de colonialidade do poder.
- Abordar o racismo estrutural através das ideias do professor Dennis de Oliveira, que analisa o tema a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Para Oliveira (2021), é na concepção materialista de racismo que conseguimos entender o racismo como estrutural, o que significa

conceber que o racismo é produto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas.

- Na sequência, ainda dialogando com Oliveira (2021), relacionar o racismo com o capitalismo, para questionar o discurso da racionalidade moderna. De acordo com o autor, é evidente que o racismo não nasceu com o capitalismo, mas o racismo, como se expressa hoje, baseado nessa classificação racial, sim, pois, afinal, como podemos explicar, através do discurso da racionalidade moderna, que prevê a igualdade entre todos os seres humanos, o fato das pessoas negras estarem sujeitas a aceitar uma condição de subcontratante nas relações de trabalho?

- Seguir na abordagem do racismo estrutural, utilizando, para esta etapa, as ideias do pesquisador Silvio de Almeida. Para Almeida (2019), embora existam níveis de compreensão do racismo na perspectiva individual/comportamental e institucional, é na dimensão estrutural que se torna possível a manifestação individual/comportamental e institucional do racismo. Nesta etapa, propor uma interação pelo *chat*, apresentando aos cursistas uma pergunta presente em Almeida (2019): *O que explica a segregação não oficial entre negros e brancos na sociedade brasileira?*, dando a eles as seguintes opções de resposta:

() Pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica e profissional.

() Pessoas negras, como todas as outras pessoas, são afetadas por suas escolhas individuais, e sua condição racial nada tem a ver com a situação socioeconômica.

() Pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação e, por isso, estão alocadas em trabalhos menos qualificados, os quais, conseqüentemente, são mal remunerados.

() Pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social (ALMEIDA, 2019, p. 61).

Após a interação pelo *chat*, apresentar aos cursistas os comentários que Almeida (2019) faz em relação a cada uma das opções de resposta:

() Pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica e profissional. Explicação abertamente racista, pois atribui uma espécie de inferioridade natural a pessoas negras.

() Pessoas negras, como todas as outras pessoas são afetadas por suas escolhas individuais, e sua condição racial nada tem a ver com a situação socioeconômica.

Explicação veladamente racista, pois afirma ainda que indiretamente, que pessoas negras são culpadas pelas próprias mazelas.

() Pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação e, por isso, estão alocadas em trabalhos menos qualificados, os quais, conseqüentemente, são mal remunerados.

() Pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social.

São meias verdades, pois, de fato, pessoas negras são consideradas o conjunto da população brasileira que apresentam menor índice de escolaridade e, sim, o sistema político e econômico privilegia pessoas consideradas brancas, mas essas explicações não mostram o motivo pelo qual pessoas brancas têm acesso à educação e como e por que pessoas brancas obtêm suas vantagens e os seus privilégios sociais (ALMEIDA, 2019, p. 62).

Na segunda interação pelo *chat*, pedimos aos cursistas que escolhessem uma das perguntas sobre a naturalização do racismo, conforme propostas em Almeida (2019), para responder no *chat*⁹³:

1) O que nos leva a “naturalizar” ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, escolas, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancadas de telejornais?

2) O que nos leva ainda que negros e brancos não racistas a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas?

3) Por que nos causa impressão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro?

4) Por que o racismo se perpetua em nossa sociedade? (ALMEIDA, 2019, p. 67).

- Para finalizar a discussão sobre a questão racial relacionar, a partir de Almeida (2019), o racismo com a ideia de meritocracia e finalizar a apresentação dos slides com a citação a seguir, do rapper Mano Brown, que liga o racismo à colonização e também à falsa ideia de meritocracia presente no discurso de uma considerável parte da sociedade brasileira.

“Desde cedo a mãe da gente fala assim: filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor. Aí passado alguns anos eu pensei:

Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado: pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses, por tudo que aconteceu [...]

Você vai ser duas vezes melhor como? Quem inventou isso aí?

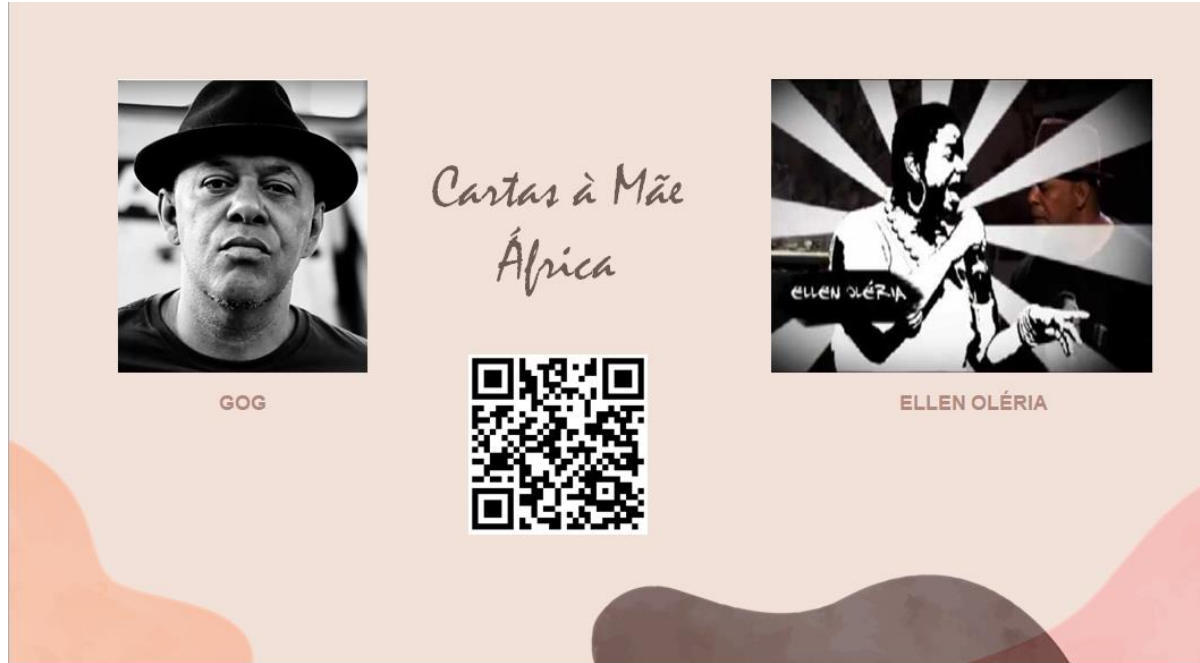
*Quem foi o pilantra que inventou isso aí?”*⁹⁴

⁹³ A apresentação e a análise das respostas dos cursistas estão no Capítulo 4, seção 4.1.

⁹⁴ Trecho da música “A vida é um desafio”, do grupo paulistano de RAP chamado Racionais MCs.

Sensibilização final:

Figura 10 - Sensibilização final do Encontro 3



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Com a intenção de reforçar a importância de contarmos outras narrativas que valorizem a história, a cultura e a ancestralidade da população negra, apresentamos o videoclipe da música *Cartas à Mãe África*, do rapper GOG e com a participação da cantora Ellen Oléria, que mostra o diálogo entre um homem negro e a sua ancestralidade representada pela Mãe África. Após ouvir a música que lemos pausadamente os trechos destacados a seguir, para finalizar o encontro:

Trecho 1

*Ser preto é moda, concorda? Mas só no visual
 Continua caso raro ascensão social
 Tudo igual, só que de maneira diferente
 A trapaça mudou de cara, segue impunemente
 As senzalas são as antessalas das delegacias
 Corredores lotados por seus filhos e filhas...*

Trecho 2

*A falsa abolição fez altos estragos
 Fez acreditarem em racismo ao contrário
 Num cenário de estações rumo ao calvário
 Heróis brancos, destruidores de quilombos
 Usurpadores de sonhos, seguem reinando...*

Trecho 3

*Por aqui de ti falam muito pouco
E penso... Qual foi o erro cometido?
Por que fizeram com a gente isso?
O plano fica claro...É o nosso sumiço
O que querem os partidários, os visionários disso...*

Trecho 4

*Quando falamos numa mínima reparação
Ações afirmativas, inclusão, cotas?
O opressor ameaça recalçar as botas
Nos mergulharam numa grande confusão:
Racismo não existe e sim uma social exclusão
Mas sei fazer bem a diferenciação
Sofro pela cor, pelo patrão e o padrão*

Trecho 5

*A carne mais barata do mercado é a negra...
A carne mais marcada pelo Estado é a negra...*

Trecho 6

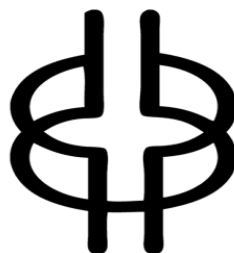
*E a miscigenação, tema polêmico no gueto
Relação do branco, do índio com preto
Fator que atrasou ainda mais a autoestima:
-Tem o cabelo liso, mas olha o nariz da menina
O espelho na favela após a novela é o divã
Onde os parceiros sonham em ser galã
Onde as garotas viajam
Quer ser atriz ao em vez de meretriz
Onde a lágrima corre como num chafariz*

Trecho 7

*Quem diz! Que este povo foi um dia unido
E que um plano o trouxe para um lugar desconhecido
Criamos nossos laços, reescrevemos sonhos.
Mãe! Sou fruto do seu sangue, das suas entranhas
O sistema me marcou, mas não me arrebanha
O predador errou quando pensou que o amor estanca
Amo e sou amado no exílio por uma mãe branca*

Encontro 4 - Educação é Resistência

Figura 11 - Símbolo Adinkra *Nyansapo*⁹⁵



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Objetivos gerais:

- Mostrar como historicamente a educação sempre foi um caminho pelo qual a população negra pôde se organizar coletivamente e construir um movimento de resistência. Um resistir para continuar a existir, ou seja, uma luta contra o desaparecimento da sua cultura e da sua história;
- Apresentar o papel do Movimento Negro brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial brasileira. Segundo Gomes (2017), esses saberes foram transformados em reivindicações, dentre as quais, várias se tornaram políticas públicas de Estado nas primeiras décadas do século XXI, a exemplo da Lei n.º 10.639/03, cuja implementação julgamos ser imprescindível para que possamos pensar em uma educação para as relações étnico-raciais;
- A partir das ideias Munanga (2005), propor uma reflexão acerca da construção de uma educação antirracista que seja capaz de oferecer, tanto aos jovens quanto aos adultos, a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados;
- Ressaltar a importância da educação para as relações étnico-raciais. A partir de Gomes (2007), indagar os cursistas sobre como trabalhar pedagogicamente a questão racial e as relações étnico-raciais nas propostas curriculares da educação básica.
- Apresentar o material do *Projeto A Cor da Cultura* como sugestão de material de apoio para o planejamento e a elaboração de atividades que contemplem o trabalho com as relações étnico-raciais nos currículos escolares.

Bibliografia disponibilizada:

⁹⁵ *Nyansapo* é um símbolo *adinkra* formado por um nó que representa *o nó da sabedoria, da engenhosidade, da inteligência e da paciência*.

Para este encontro, foram disponibilizados os seguintes materiais: o livro *Superando o Racismo na Escola*, de Kabengele Munanga, e o Kit Pedagógico *A Cor da Cultura*.

Sensibilização Inicial:

Figura 12 - Sensibilização inicial do Encontro 4



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Com a intenção de destacar a importância da educação para as relações étnico-raciais, iniciamos o encontro com uma definição de relações étnico-raciais, para introduzir uma dinâmica na qual os cursistas responderam⁹⁶ à seguinte pergunta: *Quais são as características que nós, educadoras e educadores, devemos ter para trabalhar com as relações étnico-raciais em sala de aula?* Em seguida, eles escolheram uma parte do corpo do boneco projetado no *slide* para escrever a característica escolhida e explicarem as suas escolhas. Terminada essa etapa, e a partir da visualização de todas as características sugeridas pelos cursistas, o grupo decidiu coletivamente qual a característica principal, dentre aquelas que foram citadas por eles, que deveria ser escrita no coração da figura apresentada no slide.

A intenção desta dinâmica foi sensibilizar os cursistas acerca da importância da educação para as relações étnico-raciais que, como podemos ver em Gomes (2007), são relações imersas na alteridade (natureza ou condição do que é outro, do que é diferente) e construídas

⁹⁶ A apresentação das respostas dadas pelos cursistas está no Capítulo 4, seção 4.1.

historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural de formação do nosso país.

Roteiro da parte expositiva:

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada para a apresentação das temáticas deste encontro:

- Mostrar algumas narrativas que apresentam a luta de pessoas negras para terem acesso à educação e, em seguida, mostrar exemplos de como essa luta possibilitou que as gerações seguintes pudessem não apenas ter acesso à educação, mas também, se destacarem pela sua inteligência e competência;
- Apresentar um histórico das conquistas da população negra brasileira, da época da escravidão até os dias atuais, das lutas do Movimento Negro em prol da educação e do processo de escolarização da população negra no início do século XX.
- Propor aos cursistas que respondam⁹⁷, pelo *chat*, a uma das quatro indagações presentes em Gomes (2007) acerca do trabalho pedagógico com a questão racial:

1. Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?
2. Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta antirracista?
3. Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra?
4. Afinal, alunos brancos e indígenas precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? (GOMES, 2007, p. 35).

- Utilizar as ideias de Munanga (2005) para propor uma reflexão sobre quais são os desafios para se praticar uma educação antirracista no espaço escolar. De acordo com o autor, para uma educação antirracista, os educadores devem aproveitar as situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Ainda segundo Munanga (2005), essa transformação fará de nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia

⁹⁷ As respostas dadas pelos cursistas estão no Capítulo 4, seção 4.1.

brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

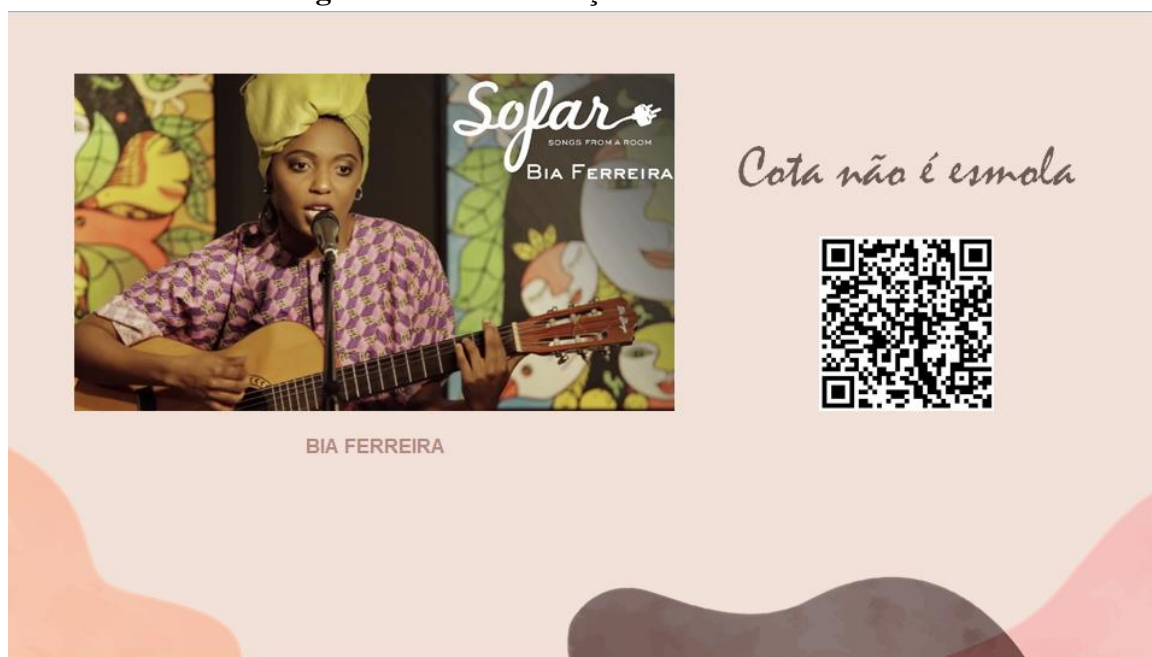
- Apresentar os cadernos e o material audiovisual do kit *A Cor da Cultura*. Falar sobre a importância do reconhecimento dos valores afro-civilizatórios brasileiros e da inclusão deles em nossas propostas curriculares.

- Propor aos cursistas mais uma interação pelo chat para escolher e responder⁹⁸ a uma das quatro indagações presentes em Gomes (2007) acerca do trabalho pedagógico com a questão racial:

1. Em sua opinião, como as escolas lidam com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro?
2. Como você acredita que deve se dar a relação entre autonomia do professor e a questão racial? Ou seja, a autonomia do professor significa a liberdade de escolha para discutir ou não certas temáticas em sala de aula, sobretudo aquelas relacionadas à questão racial?
3. Você acredita que falta disposição aos educadores para se desafiar a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola? Se sim, por que isto ocorre? (GOMES, 2007, p. 35).

Sensibilização final:

Figura 13 - Sensibilização final do Encontro 4



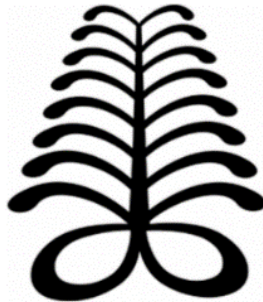
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

⁹⁸ Infelizmente, em função do tempo, não conseguimos propor essa pergunta aos cursistas.

Com o propósito de destacar a luta do Movimento em prol da educação e comemorar uma das suas maiores conquistas, que foi o estabelecimento de cotas raciais na educação brasileira, assistimos ao videoclipe da música *Cota não é Esmola*, da cantora, compositora, multi-instrumentista e artista⁹⁹ brasileira Bia Ferreira.

Encontro 5 - O Programa Etnomatemática como proposta para pensarmos uma Educação Matemática antirracista

Figura 14 - Símbolo Adinkra Aya¹⁰⁰



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Objetivos gerais:

- Discutir sobre como se deu a formação (escolar e acadêmica) em matemática dos cursistas e indagá-los sobre quais são as marcas da sua formação inicial que eles acreditam que caracteriza a prática docente deles;

⁹⁹ O conceito de ativismo tem suas raízes de um encontro de 1997, entre artistas chicanos de Los Angeles e os zapatistas em Chiapas, México. Em sua obra, *It's Bigger Than Hip Hop*, Molefi K. Asante nos apresenta a seguinte definição para o artista: “O artista (artista + ativista) usa seus talentos artísticos para lutar contra a injustiça e a opressão – por qualquer meio necessário. O artista funde o compromisso com a liberdade e a justiça com a caneta, a lente, o pincel, a voz, o corpo e a imaginação”.

¹⁰⁰ Aya é um símbolo *adinkra* formado por uma samambaia, uma planta muito antiga que cresce nos locais mais adversos. Este símbolo representa a ideia de superação e perseverança e também traz em si a ideia de coragem e ousadia, independentemente das circunstâncias.

- Comentar sobre a importância da superação do racismo científico na educação escolar e da necessidade da presença da educação para as relações étnico-raciais na formação dos docentes;
- Apresentar o surgimento da etnomatemática e do Programa Etnomatemática;
- Caracterizar as dimensões do Programa Etnomatemática. Destacar e comentar, mais detalhadamente, sobre a dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática e as possibilidades que este programa oferece para pensarmos em uma Educação Matemática antirracista.

Bibliografia disponibilizada:

Para este encontro, disponibilizamos os seguintes materiais: *As várias dimensões da Etnomatemática*, capítulo do livro *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*, de Ubiratan D'Ambrosio, e o livro *Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana*, de Cristiane Coppe de Oliveira.

Sensibilização Inicial:

Figura 15 - Sensibilização inicial do Encontro 5

DINÂMICA

“VÁRIAS QUEIXAS”

- Descreva brevemente como se deu a sua formação (escolar e acadêmica) em matemática.
- Quais são as marcas da sua formação inicial que caracterizam a sua prática docente?

GILSON S

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

A intenção desta dinâmica foi introduzir a discussão sobre Educação Matemática a partir dos relatos dos cursistas acerca da sua formação (escolar e acadêmica) em matemática e também da influência desta formação na atuação deles como docentes que ensinam matemática. A música escolhida faz referência aos valores civilizatórios afro-brasileiros que discutimos no quarto encontro e o título da música remete às muitas reclamações que temos quando discutimos sobre as dificuldades que enfrentamos (ou não) para aprender e ensinar matemática.

Roteiro da parte expositiva:

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada para a apresentação das temáticas deste encontro:

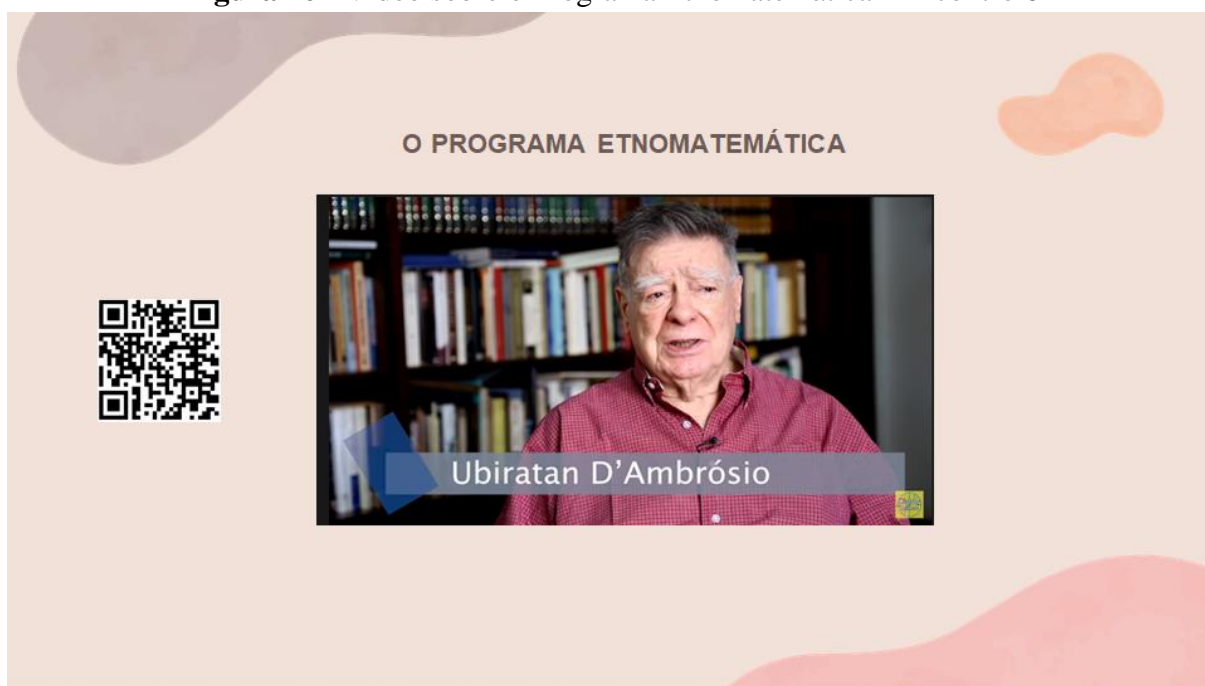
- Iniciar falando sobre a formação (escolar e acadêmica) dos cursistas em matemática e os reflexos desta formação na prática docentes deles enquanto professores que ensinam matemática.

- Propor uma reflexão acerca da superação do racismo científico utilizando as ideias de Oliveira (2012). Para a autora, a falsa crença de que o povo africano não possuía habilidades matemáticas, divergindo totalmente do povo europeu, ainda está presente em muitos discursos reproduzidos nos currículos escolares das escolas brasileiras, e contribui para a discriminação étnico-racial dos alunos e alunas negras tidos como incapazes de compreender e entender a matemática, diferentemente de outras atividades que requerem esforço físico para o sucesso. Nas palavras de Oliveira (2012):

Ao se perceber a associação que se faz entre esforço físico e as populações afro-brasileiras, verifica-se que o pensamento colonial, eurocêntrico e perverso do período escravagista ainda permeia a escola em todos os níveis de ensino. A partir desta constatação, acredito que não podemos, de forma alguma, deixar que os estereótipos criados a partir do preconceito étnico-racial e do racismo científico atribuído à matemática se sobreponham aos valores civilizatórios afro-brasileiros que se constituem e se reconfiguram nos saberes e fazeres de matriz africana (OLIVEIRA, 2012, p. 10).

- Utilizar as teorias e ideias do professor Ubiratan D'Ambrosio para apresentar o Programa Etnomatemática. Nesta etapa, mostrar o vídeo de uma entrevista do professor Ubiratan D'Ambrosio, em que ele conta sobre a sua viagem ao Mali e detalha o contexto do surgimento da etnomatemática.

Figura 16 - Vídeo sobre o Programa Etnomatemática - Encontro 6



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

- Apresentar as dimensões do Programa Etnomatemática (dimensão conceitual, dimensão histórica, dimensão cognitiva, dimensão epistemológica, dimensão política e dimensão pedagógica) a partir de D'Ambrósio (2001).
- Comentar mais detalhadamente sobre a possibilidade de utilizarmos pesquisas, trabalhos e atividades produzidas em consonância com a dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática para buscarmos uma efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03 nos currículos de matemática. Para tanto, assistiremos, inicialmente, à palestra da pesquisadora Cristiane Coppe de Oliveira para o canal *VEm Brasil - EtnoMatemaTicas Brasis*¹⁰¹.

¹⁰¹ Para assistir à palestra completa, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=5uQdYaVw9Qg&t=2s> (acesso em maio/2023).

Figura 17 - Vídeo sobre a dimensão pedagógica Programa Etnomatemática - Encontro 5

A Dimensão Pedagógica do Programa Etnomatemática

"A dimensão pedagógica da Etnomatemática como possibilidade de implementação da Lei 10639/03"



Cristiane Coppe de Oliveira
 Universidade Federal de Uberlândia
 (NUPEm/UFU)
 Minas Gerais
 Brasil



26 de abril
16h00-16h30


CRISTIANE COPPE DE OLIVEIRA




Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Sensibilização Final:

Figura 18 - Sensibilização final do Encontro 5



Andar com Fé



GILBERTO GIL

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Encerramos esse encontro com a música *Andar com Fé*, do músico Gilberto Gil. A escolha desta música para a sensibilização final se deu por dois motivos: primeiro, por acreditarmos que para enfrentar o racismo científico e pensar uma Educação Matemática antirracista que possibilite que os valores afro-civilizatórios brasileiros estejam presentes na elaboração dos currículos escolares precisamos ter muita fé na luta que travamos no campo da educação. O segundo motivo é por entendermos que, no período de recrudescimento da pandemia de covid-19 que estávamos enfrentando naquela época, também seria interessante conclamar os cursistas a continuar lutando sem perder a fé e a esperança de que venceríamos mais esta batalha da pandemia.

Encontro 6 - O Pensamento Decolonial e o Programa Etnomatemática como propostas de re(X)istência

Figura 19 - Símbolo Adinkra *Odo Nnyew Fie Kwan*¹⁰²



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Objetivos gerais:

¹⁰² *Odo Nnyew Fie Kwan* é um símbolo *adinkra* formado por um coração que representa *o poder do amor, que com amor podemos conquistar tudo*. Segundo a filosofia *adinkra*, *o amor ilumina nosso próprio caminho e com ele nunca erramos o caminho de casa*.

- Descrever os valores civilizatórios afro-brasileiros e ressaltar a importância destes valores estarem presentes em nossas propostas curriculares;
- Mostrar exemplos de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula para trabalhar os saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana.
- Contar exemplos de conhecimentos técnicos e tecnológicos importantes que foram desenvolvidos dentro do continente africano e que fizeram parte da formação cultural e econômica do Brasil.
- Apresentar as dez teses sobre colonialidade e decolonialidade definidas em Maldonado-Torres (2020).
- Relacionar o Programa Etnomatemática com a perspectiva decolonial, através de uma breve apresentação dos textos e artigos de duas importantes publicações: o dossiê *Educação Matemática e Decolonialidade*, da RIPEM, e a edição especial *Etnomatemática: perspectiva decolonial e movimentos de resistência*, da RESBEM.

Bibliografia disponibilizada:

Para este encontro, foram disponibilizados os seguintes materiais: o livro *Tecnologia Africana na Formação Brasileira*, de Henrique Cunha Junior, o dossiê *Educação Matemática e Decolonialidade*, da RIPEM, e a edição especial *Etnomatemática: perspectiva decolonial e movimentos de resistência*, da RESBEM.

Sensibilização Inicial:

Figura 20 - Sensibilização inicial do Encontro 6

DINÂMICA: DO COISÁRIO AO RELICÁRIO
VALORES CIVILIZATÓRIOS AFROBRASILEIROS

- Apresente o objeto que você trouxe para este encontro e a sua história/relação com ele.

- Quais valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser relacionados com o objeto que você escolheu?

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

A atividade de sensibilização inicial deste encontro foi inspirada em uma oficina pedagógica chamada *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros: do Coisário ao Relicário*. Esta oficina foi proposta nos encontros de capacitação do Projeto *A Cor da Cultura* e tinha como objetivo sensibilizar os participantes e convidá-los a observar os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e a perceberem que, ao contrário de um discurso muitas vezes desqualificador sobre sua civilização e cultura, o povo africano nos trouxe uma cosmovisão e valores civilizatórios que ajudaram a formar e estão presentes em nossa cultura até hoje.

Primeiramente, pedimos para cada cursista apresentar o objeto que trouxe para o encontro (pedimos previamente para que eles trouxessem um objeto que tivesse um grande valor sentimental para eles) e contar o motivo pelo qual o objeto escolhido tem esse estimado valor sentimental.

Após ouvirmos atentamente as respostas dos cursistas, solicitamos que eles buscassem relacionar o objeto escolhido com os valores civilizatórios afro-brasileiros e enviassem as suas respostas¹⁰³ pelo *chat*.

A intenção desta atividade foi possibilitar que os cursistas entendessem que os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes em nosso cotidiano através dos objetos e das memórias afetivas que nós temos por eles e pela nossa história de vida. Sendo assim, podemos

¹⁰³ A apresentação das respostas dadas pelos cursistas está no capítulo 4, seção 4.1.

dizer que não há justificativa para a afirmação de que não existem recursos para trabalhar os valores civilizatórios afro-brasileiros e também não faz sentido deixar esses valores de fora do planejamento dos currículos e das atividades escolares.

Roteiro da parte expositiva:

A seguir, apresentamos a sequência didática elaborada para a apresentação das temáticas deste encontro:

- Iniciar apresentando e comentando os valores civilizatórios afro-brasileiros¹⁰⁴ (circularidade, oralidade, energia vital (axé), cooperatividade/comunitarismo, ludicidade, corporeidade, musicalidade, ancestralidade, memória e religiosidade) como preparação para a dinâmica que faremos em seguida.
- Utilizar o caderno *Saberes e Fazeres Etnomatemáticos de Matriz Africana*, da pesquisadora Cristiane Coppe de Oliveira, para falar sobre o racismo científico e também mostrar exemplos de saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana que podem ser utilizados no planejamento de atividades pedagógicas. Nas considerações finais deste caderno, Oliveira (2012) nos faz um convite: convida a considerar o texto deste caderno:

[...] desse modo, convido você leitor educador que considere o texto este caderno como uma casa aberta em que novos olhares e novos conhecimentos alicerçarão novos “ilês”¹⁰⁵ da etnomatemática africana para uma educação matemática “trans” (OLIVEIRA, 2012, p. 62).

- Em seguida, apresentar o caderno *Tecnologia Africana na Formação Brasileira*, do pesquisador Henrique Cunha Júnior, para continuar falando sobre o racismo científico e também fazer um resgate histórico da participação do povo africano na formação do Brasil. A intenção deste caderno é fazer:

[...] a divulgação da história de nossas raízes, que sistematicamente nos foi negada ou manipulada de acordo com os interesses eurocentristas de quem a escrevia, se “esquecendo” de narrar acontecimentos inteiros da presença e contribuição negro-africana na formação do Brasil (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 5).

¹⁰⁴ Para uma descrição mais detalhada sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros consultar o volume 3 do caderno *SABERES E FAZERES*, disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf (acesso em maio/2023).

¹⁰⁵ A palavra *Ilê*, também conhecida como *Ilê Axé*, é o local sagrado para o candomblé, onde acontecem as festas públicas, e pode abrigar uma grande parte dos convidados. No local central (sob o solo) estão fixados, “plantados” os fundamentos do orixá da Terra.

Utilizamos este caderno também para mostrar exemplos de tecnologia africana que demonstram a relação dos africanos e afrodescendentes com a produção do conhecimento técnico e tecnológico do Brasil. Este caderno também dialoga com os valores civilizatórios afro-brasileiros que foram apresentados anteriormente. Segundo Cunha Junior (2012), este material pode nos inspirar

[...] a pensar a religação dos saberes, a transdisciplinaridade tão demandada por alguns profissionais progressistas: a ligação entre saber e fazer, ser e estar, sagrado e profano, o real e o simbólico, a vida e a morte, a estética e a utilidade, ou seja, outros referenciais entram no cenário do cotidiano escolar: a religiosidade, a ludicidade, a corporeidade, a circularidade, a memória, o coletivo, a ancestralidade, a energia vital e a oralidade (CUNHA JUNIOR, 2012, p. 51).

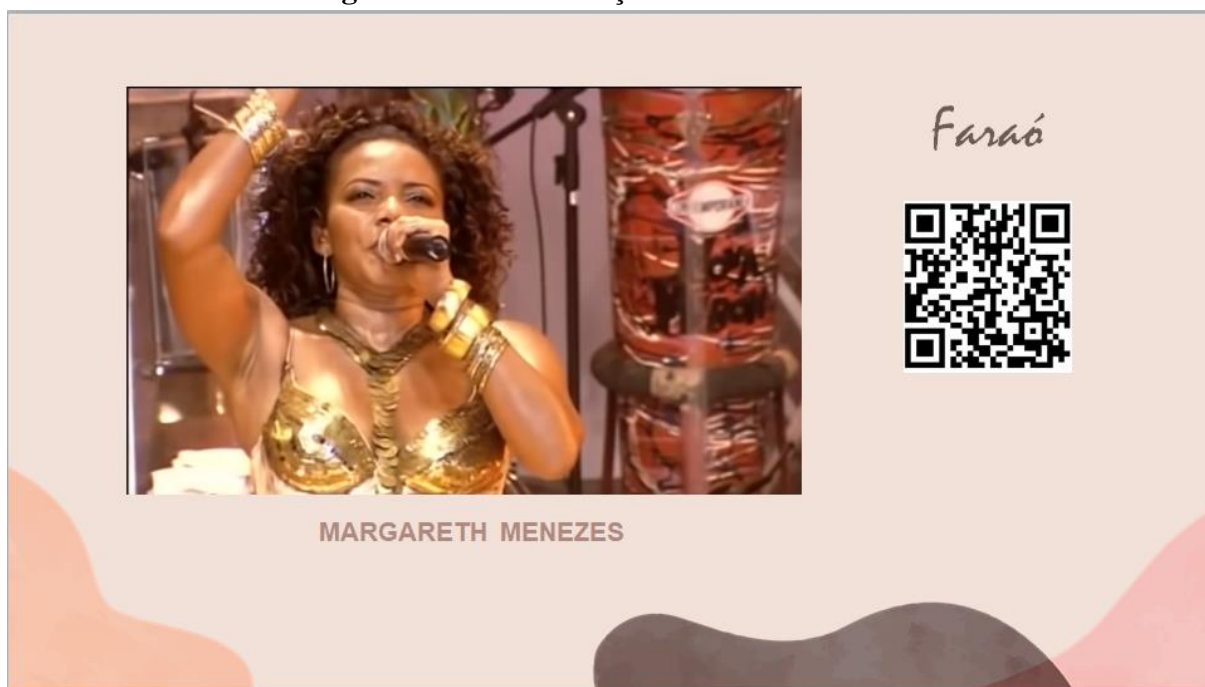
- Na próxima etapa, retomamos a apresentação da perspectiva decolonial, agora a partir do pesquisador Nelson Maldonado-Torres e a sua proposta chamada *Giro Decolonial*, que consiste em um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. Para tanto, apresentamos e comentamos as dez teses¹⁰⁶ sobre Colonialidade e Decolonialidade presentes em Maldonado-Torres (2020).

- Mostrar possíveis ligações entre o Programa Etnomatemática e a perspectiva decolonial a partir da apresentação de textos e artigos produzidos por duas importantes publicações: o dossiê intitulado *Educação Matemática e Decolonialidade*, organizado pela RIPEM, que traz artigos sobre Educação Matemática e decolonialidade; e da edição especial da RESBEM intitulada *Etnomatemática: perspectiva decolonial e movimentos de resistência*.

Sensibilização Final:

¹⁰⁶ Esta analítica da colonialidade e da decolonialidade, proposta por Nelson Maldonado-Torres, está descrita mais detalhadamente no capítulo 2, seção 2.1.

Figura 21 - Sensibilização final do Encontro 6



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Escolhemos terminar o curso de formação em um clima de afirmação do poder e da beleza da cultura afro-brasileira, de modo a transmitir aos cursistas um sentimento de alegria e fé no poder transformador da educação. Para tanto, escolhemos a música *Faraó*, da cantora Margareth Menezes, que relaciona a união e a luta do povo afro-brasileiro com o poder e a beleza da ancestralidade africana que carregamos em nossa história, como bem nos mostra o verso destacado a seguir:

*“Despertai-vos
Para a cultura egípcia no Brasil
Ao invés de cabelos trançados
Veremos turbantes de Tutancâmon¹⁰⁷
E as cabeças
Se enchem de liberdade
O povo negro pede igualdade
Deixando de lado as separações”¹⁰⁸.*

3.3 Sobre a organização dos registros e dos instrumentos da coleta de dados

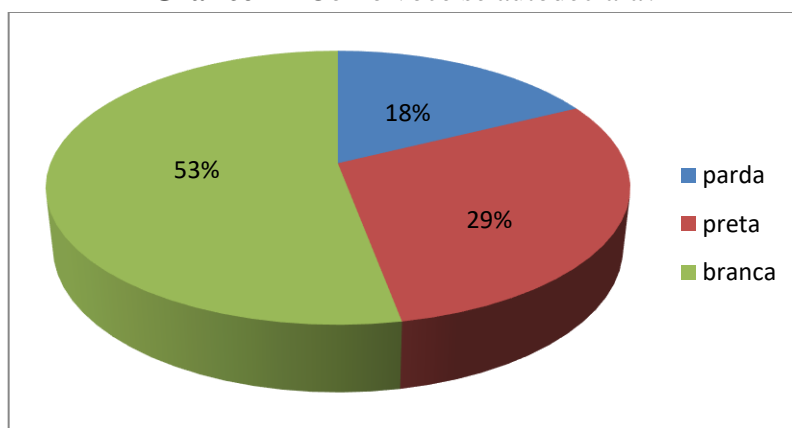
¹⁰⁷ Tutancâmon, Tutancámon, Tutancamou, ou ainda, Tutankhamon (1 341a.C. – 1 323a.C.) foi um faraó que viveu durante o período da história egípcia conhecido como Império Novo. A sua tumba foi descoberta, intacta, por um arqueólogo britânico no ano de 1922.

¹⁰⁸ Para acessar a letra completa da música utilize o link: <https://www.vagalume.com.br/margareth-menezes/farao-divindade-do-egito.html> (acesso em maio/2023).

O curso de formação integrou as discussões promovidas pela meta pedagógica anual do Colégio Rainha da Paz, intitulada *'Escola: Lugar de Diferenças'*. Iniciamos a divulgação, destinada inicialmente aos professores e professoras que ensinam matemática, após a autorização da direção do colégio (ver Apêndice A).

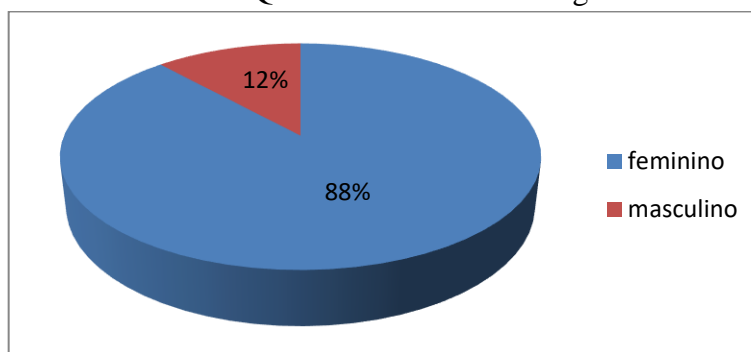
A formação teve a participação de 17 educadoras e educadores (15 professores e duas orientadoras) e aconteceu de maneira remota, entre os meses de agosto e novembro 2020. Os gráficos a seguir mostram algumas características deste grupo:

Gráfico 1 - Como você se autodeclara?

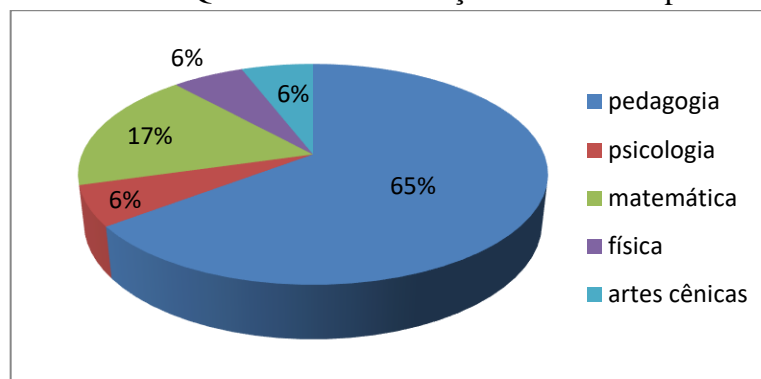


Fonte: Elaborado pelo autor.

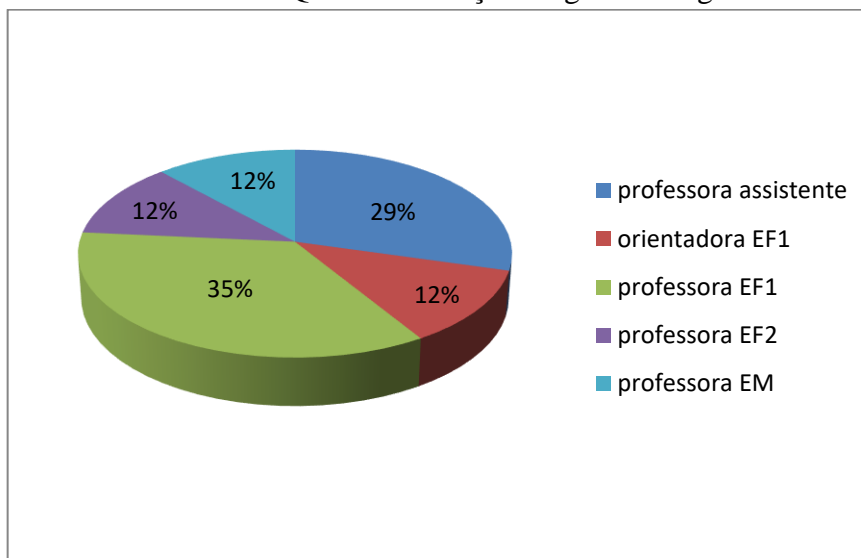
Gráfico 2 - Qual a sua identidade de gênero?



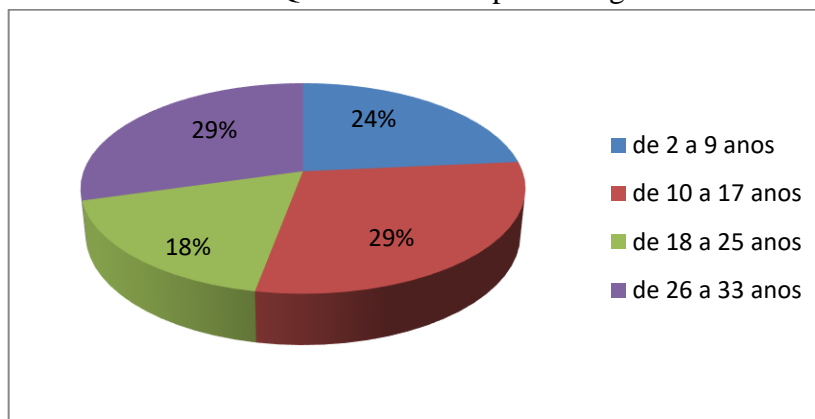
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 - Qual foi a sua formação no ensino superior?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 4 - Qual a sua função/cargo no colégio?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 5 - Qual é o seu tempo de magistério?

Fonte: Elaborado pelo autor.

No curso, tivemos seis encontros, com duração de 1 hora e 30 minutos cada. Utilizamos as ferramentas digitais: *Google Meet* para a realização dos encontros; *Google Sala de Aula* para comunicação e disponibilização dos materiais utilizados nos encontros (*slides* e textos de referência); e o *Google Forms* para a elaboração e o preenchimento dos formulários propostos aos cursistas.

Antes do primeiro encontro, foi enviado um e-mail inicial aos cursistas, com informações gerais e os *links* de acesso às plataformas digitais (Apêndice B) e o termo de autorização para gravação dos encontros (Apêndice C). Neste e-mail, também encaminhamos o *link* para o preenchimento prévio do formulário inicial (Apêndice D).

Os cursistas entregaram mais duas tarefas durante a formação: o preenchimento de um formulário final (Apêndice D) e de um relatório¹⁰⁹ (Apêndice F).

O curso teve uma boa repercussão dentre as equipes e também motivou mudanças nas práticas pedagógicas de alguns educadores e orientadores que participaram da formação (como exemplos: atividade sobre colorismo no 2º ano EF1; a alteração da abordagem sobre o Egito no curso de matemática do 6º ano EF2, a discussão sobre cotas raciais na aula de matemática da 1ª série EM, a celebração do dia de São Cosme e Damião com a presença de candomblecistas no colégio). No final do curso, foi feita uma postagem nas redes sociais do colégio, comentando sobre o curso para a comunidade escolar (Apêndice G).

Outro retorno positivo do curso foi que, a partir das devolutivas das reuniões de avaliação anual feita com orientadores e educadores, a diretora elogiou a iniciativa e a proposta do curso e solicitou que ele seja ofertado novamente no primeiro semestre de 2022 como parte de um projeto de formação destinado aos educadores do colégio. A intenção do colégio é aprofundar as discussões, de modo a modificarmos os currículos de matemática nos próximos encontros de planejamento.

Sobre a análise feita nos instrumentos da coleta de dados¹¹⁰, escolhemos diferentes abordagens a partir das características dos instrumentos de coleta e das respostas dadas pelos cursistas. As transcrições das falas dos cursistas nos encontros serão apresentadas posteriormente (no Capítulo 4, seção 4.1). Escolhemos transcrever as falas na íntegra, com poucas intervenções que foram feitas apenas para dar fluidez ou uma melhor compreensão à fala transcrita (essas intervenções estão indicadas através de colchetes [...]); procuramos

¹⁰⁹ Infelizmente essa última tarefa acabou ficando para o mês de dezembro, quando tivemos, por mais uma vez, o recrudescimento da pandemia e o início das férias escolares. Em função disto, recebemos apenas cinco relatórios e, portanto, decidimos não incluir aqui uma análise específica desse instrumento e utilizá-lo para refletir sobre a formação através dos apontamentos dos cursistas contidos neste relatório.

¹¹⁰ Todas as análises da coleta de dados feitas durante a formação estão descritas no Capítulo 4.

também apresentar as falas juntamente com o contexto que elas foram feitas e relacioná-las, quando possível, com as temáticas apresentadas no encontro em que elas foram ditas.

As respostas dadas pelos cursistas no relatório final serão transcritas na íntegra e apresentadas juntamente após cada pergunta, para que possam ser comparadas e relacionadas às temáticas dos encontros.

Já as respostas dadas pelos cursistas nos formulários receberam um tratamento mais detalhado, por julgarmos que elas trazem muitas informações importantes para que possamos responder à nossa pergunta de pesquisa: Quais são os saberes que podem ser mobilizados em um curso de formação continuada de professores na relação entre o Programa Etnomatemática e as possibilidades de implementação da Lei n.º 10.639/03?

Para analisar as respostas, primeiramente montamos uma planilha, na qual separamos as respostas pela temática de cada pergunta: resposta sobre expectativa em relação ao curso (pergunta 3, do formulário inicial); respostas relacionadas à *narrativa sobre o processo de colonização do Brasil* (perguntas 1b, dos formulários inicial e final); respostas relacionadas à *perspectiva decolonial* (perguntas 1c, dos formulários inicial e final); respostas relacionadas à *questão racial e ao racismo* (perguntas 1d, dos formulários inicial e final, e pergunta 1e, do formulário inicial); respostas relacionadas à *educação para as relações étnico-raciais* (perguntas 1a, do formulário inicial, e perguntas 2a e 2b, dos formulários inicial e final); e respostas relacionadas ao *programa Etnomatemática* (perguntas 2c, dos formulários inicial e final).

Em seguida, após uma leitura atenta, relacionando e comparando as respostas dadas pelos cursistas, buscamos a melhor forma para apresentar essa análise no Capítulo 4. Segue a metodologia utilizada em cada caso.

Sobre o processo de colonização do Brasil

A primeira pergunta relacionada a esta temática foi: *O que você entende por processo de colonização?* Para analisar as respostas a esta pergunta, montamos uma nuvem de palavras, de modo a conhecer quais foram as palavras mais utilizadas pelos cursistas em suas respostas. Em seguida, buscamos analisar o que essas palavras podiam dizer sobre o entendimento dos cursistas acerca do processo de colonização.

Já no formulário final, fizemos a pergunta: *Após esta formação, houve mudanças no seu entendimento sobre o que foi o processo de colonização? Justifique a sua resposta.* Desta vez, primeiramente apresentamos a porcentagem dos cursistas que afirmaram que haviam mudado

o seu entendimento acerca do processo de colonização; dos cursistas que afirmaram que o seu entendimento mudou parcialmente; e também daqueles que afirmaram que o curso de formação não modificou o seu entendimento prévio sobre o processo de colonização do Brasil. Em seguida, a partir das justificativas dadas por aqueles que afirmaram ter mudado o seu entendimento, buscamos analisá-las e compará-las, com a intenção de verificar o que possibilitou essa mudança de entendimento. Para finalizar, apresentamos as justificativas daqueles que mudaram parcialmente ou não mudaram o seu entendimento acerca do processo de colonização do Brasil a partir das discussões promovidas no curso de formação.

Sobre a perspectiva decolonial

A primeira pergunta sobre essa temática foi feita no formulário inicial: *Você já ouviu falar sobre Colonialidade e/ou Decolonialidade? Justifique sua resposta.* Na análise das respostas dos cursistas a esta pergunta, apresentamos a porcentagem dos cursistas que já tinham ouvido falar e a porcentagem daqueles que ainda não tinham ouvido falar sobre colonialidade/decolonialidade. Em seguida, buscamos, nas justificativas de quem já havia ouvido falar sobre os citados termos, quais eram os espaços onde eles conheceram o tema pela primeira vez.

Já no formulário final, voltamos a essa temática com a seguinte pergunta: *Após as discussões teóricas ocorridas no curso, o que ficou para você na compreensão do que é a colonialidade e a decolonialidade?* Para analisar as respostas dadas pelos cursistas a esta pergunta, primeiramente apresentamos todas as respostas em sequência, e depois as separamos, para relacionar cada grupo de respostas com as dez teses apontadas por Maldonado-Torres (2020) em sua *Análítica da Colonialidade e Decolonialidade*, apresentadas no Capítulo 2 desta dissertação.

Sobre a educação para relações étnico-raciais

Neste grupo de perguntas, colocamos as questões sobre o entendimento dos cursistas acerca do racismo; as lembranças deles acerca de casos de racismo em sala de aula; a presença (ou não) do debate sobre relações étnico raciais na formação escolar e acadêmica deles; como podemos lidar pedagogicamente com a questão racial; e também sobre as possibilidades para articular o processo de ensino e aprendizagem em matemática com a questão racial.

A primeira pergunta relacionada a esta temática foi: *O que você entende por racismo?* Para analisar as respostas a esta pergunta, montamos uma nuvem de palavras, de modo a

conhecer quais foram as palavras mais utilizadas pelos cursistas em suas respostas, e depois, buscamos analisar o que essas palavras podiam dizer sobre o entendimento dos cursistas acerca do racismo. Como a palavra *racismo* foi relacionada pelos cursistas à *discriminação* e ao *preconceito*, buscamos diferenciar esses termos (preconceito, discriminação e racismo) em diálogo com as ideias do pesquisador *Silvio Almeida* em seu livro *Racismo Estrutural* e também do pesquisador *Dennis de Oliveira* em seu livro *Racismo Estrutural: uma perspectiva histórico crítica*. Estes livros foram utilizados como referência para as discussões sobre racismo que tivemos no curso.

A segunda pergunta foi: *Se você pudesse expressar em uma frase o que é racismo, qual frase você escolheria?* Nesta etapa, apresentamos todas as respostas dos cursistas, separando-as em grupos pelas similaridades encontradas na comparação entre essas respostas.

Outra pergunta foi: *Você vivencia, ou já vivenciou situações de racismo em sala de aula? Em caso afirmativo, relate a sua experiência.* A análise das respostas dadas pelos cursistas a essa pergunta foram comparadas e relacionadas a partir das ideias do pesquisador *Kabenguele Munanga*, em seu livro *Superando o Racismo na Escola* (2005), que serviu de apoio para as discussões sobre essa temática na formação.

A quarta pergunta foi: *Em sua formação escolar e acadêmica houve discussões acerca de elementos culturais e de conhecimentos sobre o continente africano? Em caso afirmativo descreva como se deram estas discussões. Em caso negativo, descreva quais poderiam ter sido os motivos para esta lacuna em sua formação.* Neste caso, primeiramente apresentamos a porcentagem dos cursistas que haviam participado, e também dos que não haviam participado, de discussões acerca de elementos culturais e de conhecimentos sobre o continente africano para, em seguida, analisar as respostas comparando-as e relacionando-as a partir das justificativas apresentadas pelos cursistas em suas respostas.

A quinta pergunta foi: *Como você acredita que podemos lidar pedagogicamente com a questão racial?* Na análise das respostas dadas a essa pergunta, buscamos relacionar o que os cursistas responderam com as ideias contidas nos textos que foram discutidos durante a formação, a saber, *A produção social da identidade e da diferença*, de *Tomaz Tadeu da Silva* e também *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*, de *Nilma Lino Gomes*.

A sexta pergunta relacionada à temática da educação para as relações étnico raciais foi: *A partir das discussões propostas nesta formação, você acredita estar mais preparado para lidar pedagogicamente com a questão racial?* Como a totalidade das respostas foram positivas, buscamos analisar as respostas dadas pelos cursistas comparando-as, tentando buscar

similaridades dentre os motivos pelos quais a formação levou os cursistas a uma percepção de estarem mais preparados para lidar com a questão racial em suas propostas pedagógicas.

As próximas perguntas buscaram relacionar a educação para as relações étnico-raciais com a Educação Matemática. A primeira pergunta com essas temáticas foi: *Em sua opinião, quais são as possibilidades de articulação entre o ensino e a aprendizagem (de matemática) com a temática racial?* Na análise das respostas dadas pelos cursistas a essa pergunta, primeiramente apresentamos as porcentagens de quem afirmou conhecer possibilidades e de quem afirmou não conhecer possibilidades de articular a Educação Matemática com a temática racial. Em seguida, separamos as respostas dos cursistas que buscaram responder sobre como pode se dar esta articulação entre Educação Matemática e a questão racial em três grupos: as respostas que apontaram a área da estatística como uma possibilidade para se fazer essa articulação; as respostas que citaram a história da matemática e a necessidade de contarmos outras narrativas em nossos currículos como possibilidade de articulação; e as respostas que apontaram a importância de considerarmos outras formas de aprendizagem em nossos currículos ao pensarmos nessa articulação.

No formulário final, voltamos a indagar os cursistas sobre esta articulação entre Educação Matemática e a educação para as relações étnico-raciais, com a seguinte pergunta: *Com base nas discussões ocorridas nos encontros, quais são as possibilidades de articulação entre o ensino e a aprendizagem (de matemática) e a temática racial?* Nesta etapa, para analisar essas respostas dadas pelos cursistas, procuramos agrupar as propostas sugeridas por eles em três grupos: o grupo das propostas ligadas à necessidade de apresentarmos outras narrativas em nossos currículos de matemática; das propostas ligadas à importância de se trabalhar a questão racial e a diversidade em nossos currículos de matemática; e das propostas de pensarmos outras abordagens para o ensino de matemática.

Sobre a dimensão educacional do Programa Etnomatemática

A primeira pergunta sobre esta temática foi: *Você já tinha ouvido falar sobre a etnomatemática? Justifique sua resposta.* Para analisar as respostas dadas pelos cursistas a esta pergunta, primeiramente apresentamos a porcentagem dos cursistas que afirmaram não conhecer a palavra etnomatemática, que afirmaram conhecer e justificaram, e que afirmaram conhecer a palavra, mas não justificaram a sua resposta. Em seguida, mostramos a transcrição das justificativas de quem afirmou conhecer, buscando compará-las com a intenção de listar os diferentes modos pelo qual os cursistas conheceram a palavra etnomatemática.

A segunda pergunta foi: *Após as discussões teóricas ocorridas no curso, o que ficou para você no entendimento sobre o Programa Etnomatemática?* Desta vez, procuramos analisar as respostas dos cursistas relacionando-as com as ideias do professor Ubiratan D'Ambrosio e da professora Cristiane Coppe de Oliveira sobre o Programa Etnomatemática.

CAPÍTULO 4 - REFLETINDO SOBRE O QUE VIVENCIEI

4.1 O que as trocas nos encontros apontam sobre os saberes mobilizados?

Nesta seção, abordaremos transcrições de falas apresentadas pelos cursistas durante os encontros, buscando relacioná-las com as temáticas que foram trabalhadas em cada um dos encontros. Também apresentaremos as respostas e os comentários dados pelos cursistas às perguntas feitas em interações pelo *chat* em cada um dos encontros. Acreditamos que uma leitura atenta desse material nos ajudou a ter uma percepção mais apurada de como os saberes mobilizados no curso de formação foram assimilados e compreendidos pelos cursistas.

Encontro 1 - A necessidade de contarmos outras histórias¹¹¹

Figura 1 - Símbolo Adinkra *Sankofa*¹¹²



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Transcrições de Falas dos Cursistas

Após assistirmos ao vídeo da Chimamanda no início do Encontro 1, os cursistas foram indagados acerca das impressões sobre o vídeo.

O C13 abordou o perigo da história única e o início do projeto de filantropia do colégio e também falou sobre a importância de ampliarmos os nossos conhecimentos para não cairmos nos estereótipos do senso comum:

¹¹¹ Os símbolos utilizados para iniciar as trocas feitas nos encontros são símbolos *adinkras*. A palavra *adinkra* significa “adeus e os símbolos são utilizados para transmitir ideias, representar provérbios, preservar e transmitir os valores do povo akan, que habitavam as regiões que hoje compreendem os países de Gana e Costa do Marfim” (DYBAX, 2018, p. 19).

¹¹² *Sankofa* é um símbolo *adinkra* formado por um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro, e representa *aprender com o passado*.

C13: *Quando eu assisti a primeira vez [o vídeo] eu fiquei muito impactada, me fez pensar muito quanto a gente realmente faz isso o tempo todo, e não só com relação aos africanos, digamos né, com as pessoas negras, mas em qualquer situação. Por exemplo, se a gente for pensar numa situação parecida quando a gente ia receber as crianças da, é, fugiu a palavra, da inclusão social! O quanto nós fantasiávamos em relação a essas crianças, que tem a ver com essa história única. É aquilo que vem na nossa cabeça, na verdade, tinham crianças brilhantes lá, mas a gente tinha aquela história única de que eram todos muito necessitados e que não sabiam nada e que a gente ia precisar cuidar muito!*

Então eu fiquei muito impactada [com o vídeo] e cada vez que eu ouço, que eu assisto, me remete ao tanto que eu tenho que ainda caminhar para evitar esse tipo de coisa. Porque a sensação que eu tenho é que eu sempre caio, eu acho que a nossa tendência é sempre a voltar para esse olhar, sabe...

E, ao finalizar a sua fala, o cursista C13 falou que, apesar de já conseguir trazer outras narrativas para o currículo de história e geografia, no caso da matemática a dificuldade é muito maior:

C13: *Eu acho que a gente faz um esforço muito grande aqui no colégio [para trazer outras narrativas]. Quando ela [Chimamanda] falava, por exemplo, se a gente começasse a falar da história dos indígenas, não lembro exatamente como ela falou, mas se falássemos primeiro da história dos indígenas, das flechas, antes de falar da chegada [dos invasores] e aí eu penso o quanto a gente lá na escola, em história, em geografia, por exemplo, a gente já conseguiu dar um passo de trazer essa história, esse olhar, antes de falar do europeu. Mas parece que ainda assim está tão incipiente, está tão distante, e na matemática, por exemplo, parece que estamos a anos luz.*

Mas acho que isto: na geografia, na literatura, a gente até consegue se aproximar um pouco mais, mas na matemática parece que é um universo que separa a gente do conhecimento mais amplo, não só do exemplo antirracista, mas vamos pensar, por exemplo, nos indígenas, que são os que a gente tem até mais proximidade, talvez, sei lá, acho que nem tem também, eu acho que a gente também tem um monte de estereótipos, mas a gente não tem conhecimento nenhum, a gente tem dos gregos e dos europeus e olhe lá, né... Eu acho que é isso que eu queria falar, eu acho que é muito impactante, é incrível. Toda vez eu acho que ele [o vídeo da Chimamanda] vai renovando o nosso olhar, para mim pelo menos né, o olhar do quanto que eu já caminhei e do quanto ainda falta eu caminhar sabe? Ela é incrível né, eu acho ela incrível!

Já o cursista C14 conseguiu relacionar o vídeo da Chimamanda com uma atividade que ele aplicou no colégio:

C14: *essa cena que ela [Chimamanda] fala do cesto me fez lembrar muito das nossas aulas de história geral do quinto ano, porque de uns 2 ou 3 anos para cá, a gente inverteu a aula de história geral e começamos falando da África, mostrando imagens tanto do continente africano, quanto de outros lugares, mas a gente não nomeia...então a gente vai colocando e eles [os alunos] vão falando de onde é aquela imagem e assim... [neste momento, o cursista C13*

complementa: *a gente escolheu imagens que quase todos eles acreditam que é Caribe, Estados Unidos, França, Itália e que não tem nada a ver com a África, sabe...então isso também ajuda muito]*

Fabio, pela imagem que eles têm da África... que eles não, que a maioria tem da África. Quando aparece uma praia linda, ele dizem é Miami, claro que é Miami! Aí depois aparece a favela, eles falam: não, isso é a África! Quando aparece gente jogada na rua, isso também é em algum lugar da África e assim vai...depois a gente volta com as imagens e eles vão anotando e aquele negócio de competir, quem vai acertar mais, quando a gente coloca as mesmas imagens com a legenda ninguém fez um ponto sequer, assim, nenhum ponto, porque as imagens mais lindas são todas da África... aí eles ficam dizendo: a África tem castelo! Outros falam: Mas onde é este castelo, esse estádio de futebol, essa cidade, é na África? Não acredito!

Essas duas falas transcritas anteriormente mostram a importância e a urgência de contarmos outras narrativas sobre nós mesmos, professores e estudantes, para desmitificar muitos mitos sobre a África e os africanos contidos nas narrativas do senso comum; e também pensarmos em propostas pedagógicas que apresentem outras narrativas acerca das diferentes culturas, de modo a ampliar o repertório cultural de nossos estudantes e contribuir na luta pela diversidade, premissa de uma educação para as relações étnico-raciais na educação.

Na sequência de sua fala, o cursista C14 nos conta um exemplo de como uma atividade, que apresenta outro olhar sobre a visão do senso comum, pode proporcionar ao professor a sensação de fazer a diferença em sala de aula e também pode incentivar os estudantes a desejarem conhecer outras culturas:

C14: Olha para você ver o quanto isso [a atividade que ela propôs para seus alunos] mudou, a gente vê a diferença que faz. Bem antes da pandemia, há 2 ou 3 anos atrás, um aluno convenceu a família dele e, nas férias, eles foram conhecer a África. O pai mudou todo o roteiro da viagem e a mãe foi um dia no colégio e falou: Professora, nós mudamos o roteiro por conta das aulas de história, nós não sabíamos para onde iríamos nas férias e o meu filho falou que nós tínhamos que ir para África para conhecer um dos lugares lá. Eu fiquei encantada com aquilo, de ver o que a gente consegue, de ver a mudança que a gente consegue... então hoje, quando ela [a Chimamanda] falou isso do cesto, me veio isso tudo na cabeça...o fato da gente ter mudado a maneira de como apresentar a África para eles [os alunos] e então muda tudo, muda tudo!

O cursista C7 também contou sobre uma atividade que traz outra narrativa sobre a história do continente africano:

C7: Eu mostrei o vídeo da Botsuana selvagem para eles, é uma parte da África. Eles falaram: isso é na África? Eu falei sim! Água, árvore, vegetação verde... uma aluna falou assim: mas a África não é seca? Aí eu falei: então, não é!

Em seguida, o cursista C4 falou sobre a colonialidade e como o conformismo diante dos seus efeitos pode ter consequências negativas no campo da educação e favorecer aqueles que se lutam para manter os seus privilégios:

C4: Fábio tem uma questão que me veio quando eu estava respondendo o questionário, no sábado, que é a questão da colonialidade. Sei que o senhor vai explicar melhor, mas eu entendo ela como a manutenção de costumes e ideias...

Nesse final de semana eu estava me debruçando um pouco sobre isso, eu estava pensando o quanto nós somos levados e o quanto é confortável a gente seguir padrões, o quanto é confortável a gente ir aceitando demandas que vão nos surgindo e isso mesmo dentro do viés pedagógico, inclusive na formação, no curso de pedagogia.

Então nós vamos sempre sendo levados, inclusive, a continuar com um discurso eurocêntrico, e aí é esse discurso que chega na sala de aula, isso é levado, é mantido, então é um ciclo que ele é rotineiramente, periodicamente, renovado; e o pior é que nós vamos nos acostumando com isso, e isso deságua na sala de aula...

Tem muita gente e aí, eu vou colocar no âmbito econômico, social e de repente até no pedagógico que se a gente não tomar cuidado com as ciladas, a gente acaba por fazer com que isso se torne algo completamente comum, normal dentro da nossa prática pedagógica.

E sabemos que tem muita gente ganhando em cima disso, tem muita gente se beneficiando com a manutenção dos discursos.

O cursista C4 termina a sua fala ressaltando a importância, diante desse quadro, de termos um discurso coerente de respeito à diversidade de ideias e opiniões:

C4: Então é importante a gente ter um discurso claro, responsável e debater com muitas tribos, colocar sim na mesa: o que eu acredito, o que eu penso, o que eu não penso, o que eu concordo ou não, para que a gente consiga essa transformação. Ela vem a partir do que a gente experimenta na sala de aula, do que eu trouxe do curso de pedagogia e do que eu vivo socialmente. Mas eu gostei deste conceito, da colonialidade, que o senhor vai desenvolver, acho que tem a ver com a fala anteriores [dos cursistas C13 e C14].

Ao final do encontro, voltamos a ter uma fala do cursista C4, da qual gostaríamos de destacar duas partes. A primeira diz respeito a um comentário do cursista sobre a decolonialidade:

C4: [quando alguém comentou sobre geometria] eu lembrei na hora do Descartes, quando ele colocava por prova essa questão do infinito e a proporção da ação humana sobre a matemática. Acho isso muito complexo, mas acho que não cabe aqui no discurso da decolonialidade, mas é interessante, pois é uma veia que vai ali junto, né.

É interessante observar que o cursista C4, por mais que não explique diretamente, localiza que o pensamento cartesiano não está dentro da perspectiva decolonial, que propõe

inclusive a sua superação. Podemos estender esse pensamento dizendo que o Programa Etnomatemática também propõe outros olhares para além do pensamento cartesiano, como nos aponta Oliveira (2012) ao definir racismo científico:

entendemos, inicialmente, por racismo científico a não valorização, no meio acadêmico, dos etnoconhecimentos em matrizes culturais distintas produzidos por etnosaberes tradicionais de uma comunidade. O prefixo etno amplia-se para a ideia de o considerarmos como um “ambiente cultural, social, natural e imaginário” (D’Ambrosio, 2001), respeitando crenças e valores, mitos e ritos, saberes e fazeres, evitando, ao máximo, a aculturação eurocêntrica ou europeizante das ciências. Seria, assim, o resgate de uma filosofia para além do pensamento grego ou a ideia [cartesiana] de que “penso”, creio e sinto “logo existo”! (OLIVEIRA, 2012, p. 10).

Outro comentário do cursista C4 foi sobre o RAP e o *rapper* Emicida, cuja música foi apresentada na dinâmica final:

C4: Professor, eu vou te confessar uma coisa: eu não gosto do Emicida, eu acho o gênero rap muito trágico, no sentido assim, eu acho muito forte a maneira como o RAP expõe a sua mensagem. Eu sei que isso é importante, porque o RAP faz parte de um movimento, mas eu acho uma agressividade muito intensa e eu, por enquanto, não consegui ver de que modo o RAP sai de um movimento que é resistência e agrega lá na política, lá na educação, lá no marketing. Eu não sei, mas acho que talvez você vai conseguir me ajudar a mudar essa ideia, eu acho que o Emicida vai no caminho que justamente a elite branca quer que ele tenha: olha lá o negro revoltado! Então eu acho assim: será que a gente não consegue pensar de outra forma, trazer outros caminhos, então eu acho o Emicida brilhante, ele é um poeta brilhante, mas eu não sei...eu acho o RAP agressivo. A gente ainda vai trocar muita ideia ainda, eu quero que você me ajude a ver o Racionais MCs de outra forma, o Emicida, porque eu acho [o discurso deles] forte demais para o debate.

Esta fala ajuda a mostrar que a intenção de trazer ritmos, músicas e músicos negros e negras para ajudar a ampliar o repertório cultural dos cursistas e mudar a visão deles a respeito dos preconceitos que, por vezes, a sociedade tem por esses artistas e as suas obras pode ter sido contemplada na formação.

Interações no Chat

Gostaríamos de destacar também os comentários feitos no *chat* após a sensibilização final, quando assistimos ao clipe do *rapper* Emicida¹¹³ e perguntamos aos cursistas se eles conheciam a música e conseguiam relacioná-la com as temáticas do abordadas no encontro.

¹¹³ Esta atividade está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

C8: *Conhecia o cantor, mas não essa música. Muito forte o clipe! Foi ótimo! Gratidão querido!*

C1: *Não conhecia esse clipe. Fiquei muito sensibilizada. O clipe tem total relação com o perigo de uma história. Diria que o clipe é bem didático a demonstrar isso.*

C5: *Conheço sim o Emicida, gosto muito das suas músicas e das suas falas, porém não conhecia esse clipe. Gostei muito do clipe, bem impactante. Necessário, às vezes.*

C15: *Não conhecia esse vídeo. A história contada pelo Emicida ilustra o que a Chimamanda relatou no TED, o quanto o poder define e conta uma única história, que cria estereótipos e, se não houver mudança, continuará a ser contada!*

C3: *Conheço o Emicida, mas não essa música. Difícil assistir o clipe, infelizmente representa o imaginário de muitos.*

C4: *O clipe é uma referência apologética sobre a resistência. Eu acho o Emicida um poeta trágico. Ele consegue passear pelo obscuro e, ao mesmo tempo, traz a luz da resistência para o debate decolonial.*

C12: *Não conhecia esse vídeo, não. Muito bom! Ansioso pelos próximos [encontros]!*

C14: *Já conhecia o Emicida. Inclusive discutimos um documentário em uma das reuniões pedagógicas. Essa música eu não conhecia. Emicida seria um compositor descolonizador? Amei! Nunca pensei por esse viés...*

C13: *Nossa, fiquei fortemente impactada pelo clipe! Conheço o Emicida, mas não esse clipe e música. Acredito que ele tem muita relação com o que discutimos hoje sobre história única.*

C16: *Não conhecia esse clipe. É forte. Importante! Nos mostra a importância de se ouvir, de estarmos atentos à história única. Isso vale também para o nosso trabalho com inclusão – olhar para todos, para todas as diferentes histórias.*

C11: *Não conhecia o clipe, mas conheço o Emicida. O clipe é maravilhoso, penso que revela o imaginário de muitos de nós, fruto da história única que é contada. Obrigada, Fábio. Que potente esse encontro, tanta coisa para refletir.*

Como podemos notar em muitas falas descritas anteriormente, a intenção inicial desta sensibilização, a saber, mostrar a importância de criarmos outras narrativas evitando *o perigo da história única* denunciado pela escritora Chimamanda na sensibilização inicial deste encontro, foi captado pela maioria dos cursistas. Também cabe destacar que, apesar do *rapper* Emicida ser conhecido pela maioria dos cursistas, a música dele que apresentamos era

desconhecida pelos cursistas e ficará com uma boa sugestão de sensibilização para a compreensão da importância de criarmos outras narrativas.

Encontro 2 - Identidade e Diversidade na formulação dos Currículos

Figura 2 - Símbolo Adinkra *Funtuntunetu Denkyemfunefu*¹¹⁴



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Transcrições de Falas dos Cursistas

No início do encontro, o cursista C17 comentou sobre a importância do Movimento Negro, e ressaltou que a luta deve continuar, afinal a conquista individual de pessoas negras não implica melhores condições de vida para a totalidade da população negra:

C17: Este é um tipo de discussão [sobre o sucesso de pessoas negras] que até entre os adultos acontece. Eu e os meus colegas de aula [na faculdade] estávamos conversando sobre isso recentemente, que esse movimento, por exemplo, de pretos no topo não anula, em hipótese alguma, toda a questão histórica. Não é porque alguns pretos chegaram ao topo que você pode generalizar e considerar que todo o trabalho, todo o resto da questão social foi anulada. Ter uns pretos no topo não representa todo o resto do movimento, que ainda se faz necessário, e é uma discussão que a gente tem que ter mesmo diante de quem estuda sobre o assunto, das pessoas que são negras, a gente precisa lembrar isso.

¹¹⁴ *Funtuntunetu Denkyemfunefu* é um símbolo *adinkra* formado por dois crocodilos siameses que representa a democracia e a união da diversidade.

Ao finalizarmos a etapa na qual os cursistas escolheram e responderam a uma pergunta relacionada ao trabalho pedagógico com a diversidade, o cursista C15 comentou a respeito de uma atividade pedagógica sobre hip-hop que será aplicada em uma turma do 5º ano do EF2:

C15: A gente vai começar pelo 5º A onde está surgindo essa questão [do hip-hop]. É uma tentativa, Fábio, acho que é um pouco do que eu escrevi [no chat, ele escreveu que após achar o seu currículo muito eurocêntrico, a equipe pedagógica estava pensando em mudanças que trouxessem novas abordagens]. Porque a gente tem feito tentativas, eu acho que não é fácil ainda, eu sou muito sincera de trazer esses movimentos que têm um preconceito muito grande em cima deles, a gente quer trazer de um jeito interessante, não estereotipar também, não romantizar também. Ainda não falei com todas as professoras, porque isto saiu do grupo de uma professora e a gente começou a estudar, porque é isso, a gente falou: vamos estudar um pouco até para pensar como que a gente vai abordar essa questão com eles.

Ao final desse segundo encontro, a cursista C7 pediu a palavra para contar uma história relacionada à questão racial e à construção da identidade que aconteceu em uma assembleia com sua turma:

C7: Fabio, no meu grupo, na assembleia, eles trouxeram algumas questões sobre como expor aquilo que eles estão sentindo, aquilo que eles estão pensando e como se colocar perante o grupo. Eles têm tido muita dificuldade de ouvir assuntos que machucam e eles não estão com sabendo como sair disso, então a gente começou a discutir o que fazer nessas situações. Para essas discussões eu trouxe uma série de vídeos com várias situações de crianças e um vídeo especificamente tinha uma situação de preconceito racial, tinha preconceito contra deficiente também, pois você sabe que eu sou pé na lata né, eu enfio o pé na porta. Tinha também uma questão de briga e outra situação que eu não lembro qual foi. E aí eu falei pra eles: O que chamou a atenção de vocês? O que vocês gostariam de discutir? O que incomodou? Automaticamente todos foram na questão do preconceito racial, foi instantâneo e todos eles falaram: Eu não entendi por que olharam para a menina e falaram que ela tinha o cabelo ruim! Eles continuaram: Professora, eu não consigo entender o que isto quer dizer! Para eles não fazia sentido: Como assim tem o cabelo ruim? E saiba que eu tenho alunos negros na sala. Eu não entendi, foi a primeira coisa que eles falaram.

O debate continuou, entrando na discussão da segregação racial na sociedade norte-americana e na questão do colorismo na sociedade estadunidense:

C7: Mas a gente está tendo uma situação onde eles estão trazendo, até eu ia te convidar para participar da próxima assembleia, porque o que tem

acontecido, o que tem vindo nessas assembleias é que eles começaram a trazer a segregação norte-americana, então veio ali forte o fundo da cultura norte-americana. Porque eu tenho uma aluna que ela é toda patricinha, da cultura pop, e aí os meus alunos começaram a falar: Mas por que nos EUA eles fazem isto? Então eu falei: Olha na cultura americana existe a valorização do dinheiro e existe a valorização de uma certa forma de ser que os negros não se enquadravam e em uma boa parte do tempo eles não tinham espaço na sociedade.

Eu comecei a explicar isso para eles, e aí eu falei: Não basta você ser mulato, o negócio lá é assim: você tem que ser branco que nem eu!

Aí a gente entrou nessa discussão: eu tenho muitos alunos pardos, eu tenho poucos brancos efetivamente na sala e eu tenho muitos pardos. Eles falaram: eu não sou branco, eles verbalizaram: Eu não sou branco! Eu tenho uma aluna que é negra, negra de cabelo cacheado, e ela falou: Eu sou negra, minha mãe é negra e o meu pai é negro, ninguém aqui na sala nunca falou isso pra mim, ao contrário, todo mundo é meu amigo.

Em seguida, a assembleia também entrou na questão da escravidão:

C7: Então a gente entrou num âmbito de discussão que foi muito forte e aí eles começaram a questionar a questão da escravidão, lá atrás, na base, porque eles falaram: De onde surgiu o preconceito contra os negros?

Essa foi a pergunta, eu fiz assim, ok, e disse: Vamos sentar minha gente que lá vem história. Então eu falei: O que vocês sabem? E eles trouxeram, aí falaram: Começou tudo na escravidão. Eu falei: Como isso aconteceu? Eles disseram: Trouxeram os negros para serem escravos e eu falei: Como é que foi isso? Eles responderam: Eles vieram da África e aí eu falei: Mas de livre e espontânea vontade? Eles se olharam e responderam: Não sei! Eu falei: Gente, pensa só, a pessoa vai sair da sua casa, da sua tribo, do seu país, da sua cultura para ir para um lugar onde você não tem o que comer, não tem onde morar, dorme no chão, para trabalhar sem receber, por livre e espontânea vontade?

Depois eu contei para eles que se vendiam pessoas, eu falei: Tinha mercado de escravos, eles perguntaram: Como assim? Eu falei: É isso mesmo, mercado! Daqueles onde você vai e fala eu quero isso, eu quero aquilo, eu pago tanto. Eles colocavam as pessoas na prateleira e vendiam. Aí eles disseram: Como assim pra adotar? Eu falei: Não, gente, não! Era sem sentimento, sem emoção, sem família! Aí eles foram ficando chocados.

Eu contei para eles que ainda existe escravidão, aí minha aluna sentou e chorou. Ela sentou, começou a chorar e disse: Como assim? Eu falei: Pois é, isto ainda existe, é em menos quantidade, é ilegal, mas ainda existe.

O cursista C7 explica que o seu conhecimento acerca da temática da escravidão está relacionado ao seu contexto familiar:

C7: Minha mãe trabalha no Ministério Público do Trabalho, minha mãe trabalha com isso especificamente, então eu contei isso para eles, eu falei que entendo muito disso porque minha mãe trabalha com isso, minha mãe, na verdade, é doutora em direito do meio ambiente, ela trabalha com saúde do trabalhador e do meio ambiente do trabalho, eu tenho conhecimento desta questão étnica por conta da minha mãe, que sempre trouxe esse peso muito

grande para mim, e no trabalho ela sempre defendeu essa questão étnico-racial.

Para o cursista, a turma o surpreendeu positivamente na discussão sobre a escravidão:

C7: Mas eles são muito espertos, porque eles trouxeram a ditadura enquanto comparativo da escravidão, eles trouxeram enquanto exílio, enquanto isto de cercar a identidade, eles falaram do Hitler.

Como a gente mente para o povo [sobre] o que está acontecendo! Porque eles achavam [que todo mundo sabia das atrocidades do Hitler], tudo bem que eles têm 8 ou 9 anos, não têm muita noção da magnitude da coisa, mas eu falei: Gente, o Hitler não contava que ele matava as pessoas, ele dizia que as pessoas estavam indo para um clube de campo, se unir com os dela, com o grupo delas.

E eu falei que não é era nada disto, era uma situação de morte mesmo, de escravidão e não era só os judeus, era qualquer grupo de minoria que fosse encontrado na Alemanha e na Itália. Se você sendo diferente da raça pura, está fora. Eu falei: Minha gente, se você não era loiro, branco, de olho azul, que o próprio Hitler não era, [você seria perseguido]. Ele instituiu que este era o certo, e aí política, etnicidade, cor, sexualidade, qualquer coisa virou motivo [para perseguir as pessoas].

Os quilombos, pra mim, são a maior força. São os quilombos, que se colocaram ali, e eles perguntaram: Como é que eles faziam? E eu disse: Gente, ao longo do tempo, os negros começaram a comprar a liberdade deles, só que eles não tinham condições de vida, eles não eram aceitos na sociedade, então eles tiveram que fazer a comunidade deles, por isso que existe tanta segregação.

Em sua percepção, essas discussões auxiliam os seus estudantes a relacionarem diferentes fatos históricos e a questionarem as narrativas do senso comum:

C7: Eles estão começando a sacar, tanto que eles estão percebendo que são tempos históricos completamente diferentes, mas eles estão conectando as situações de embate entre escravidão, segunda guerra mundial, primeira guerra mundial, ditadura militar; que temporalidade essa e aonde a gente chega, em que momento histórico a gente chega numa busca efetiva por paz, eles inclusive estavam falando da normalização da tortura durante muito tempo na história humana. Que [em outras épocas] era normal a gente torturar as outras pessoas e quando isso vai acabar. Eles foram questionando coisas e eu gosto muito de história.

O cursista C7 também falou sobre o eurocentrismo, tema que foi abordado no primeiro encontro de formação, e sobre a importância da família na formação da sua identidade:

C7: Outro dia falei sobre a guerra de Ruanda na aula, onde o objetivo do povo belga, no final das contas, era a dominação. O povo europeu é um povo que até hoje tem o objetivo de dominação, está no sangue deles, é uma coisa insana! O eurocentrismo não acabou, a minha bisavó é austríaca, ela foi expatriada porque ela é da fase da primeira guerra mundial e ela se negou a se unir com os militantes de direita. Aí ela veio pro Brasil, ficou sem pátria.

Ela não tinha documento, ela veio com uma mão na frente e a outra atrás, sem nada e nem ninguém.

Ela era mulher solteira, veja bem, em 1914, o negócio é bombástico. Chegou aqui, conheceu meu bisavô que era separado e casou com um homem separado, veja bem! O meu nome inclusive é por conta dela, por conta da região em que ela nasceu. Ela não dormia à noite por conta do barulho de bomba! Quando ela faleceu eu tinha 16 anos, mas lembro de claramente estar na casa dela e ela acordar gritando, quando ela ouvia uma buzina na rua. Minha mãe conta, porque a minha mãe é de 1954, que quando instaurou o período da ditadura, a vovó ficou morrendo de medo, porque ela viu uma situação que ela viveu na juventude, pavorosa...

A minha família toda sempre foi de esquerda, extrema esquerda, meu bisavô era juiz, minha mãe é promotora de justiça, tendo para esse lado, eu sempre achei legal. Eu fui criada pela minha mãe, meu pai e nada é a mesma coisa. Meu pai é libanês, nascido no Líbano, pensa numa cultura machista, egocêntrica, capitalista, então não tem nada a ver comigo, ele me chama de comunista piqueteira. Eu desisti da engenharia para fazer pedagogia, você não imagina o chique dele.

O cursista volta a falar sobre a assembleia com os estudantes, onde eles estão discutindo sobre empatia e racismo, e também sobre a não aceitação do diferente:

C7: Na assembleia, agora, estamos falando dos diferentes tipos de ajuda e os diferentes tipos de situação, então eles estão falando da dor que a pessoa sente, de como a pessoa se sente em cada situação, e como a pessoa se coloca, do pobre na rua, qual é a situação dessa pessoa, de um colega na sala, quais são as diferentes sensações e as diferentes formas de ajuda.

Porque o nosso foco é ali não é falar o nome racismo ou nada do tipo, mas como as pessoas se sentem nas situações e de que forma a gente se coloca para ajudar, quais são as ajudas que a gente pode oferecer. Só que tudo isso está sendo forrado por uma série de questionamentos históricos que eles têm feito para se embasar nesta discussão.

Meu melhor amigo é gay, porém é extremamente machista. É uma proteção que você cria para se enquadrar dentro daquele espectro. Eu conheço a família dele e digo: Você precisa se proteger! Quem olha não fala que ele é homossexual, tanto que ele demorou vinte e tantos anos [para assumir a sua orientação sexual].

Na sequência de sua fala, o cursista comenta sobre uma situação de preconceito vivida por ele no ambiente de trabalho, e reflete sobre o racismo:

C7: Os alunos falaram, nessa discussão sobre racismo e preconceito: Você é do grupo das pessoas que são os líderes do poder! Porque eles enxergaram o estereótipo, aí eu falei: Vou contar para vocês que eu já passei pela situação inversa, eu já fui dar aula numa favela, em uma escola onde 95% dos professores e alunos eram negros e eu era branca e eles não me aceitavam de forma alguma, porque eles sentiram que eu estava invadindo a comunidade deles. E foi super difícil, até ameaça de roubo eu sofri. Eu trabalhava em Paraisópolis, é uma comunidade super fechada e demorou um tempo para eles entenderem que eu estava lá para ajudar. Quando eu saí teve até choro, diziam não vai embora. Eu fiz uma doação enorme de livro, porque eles me chamavam de patricinha, riquinha de olho azul. Eu respondia que se eu fosse

rica, eu não ia levantar às 6 da manhã para vir dar aula, ficava de perna para cima na piscina. Eu disse: Sou professora e não médica ou advogada. O racismo não é só com o negro, racismo é olhar para uma pessoa e julgá-la pelo que você está vendo, pela raça dela, pelo que ela é, e aí eles [os alunos] falaram: É porque a gente tem os peles amarelas, a gente tem os peles vermelhas. Eles automaticamente sacaram o que eu estava querendo dizer e eu falei que a gente não deve julgar ninguém pelo que a gente está vendo, a gente tem que conhecer a pessoa para ter uma opinião.

Neste momento, o cursista C7 fala sobre a falta de percepção dos estudantes acerca da segregação racial da sociedade brasileira:

C7: Depois quando eu contei para eles que no Brasil era muito mais negro do que branco, eles disseram assim: Gente mais da metade do Brasil é negro! E aí eles olharam em volta na sala e disseram isso está errado! Eu falei: Pois é! E um aluno falou: muitos negros vão para a escola pública. Veja bem, eles convivem em uma maioria branca e então quando eu falei que a maioria do Brasil era negra, eles ficaram boquiabertos...

O cursista afirma que acredita ser necessário o diálogo dos estudantes com professores e pesquisadores negros para que outros pontos de vista sejam apresentados:

C7: [quando você conseguir ir nos visitar na aula] você conta que eu contei isso, para eles saberem que existem outras pessoas que eles podem trocar informações, porque muitas vezes eles acham que o professor da sala é a única fonte. Eu falo para eles: Gente, eu tenho uma limitação, por mais que eu conheça e por mais que eu goste, tem horas que vocês perguntam, e eu tenho que pesquisar, eu tenho que anotar a pergunta, e às vezes outros professores conseguem trazer para vocês outras coisas que eu não consigo, mesmo porque, certas perguntas ouvindo de uma pessoa que faz parte de outra etnia diferente da minha, é completamente diferente para eles. Eles querem se comunicar, então eu acho que isso de poder ter outras pessoas, outras visões, outras conversas, ver outras pessoas é o que eles estão me pedindo, eles estão desesperados por isto agora!

O cursista C7 também fala sobre o seu fenótipo e como essa questão está presente na sua relação com as estudantes:

C7: Meu cabelo, ele varia de dia e de humor, outro dia eu fui com cabelo enrolado e você tinha que ver a minha aluna que é negra, ela veio correndo e disse: Professora, você está com cachos! Eu falei: Clara¹¹⁵, eu amassei o cabelo e ela disse: Meu Deus, está lindo! E a minha outra aluna que é loira, super loira, mais loira que eu, disse: Eu não gostei, prefiro o seu cabelo liso!

¹¹⁵ Utilizamos outro nome para a estudante nesta transcrição.

A seguir, o cursista C7 nos conta de uma atividade em que ele utilizou o filme *Convenção das Bruxas*¹¹⁶ e conseguiu com que os estudantes comparassem duas formas diferentes de apresentar a mesma história e questionassem as intenções por trás de cada narrativa:

C7: Eu estou assistindo com eles o filme Convenção das Bruxas e estou lendo o livro, e a gente está fazendo uma comparação do que mudou do livro para adaptação cinematográfica e a primeira coisa que eles repararam foi a nacionalidade e cor da pele dos personagens. Aí eles pegaram uma fala que ela diz assim: As bruxas só querem pegar as crianças negras, pobres e que ninguém vai sentir falta. E hoje fomos embora com a seguinte pergunta: Quem disse que as bruxas querem só essas crianças? As bruxas querem qualquer uma, vão sentir falta de qualquer criança.

O filme cutuca coisa que o livro não cutuca, porque o filme tem uma pegada histórica. O filme traz bruxas negras, o que não tinha no livro, os alunos perceberam que as alterações não eram apenas para adaptar a linguagem do livro ao filme, elas tinham outras motivações.

Ao finalizar a sua fala, o cursista C7 volta falar da sua identidade e sobre estereótipo e a importância da sua mãe na construção da sua identidade:

C7: Engraçado que eu sou exatamente a pessoa do estereótipo, que as pessoas olham e falam: Ela deve ser preconceituosa, racista, não deve conviver bem com ninguém! Quando eu entrei nesse colégio, era assim que as pessoas me viam, elas achavam que eu era metida, me falaram isso depois de um ou dois anos que eu estava na escola: Nossa a gente achava você super metida, super nojenta. Eu pensava: Como assim? Isso só por conta da minha cara?

Meus amigos são a coisa mais louca do universo. Eu sou uma pessoa que tem amigo negro, amigo gay, amiga de cabelo raspado, azul. Eu nunca tive na minha vida inteira restrição com nada, com ninguém e quando eu ouvi isso depois de adulto, eu falei: Meu deus como é muito louco o que a nossa cara passa para o outro, isso sem eu fazer nada!

Todos os dias, eu agradeço a minha mãe por isso, porque foi ela que me ensinou a olhar para as coisas assim, sem preconceitos, eu entendo que as mães de todos os meus amigos não ensinaram eles a ver as coisas desta forma, talvez por um sentido protetor. Mas minha mãe nunca falava: Olha fulano se tiver assim, estiver assado, toma cuidado, não! Ela falava: Não fale com estranho seja ele branco, preto, azul, verde ou amarelo! Não fale com estranho e fim.

E sabe qual a frase que eu mais ouvia na minha casa? Que os piores criminosos são os de terno e gravata e que tem muito dinheiro, não é o coitado que está na rua e que rouba carteira. E esses piores criminosos são todos brancos, porque o povo negro é muito melhor e muito mais batalhador!

Interações no Chat

¹¹⁶ *Convenção das Bruxas* (2020), filme do diretor Robert Zemeckis, é um remake de um clássico de fantasia dos anos 1990, baseado no livro infantil homônimo de Roald Dahl.

No início do Encontro 2, fizemos uma dinâmica intitulada *A Potência da Identidade*,¹¹⁷ com as seguintes perguntas:

- Qual a história da escolha do seu nome?
- Quais são as vogais do seu nome?

A seguir, apresentamos as respostas¹¹⁸ dos cursistas:

- *Meu nome é uma homenagem à cidade que meus pais moravam.*
- *Escolheram porque era nome de rei.*
- *A minha mãe tinha uma grande amiga com o meu nome. Quis fazer uma homenagem.*
- *Minha mãe pensou em me chamar de um nome composto. Ela não sabia que estava grávida de gêmeas. Quando nascemos, cada uma das filhas recebeu um nome. Meu nome vem de uma artista francesa que meu pai era fã.*
- *O meu nome é uma escolha da minha mãe. Ela gosta deste nome. Mas não sei o significado.*
- *Meu avô, que se reaproximou da minha mãe pouco antes de eu nascer, sugeriu meu nome por ser o nome de uma flor que nasce a beira do rio Danúbio, que fica próximo a cidade em que minha bisavó nasceu.*
- *Meus pais queriam um menino e o nome já estava escolhido, mas como eu nasci menina, eles escolheram outro nome, pois gostavam desse nome e porque combinava com o da minha irmã mais velha.*
- *A primeira vez que os meus pais foram no cinema, assistiram um filme com uma atriz que tinha o meu nome. Eles ficaram tão encantados com a história, ou com o cinema, que escolheram esse nome.*
- *Minha mãe escolheu o meu nome por conta de uma novela onde tinha uma atriz com esse nome.*
- *O nome escolhido foi pelo meu pai, depois que minha mãe desistiu de homenagear a princesa Diana no meu nascimento. É um nome que ele gosta muito. Dando um Google, descobri que pode significar "aquela que é contemplada pela sua formosura" ou "aquela que se gosta".*
- *Meu nome foi escolhido por uma amiga da minha mãe, na cidade que eu nasci não havia nenhuma pessoa com esse nome, dessa forma, tanto meu pai e minha mãe amaram a indicação.*
- *Meu nome é composto, o primeiro nome é porque minha mãe é espanhola e lá na Espanha tem uma tradição: quando nasce uma filha ela ganha o nome da mãe, no caso o nome da minha avó. E o segundo nome é porque minha mãe quando era moça e estava namorando, descobriu que um homem que gostava dela ficou sabendo que ela não gostava dele e quase a matou em um atentado. Um dia, quando ela consultou uma cartomante, essa pessoa falou que foi uma santa que protegeu a minha mãe. Então minha mãe fez uma promessa que se ela tivesse uma filha ela teria o mesmo nome dessa santa.*

¹¹⁷ Esta dinâmica está descrita no Capítulo 3, seção 3.2.

¹¹⁸ Nesta etapa, transcrevemos apenas o significado do nome, sem citar a numeração utilizada para referenciar o cursista, de modo a preservar a identidade deles na pesquisa. Em alguns casos, modificamos parcialmente a resposta, omitindo a citação ao nome, mas com o cuidado de não alterar o sentido da fala.

Ao final da dinâmica, após ser emitido um bonito som coletivo, o cursista C4 relacionou a sonoridade produzida pelos cursistas com o canto dos orixás: *“Os sons me referenciam os orixás. Será?”*.

Posteriormente, ao discutirmos sobre o trabalho pedagógico com a diversidade, os cursistas foram convocados a escolherem e responderem a uma pergunta sobre a temática. Nesta atividade¹¹⁹, intitulada *Indagações para o trabalho pedagógico com a diversidade*, tivemos as seguintes respostas:

Pergunta 1: Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os estudantes e suas famílias e as nossas relações profissionais?

C11: *“Olhamos e enxergamos a diversidade. Mesmo a escola sendo o lugar do coletivo, os desafios são pensados a partir de cada um”*.

Pergunta 2: Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas?

C2: *Penso que não podemos naturalizar as diversidades presentes em nosso cotidiano. Precisamos enxergá-las dentro de um contexto social, histórico e político. Contextos que são frutos da criação humana, de práticas discursivas. Esse movimento exige um olhar para si e para o outro, constante, atento e reflexivo.*

C3: *Enxergo a diversidade nas relações familiares diárias, no respeito da escolha em coisa simples que surgem na rotina. No trabalho, na sala de aula, na troca de saberes diferentes entre os pares, no contexto cultural que cada aluno apresenta.*

C8: *No respeito às diferenças, no prestar atenção a uma linguagem que temos incorporada por gerações e nunca questionada, era "natural", ao ensinar alguns detalhes ao meu filho, antes “despercebidos” como o lápis tom de pele e não o lápis cor de pele. Mas considero que tenho muito a aprender para poder ser um agente efetivo transformador nessa na prática pedagógica como cidadã e como educadora, fico feliz de ter acesso a esse curso como fonte de crescimento e fortalecimento para melhorar.*

Pergunta 3: Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida?

C14: *O continente africano tem sido historicamente apresentado em livros, mídias, como um continente pobre, sem qualquer tipo de riqueza, seja ela do campo material (ouro, pedras preciosas) como do campo ideológico (um continente que nada criou se comparado ao europeu). A forma estereotipada e distorcida como isso veio acontecendo há anos, fez com que muitas pessoas*

¹¹⁹ Esta atividade está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

acreditassem, pois "uma mentira dita muitas vezes, acaba virando uma verdade". Como é bom trabalhar em um local onde temos a liberdade de trazer essas discussões para o grupo de alunos e poder enxergar o que tem por trás disso.

C12: O currículo tradicional é um currículo de herança colonial, eurocentrado, branco e pretensamente neutro. Em alguma medida, conseguimos nos afastar dele, criticá-lo e contar outras histórias que desenvolvem outros olhares sobre o mesmo tema.

C7: Poder de representação todos os grupos tem, mesmo que em "pesos e medidas" diferentes, porém a educação como ainda é hoje, muitas vezes mobiliza o que e como ensinamos, representando apenas a etnia branca e sua visão histórica e cultural nos conteúdos.

C6: Grupos sociais que têm o poder de se representar: brancos, americanos, europeus, países desenvolvidos. Acredito que os povos escravizados são representados de forma estereotipada e distorcida.

C13: Penso que os indígenas, negros e orientais são representados de modo estereotipado, enquanto que o branco, rico, é super valorizado.

Pergunta 4: Quais narrativas o nosso currículo tem contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, as trajetórias dos jovens da periferia, as e a luta das mulheres?

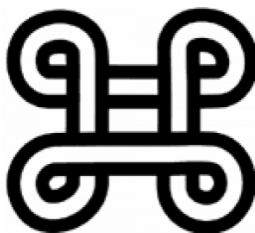
C15: Nos últimos anos conseguimos assumir que nosso currículo era muito eurocêntrico. Foi um passo importante para algumas mudanças acontecerem, a partir de reflexões e tentativas pedagógicas que proporcionam novas abordagens. No estudo sobre as populações indígenas, neste ano, apresentamos documentos/textos produzidos por indígenas. No 5º ano, vamos abordar as manifestações do movimento Hip Hop. São tentativas de um currículo menos eurocêntrico.

C17: O currículo, de maneira intencional, apresenta a diversidade como eixo estruturante. É possível enxergar um trabalho decolonial nas propostas dos diferentes componentes curriculares, partindo da desconstrução (ou reconstrução) da imagem imposta socialmente/historicamente de um grupo ou indivíduo, posteriormente o destacando como essencial na sociedade/história.

C16: Em textos literários, produzidos em determinado tempo histórico e grupo cultural (mitologias, por exemplo) surgem algumas discussões. É necessário buscarmos mais materiais, elementos para provocar, termos isso realmente como um objetivo.

Encontro 3 - A Questão Racial

Figura 3 - Símbolo Adinkra *Mpatapo*¹²⁰



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Transcrições de Falas dos Cursistas

No início deste encontro, o cursista C7 pediu a palavra para nos contar sobre uma conversa que teve com os estudantes durante uma atividade:

C7: Sabe qual foi o assunto das crianças hoje, Fábio? Zoológico humano! Foi um aluno que trouxe, na verdade, porque a gente está falando de animais silvestres, de animais nativos, de animais exóticos, do animal exótico invasor, de quando ele se multiplica e o que acontece no ambiente. A gente está falando disso e aí entrou no assunto do zoológico, de como o zoológico leva a ter os animais. Eu contei que o leão do zoológico é muito velho, eles disseram: E quando ele morrer, vai fazer o quê? Eu disse: Não vai mais ter leão! Pois provavelmente eles não vão trazer um leão da savana africana para ter, aí uma aluna falou assim: Mas aí o zoológico não vai ter graça! Meu aluno olhou feio para ela e disse: Como assim? Isso é um absurdo, como assim não vai ter graça? Você acha graça tirar um animal da casa dele, para você ficar olhando ele? Nesse momento da discussão, eu falei: É a mesma coisa que fazia umas pessoas nos shows de horror, eles pegavam, aí o aluno me interrompeu e contou [sobre o zoológico humano]. As crianças falaram: Mas isso existiu, professora? Eu falei: Sim! E aí eu expliquei, e eles ficaram chocados com o fato de isso ser realidade. Foi um aluno que trouxe, não foi nem eu! Foi o mesmo aluno que ficou indignado com o posicionamento da menina, de achar que o zoológico ia ficar sem graça sem o leão, na hora que o leão morresse.

Após descrever a situação ocorrida em sala de aula, na qual conseguiu relacionar os zoológicos atuais com os zoológicos humanos¹²¹, o cursista C7 conclui:

C7: As pessoas normalizam as coisas, elas tornam aquilo como comum, mas as crianças, hoje, eles perceberam isso! Eles falaram: A gente acha normal ir ao zoológico ver os animais lá, porque a gente não tinha parado para pensar que tinham tirado eles de algum lugar e colocado ali, agora que a gente parou para pensar, ali é muito pequeno! Eles começaram a pensar e

¹²⁰ *Mpatapo* é um símbolo *adinkra* formado por um nó, que representa o nó da pacificação, sendo um símbolo da reconciliação.

¹²¹ Último zoológico humano ridicularizava cidadãos congolezes durante feira na Bélgica em 1958.

dizer em um monte de coisas: Nossa, mas eles não buscam comida sozinho que nem na natureza! Nossa, mas eles não podem andar para onde eles querem! Eles começaram a fazer muitas perguntas, aí virou um negócio! Eu disse: Calma, não se desesperem!

Após a exibição¹²² dos vídeos da campanha *Diálogos Contra o Racismo*, intitulados *Onde Você Guarda o seu Racismo?*, o cursista C13 mostrou a sua indignação frente ao que assistiu:

C13: É revoltante, né? Ai, eu não sei, eu tenho uma amiga, é minha grande amiga, ela é madrinha da minha filha e eu sou madrinha da filha dela. Ela é negra, e aí os pais dela também são negros e ela falava que quando ela era mais nova, os pais queriam muito conhecer o Rio Grande do Sul, essa região sul do Brasil. Eles não iam e ela também não ia, porque ela sabia que se ela fosse, ela não ia ser respeitada e eles também não iam ser respeitados. [após comentarmos que outro cursista também estava relatando um caso de racismo ocorrido no sul do país, ela continuou] Quando eu li o comentário do C8, eu me lembrei disso, é uma coisa absurda, né, absurda! Outro dia eu estava até conversando com ela [a comadre dela], eu falava assim, ela tem o nome de uma Princesa negra, de um reino negro da África, não sei qual, mas é. R aí eu falava assim para ela: Olha, eu não consigo imaginar! E quando eu comecei a ler mais sobre o assunto, estudar mais, pensar mais sobre isso, eu falava: Eu não consigo imaginar as coisas que você já passou, porque assim, eu acho que é tão inconcebível, né? Que parece assim, tão surreal! É uma coisa assim, que eu não tenho palavras para dizer, sabe?

É interessante comentar sobre este episódio de discriminação racial ocorrido com o cursista C8, pois é mais uma contradição do racismo brasileiro, afinal ele é uma pessoa de pele clara, que se autodeclarou branco no formulário do curso, mas que foi considerado uma pessoa negra pelos habitantes da região sul do país.

Em outro momento do encontro, quando os cursistas estavam respondendo a uma pergunta¹²³ no *chat*, sobre a segregação racial não oficial entre negros e brancos, o cursista C4 falou sobre a luta do movimento negro e a intenção das iniciativas das empresas contra o racismo:

C4: Fábio, eu gostaria de fazer uma provocação para o grupo, por favor. Só para você incluir depois em seu raciocínio, eu estou aqui pensando, será que eu falo ou será que eu não falo, mas enfim, vamos lá, Fábio, eu primeiramente queria te agradecer, porque eu procuro muito sobre esse tema, mas você foi a primeira pessoa que eu encontrei, que tem um debate responsável e sincero sobre isso e vou aproveitar o gancho do que você está falando, principalmente trazendo o professor Silvio [Almeida]. Eu tive o prazer de trabalhar com ele há algum tempo e eu não consegui desenvolver isso na época com o professor Silvio, mas eu queria trazer para você, eu vejo que quando a gente fala da

¹²² Esta atividade está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

¹²³ Esta atividade está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2. Já as respostas dadas pelos cursistas, estão transcritas mais adiante nesta seção.

questão do capitalismo e do neocapitalismo, que é muito debatido hoje, do neomarxismo, dos movimentos de classe e de luta, eu acho que percebo um movimento dicotômico, no sentido de que a gente tem uma luta pelo racismo e eu percebo que o próprio movimento negro, por vezes ele acaba se perdendo dentro de ideologias neo, né?

Então eu vou trazer um exemplo prático aqui, a gente quando fala de luta contra o racismo ou de ações afirmativas, por exemplo, o caso da Magazine Luiza¹²⁴, o que acontece lá com essas grandes empresas que dizem: Vamos trazer negros! O que vocês acham que está implicado aí? Fábio, eu queria que, se você conseguisse, talvez não hoje, mas em outro momento, dizer o que implica uma ação afirmativa, principalmente dentro de um contexto econômico, de um contexto de valorização da moeda, de um contexto pandêmico. Por que eu estou te trazendo isso, Fábio? Porque eu percebo que essa pauta, principalmente do racismo estrutural, ela tá banalizada, ela está banalizada, inclusive, dentro do movimento negro. E a gente está se perdendo nisso, e essa perda acontece, dentro da teoria, do conceito em si. Ela [a empresas que promove iniciativas contra o racismo] faz, ela favorece alguns movimentos que se dizem preocupados com o racismo, mas na verdade eles se apropriam e se beneficiam disso. E aí você coloca isso na propaganda da TV, nos intervalos de uma programação que não se atualiza, como você citou semana passada [o caso da] novela [que trazia os mesmos estereótipos de sempre sobre o período da escravidão].

Em seguida, o cursista C4 conclui o seu raciocínio, falando sobre ações afirmativas:

C4: Eu não estou aqui dizendo, eu fico pensando antes de falar, porque eu não estou dizendo que não tem que ter ações afirmativas, é muito interessante, só que assim, qual é o objetivo da redoma do negro? Por que só agora? Isso me dá coceira, Fábio, porque que só agora é que a gente está tendo um boom de conscientização? Todo mundo quer colocar negro como diretor em empresa, todo mundo quer trazer e pagar bem, eu fico pensando será que a Luiza Trajano¹²⁵ acordou consciente na semana passada? A Luiza Trajano, a mulher é bilionária, a mulher tem bens! E de repente todo mundo tá consciente, aí você liga na rede Globo e de repente: Vamos falar [sobre o racismo], e coloca lá, a Patrícia Poeta, lindíssima, maravilhosamente maquiada, falando de escola pública, aí eu falo: Será que essa mulher já entrou em uma escola pública? Porque de novo, gente, eu não estou aqui dizendo, de maneira nenhuma, que um branco não pode debater, não é isto, eu tomo muito cuidado para não passar essa mensagem, mas vamos ser responsável no que a gente fala, sem hipocrisia? Sabe, as pessoas, a gente, está comprando o quê? O que o marketing e a publicidade estão passando de mensagem para o próprio negro? Essa semana

¹²⁴ No ano de 2020, a empresa brasileira *Magazine Luiza*, com a intenção de fomentar a inclusão de minorias nos locais de trabalho, lançou um programa de trainee, em que as vagas eram direcionadas apenas a pessoas negras. Esta medida gerou polêmica e, inclusive, um processo para a empresa no Ministério Público do Trabalho, por crime de racismo. Essa denúncia alegava, o que é mais um exemplo das contradições existentes no racismo brasileiro, um caso de *racismo reverso*, ou seja, pessoas brancas que consideram-se vítimas de racismo praticado contra elas por pessoas negras.

¹²⁵ *Luiza Helena Trajano Inácio Rodrigues* é uma empresária brasileira que comanda a rede de lojas de varejo *Magazine Luiza* e outras empresas integradas à sua holding. Em 2020, possuía uma fortuna de 1,4 bilhões de dólares, de acordo com estimativa da *Forbes*, sendo a mulher mais rica do Brasil.

passada aí, foi o boato da Beyoncé¹²⁶ com a [empresa de joias] Tiffanys¹²⁷ né, com o colar da Tiffanys, foi muito debatido sobre ter que colocar o diamante sim, tudo bem, vamos falar sobre isto, mas vamos falar seriamente?

Em seguida, o cursista fala sobre a importância da luta no campo da política e que essa luta não pode perder força até que o racismo se acabe:

C4: E aí Fábio, eu acho que assim, eu não te falei isso antes, mas eu vou falar aqui publicamente, é o seguinte: você tem que voar do [colégio] Rainha para o MEC [Ministério da Educação e Cultura], a gente precisa de você no Rainha, mas a gente precisa mais de você, Fábio, como um professor dentro do MEC, isso é muito sério, e sabe por que Fábio? Porque a gente precisa de jovens sérios lá dentro, a gente precisa de pessoas que estudem a teoria sim, que tragam neo teorias, que trabalhem o que é uma extrema direita e uma esquerda, e a gente precisa de pessoas que vão para o enfrentamento com responsabilidade e coragem.

O problema é que nós temos pessoas ali que acabam se corrompendo, inclusive as pessoas que estariam ali lutando por uma causa, e estão entrando em movimentos políticos. Já tive oportunidade de falar isso com professor Silvio Almeida: Mas espera um pouquinho, quando eu chego lá, quando eu tenho destaque, o que eu estou fazendo? Eu estou sentando no sofá da Fátima Bernardes e ficando naquele discursinho, não, não! Ou a gente vai ter um debate sério disto, ou isso aí, toda a luta do movimento negro, toda a luta das pessoas que estudam, como você, como professor Silvio e tantos outros [não terá efeito].

O cursista finaliza a sua fala, citando a poeta Conceição Evaristo¹²⁸:

C4: Eu estava vendo a entrevista no programa Roda Viva, esqueci o nome dela, na semana passada, aquela poeta maravilhosa, a Conceição Evaristo! Eu estava vendo um discurso dela no programa Roda Viva¹²⁹, e ela falava justamente disto, quando nós vamos ter um debate sério que atinja os meios governamentais, para que a gente tenha uma mudança efetiva. Porque senão nós vamos ter grandes empresas cada vez mais se apropriando do discurso, se apropriando da pauta para se enriquecer e isso me revolta.

Acreditamos que essa reflexão é muito importante, sobretudo por se tratar da opinião de uma pessoa jovem e negra que vivenciou situações de racismo e se mostra engajada em se posicionar contra o racismo nos dias atuais.

¹²⁶ *Beyoncé Giselle Knowles-Carter* é uma cantora, compositora, atriz, modelo, dançarina, empresária, produtora, diretora e roteirista estadunidense. É descrita pela mídia como "a maior artista feminina da história da música". É ganhadora de 32 *Grammys*, o maior prêmio da música no mundo.

¹²⁷ A história da polêmica ao redor da decisão da cantora, de se tornar a primeira mulher negra a vestir uma pedra vista como símbolo de uma longa história de exploração e violência na África do Sul, bem como da própria desigualdade racial e econômica, e do apagamento dessa exploração pelo glamour da indústria cultural, você pode ler em: <https://www.hypeness.com.br/2021/08/diamante-da-tiffany-usado-por-beyonce-e-o-colonialismo-na-africa-do-sul/> (acesso em maio/2023).

¹²⁸ *Maria da Conceição Evaristo de Brito* é uma linguista e escritora negra brasileira. Agora, aposentada, teve uma prolífica carreira como pesquisadora-docente universitária. É uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil, escrevendo nos gêneros da poesia, romance, conto e ensaio.

¹²⁹ *Roda Viva* é um tradicional programa de entrevista da TV Cultura, um canal da televisão brasileira.

Outro ponto a destacar nessa fala é que ela contém uma contradição interessante: ao mesmo tempo em que o cursista afirma que a pauta do racismo está banalizada na sociedade, ele conta que uma empresa grande se vê forçada a promover ações afirmativas de cunho antirracista na contratação de seus funcionários. Acreditamos que é a força do movimento negro, que luta para que a questão racial seja sempre pauta no debate público, que pressiona as empresas a se posicionarem contra o racismo, nem que seja para manter uma boa imagem perante a sociedade. É importante lembrar, e o vídeo do trecho de uma entrevista com um publicitário em 1988 que passamos na dinâmica inicial do encontro, comprova isto, que existiu uma época em que, além das empresas não terem grandes iniciativas de combate ao racismo, elas também acreditavam que essa atitude não iria interferir nas suas operações comerciais e na sua imagem perante a sociedade.

Os cursistas também responderam a outra pergunta¹³⁰ relacionada ao racismo: *O que leva à naturalização do racismo na sociedade?* Inicialmente, a pergunta gerou certo desconforto nos cursistas, como podemos perceber no diálogo transcrito a seguir:

C12: Só pergunta fácil, hein!

C3: Nossa, tão difícil, né. Ninguém respondeu até agora! Está todo mundo esperando um responder...

C5: A gente podia escolher apenas a pergunta, para debater, mas tem que responder também?

C3: é só colocar o número, Fábio? A gente tem que responder também o motivo? Ai meu Deus, Fábio, muito difícil, olha lá o C4 respondeu, nem vou ler a resposta dele...

C4: A culpa é do Fábio, esses textos que ele fica mandando, eu não durmo, Fábio, fico lendo lá...

Após ressaltarmos a importância de trazer o debate sobre o racismo para a sala de aula, o cursista C7 pediu a palavra para falar sobre a dificuldade que enfrentou para abordar a questão racial quando atuou em projetos sociais e na sua pesquisa acadêmica:

C7: No meu caso sempre vou agravada isso [a condição para debater sobre o racismo em sala de aula], porque é um tema que eu sempre discuti, na verdade desde a faculdade, mas por conta do meu estereótipo físico, eu sempre fui muito julgado por discutir este tipo de assunto. Então eles [os participantes do projeto social onde ela trabalhava] diziam assim: Por que você tá entrando nessa comunidade, sendo que você é branca, loira, de olho claro? O que você

¹³⁰ As respostas dadas pelos cursistas estão transcritas mais adiante, nesta seção.

*está querendo levantar dentro desse meio, que propriedade você tem pra falar disso ou por que você tá querendo se enfiar no meio disso?
Então quando eu estava na faculdade, inclusive se você quiser até depois eu te passo, eu fiz uma pesquisa de campo com alfabetização de crianças que trabalham no farol, eu trabalhei especificamente com isso, e foi uma luta na faculdade para me permitirem fazer essa pesquisa, porque eu tive que sair com uma assistente social. Eu tive de ir até a Assistência Social de São Paulo, para eles me permitirem sair com eles, para entrevistar as crianças no farol, para falar de alfabetização, para falar de contra turno escolar, para questionar por que eles estavam na rua, e aí eu falei de negritude no meio de tudo isso, porque, querendo ou não, é o peso maior ali, eram crianças negras que estavam no farol e, muitas vezes, eu fui profundamente julgada por abater esse tema ali e não está dentro do espectro da pessoa que falaria disso, por não fazer parte da comunidade.*

Acreditamos que esta fala tem relação e pode ter sido influenciada pela fala do cursista C4 feita neste encontro, quando ele afirmou que “*eu não estou aqui dizendo, de maneira nenhuma, que um branco não pode debater, não é isto, eu tomo muito cuidado para não passar essa mensagem, mas vamos ser responsável no que a gente fala, sem hipocrisia?*”. Nas duas falas podemos dizer que o tema central é o conceito do *lugar de fala*¹³¹, que não conseguimos debater nessa formação, mas que temos consciência de que é um conceito importante a ser discutido nos debates sobre a questão racial ocorridos no espaço escolar, onde muitos educadores, sobretudo os educadores brancos, se dizem despreparados ou não afetados para se falar e se posicionar sobre o racismo.

Interações no Chat

Na dinâmica inicial¹³² deste encontro, os cursistas foram convidados a contar sobre uma situação de racismo pela qual eles haviam passado e/ou vivenciado. A seguir, apresentamos as respostas enviadas pelos cursistas no *chat*:

C8: Uma vez, quando fui ao Rio Grande do Sul, ouvi a seguinte frase: tu tens o pezinho na senzala né? Com esse nariz e esse cabelo cacheado!

C13: Um fato me marcou muito foi o relato de uma amiga que morava em Higienópolis e foi expulsa de uma loja, junto com seu filho de cinco anos, pois eram negros.

¹³¹ Para saber mais, leia: *Lugar de Fala*, um livro da filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira Djamila Ribeiro. Nesta obra, a autora contextualiza o indivíduo tido como universal numa sociedade colonial e eurocêntrica, para que seja possível diferenciar os discursos de acordo com a posição social de onde se fala e, com isso, desmistificar o conceito de lugar de fala.

¹³² A proposta desta dinâmica está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

C7: *Quando dava aula em Paraisópolis os professores, meus colegas, diziam que não adiantava eu ensinar com tanto carinho para os meus alunos porque preto gosta de sofrer.*

C10: *Uns meses atrás, eu fui numa construtora pesquisar e saber valores para comprar um apartamento. Enquanto o corretor me mostrava planilhas com os valores, um casal branco sentado na mesa ao lado, comentou: Ela não tem cara que pode pagar por esses empreendimentos.*

C4: *O caso de racismo mais emblemático que passei foi com uma aluna que me questionou porque negro era professor. Segundo a criança, a mãe da aluna sempre dizia que lugar de mulher negra era fazendo comida, limpando casa ou lavando roupa.*

C6: *Já presenciei em grupos que participo em uma rede social "comentários" racistas, do tipo, "só podia ser preto", "serviço de preto". Inclusive uma prima, casada com um homem afrodescendente, saiu do grupo da minha família por um comentário desse tipo, mas antes, escreveu um lindo texto criticando esse tipo de comentário.*

C11: *Em 2009, trabalhei como recepcionista em uma agência de empregos bem conhecida no centro de São Paulo. No meu primeiro dia de trabalho fui orientada a "classificar" todos os currículos que eu recebesse. As classificações eram escritas no verso de cada currículo recebido, e eram: A+ para negros / A +- para pardos e A- para brancos. Algumas empresas enviavam as vagas para a agência com a observação "Não aceitamos A+".*

C5: *Trabalhava numa rede de escolas que possui várias unidades em SP. Certa vez fui direcionado pra cobrir uma aula outra unidade, que eu não lecionava regularmente, e chegando lá, com a minha mochila nas costas, o segurança nem deixou me apresentar, já foi falando que motoboy tinha que entrar por outra portaria. Me apresentei como professor, e ele ficou um pouco sem graça, pediu desculpas e tudo.*

C3: *Já presenciei um descaso absurdo com uma paciente negra em um hospital público, ela estava em trabalho de parto, chorando muito e eu escutei de uma enfermeira: Deixa ela, olha a cor, é forte, pode esperar mais.*

Em outro momento, os cursistas escolheram pelo *chat* uma explicação para a seguinte pergunta, proposta por Almeida (2019) em seu livro “Racismo Estrutural”: *O que explica a segregação não oficial entre negros e brancos na sociedade brasileira?* A resposta escolhida por todos foi a seguinte: *“Pessoas negras estão sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social”*.

Em seguida, e no fechamento desta interação pelo *chat*, apresentamos o comentário do pesquisador Silvio de Almeida sobre a resposta escolhida pelo grupo. Segundo Almeida (2019),

[essa explicação para a segregação traz] o que poderíamos chamar de *meia-verdade*. De fato, negros e negras, são considerados o conjunto da população

brasileira que apresentam um menor índice de escolaridade e, sim, o sistema político e econômico privilegia pessoas consideradas brancas. Mas o que [essa] explicação [...] não mostra é o motivo pelo qual pessoas não-brancas têm menos acesso à educação e como e por que pessoas brancas obtêm vantagens e privilégios sociais (ALMEIDA, 2019, p. 47).

O último conjunto de perguntas¹³³ sobre a questão racial, dirigido aos cursistas nesse segundo encontro, versava sobre a naturalização do racismo. Apenas a primeira pergunta – *O que nos leva a “naturalizar” a ausência de pessoas negras em escritórios de advocacia, escolas, tribunais, parlamentos, cursos de medicina e bancadas de telejornais?* – não foi escolhida para ser respondida por nenhum cursista. Seguem as demais perguntas e as respostas apresentadas a elas pelos cursistas no *chat*:

Pergunta 2: O que nos leva, ainda que negros e brancos não racistas, a “normalizar” que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas? C7: *“Normalizamos aquilo que sempre convivemos e ninguém nos chama atenção. Ter empatia e se colocar no lugar do outro é desafiador e exige que alguém te tire do seu lugar de conforto”*.

Pergunta 3: Por que nos causa impressão “fora do lugar” ou “invertidas” quando avistamos um morador de rua branco loiro e de olhos azuis ou nos deparamos com um médico negro? C10: *“O discurso eurocêntrico traz a imagem do negro como inferior, e o branco como referência de sucesso. Quando vemos um branco num lugar que é “reservado ao negro” parece errado”*.

Pergunta 4: Por que o racismo se perpetua em nossa sociedade?

C4: *A consolidação do racismo atualmente se atrela ao paradigma de inferioridade racial. Neste caso, está posto que o branco permanece tendo amplitude de privilégios, enquanto o negro carrega sua condição e, principalmente, a aceite.*

C8: *Penso que a ausência de debates e ações antirracistas, provocar reflexões e “desmanchar” esse racismo que vem impregnado em nós, em nossa sociedade.*

C5: *O racismo irá se perpetuar em nossa sociedade enquanto houver um meio de produção capitalista sem ações afirmativas amplas e efetivas.*

C17: *Meio de manutenção do sistema econômico atual, ligado, principalmente, aos meios de trabalho.*

C6: *Acredito que ainda esteja muito atrelado ao contexto histórico de colonização no Brasil*

¹³³ A descrição desta etapa está contida na seção 3.2, do Capítulo 3.

C14: Faltam pessoas sérias, de coragem, que banquem falar abertamente sobre o assunto, em especial no parlamento. Quantos livros de história ainda tratam a princesa Isabel como uma heroína? Muitos! Quantos livros ainda mostram apenas o lado da escravidão, navio negreiro, toda aquela tragédia no lugar de mostrar as contribuições magníficas desse continente? Muita gente nem sabe, por exemplo, que o Egito está na África! A primeira cesárea foi feita lá! O primeiro transplante de coração, as primeiras observações da Via-Láctea. Alguém, enquanto estudante, leu isso em algum livro? Não!

C1: Acredito que o tema da naturalização do racismo é complexo e necessita de conexões de diferentes temáticas histórico-sociais. O não reconhecimento do patriarcado e da colonização que tivemos, ainda refletem nas relações que vivemos ainda hoje em dia.

C13: Penso que o racismo se perpetua em nossa sociedade porque as pessoas sempre falaram pouco sobre isso. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura africana, as mesmas ideias são perpetuadas. É necessário indignar-se com os tratamentos diferenciados dados às pessoas.

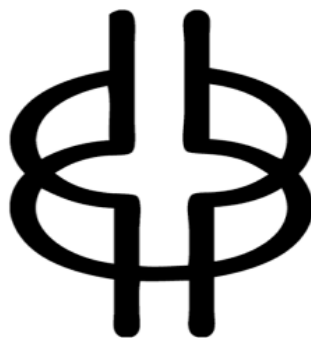
C3: O discurso da mídia e o capitalismo apresentam constantemente um modelo que ainda privilegia os brancos. Um contexto que é histórico e que infelizmente permanece na sociedade.

C11: Acredito que tenha relação com o processo histórico do Brasil e o não desejo da classe dominante (na grande maioria brancos/brancas) de sair de sua zona de conforto e abandonar seus privilégios.

É interessante comentarmos que nas respostas podemos perceber que os cursistas relacionaram a perpetuação do racismo com a colonização, com o capitalismo, com o patriarcado, com os privilégios da branquitude, com o discurso racista ainda presente em muitos setores da sociedade – sobretudo os mais abastados –, com a falta de vontade política dos governantes, e também com a ausência de mais ações antirracistas por iniciativa das empresas e da sociedade. É importante afirmar que todas essas temáticas estiveram envolvidas no planejamento deste encontro e foram contempladas na parte expositiva.

Encontro 4 - Educação é Resistência

Figura 4 - Símbolo Adinkra Nyansapo¹³⁴



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Transcrições de Falas dos Cursistas

Antes de iniciarmos o encontro, o cursista C17 comentou acerca de uma palestra¹³⁵ sobre a educação para as relações étnico-raciais de que ele participou:

C17: [eu aprendi no curso que] o compromisso com as relações étnico-raciais deve transparecer tanto nas aulas, nos componentes curriculares quanto no professor, eu falei, por exemplo, o professor Fabio, que a senhora deve conhecer, porque ela tinha falado da Rede Quilombação anteriormente, aí foi quando ela falou de você! Mas eu fui comentar sobre isto, né, sobre essa formação, sobre a importância de outros componentes curriculares também colocarem em pauta um currículo antirracista, não somente nas áreas humanas ou só os professores pretos das áreas humanas, né.

Durante a apresentação da parte expositiva, mais especificamente no momento de que apresentamos as ideias do professor Kabenguele Munanga sobre o racismo na escola, o cursista C4 pediu a palavra para falar sobre o sistema de cotas e a permanência dos estudantes negros na educação superior:

C4: Fábio eu queria te fazer uma pergunta, não sei se cabe nesse momento, mas eu queria te perguntar uma coisa: na sua visão, como você vê as portarias atuais das universidades públicas em relação à inclusão das cotas e agora sobre a inclusão de pessoas trans? Eu te pergunto isso porque existe uma dicotomia, a dicotomia é o seguinte: você tem portarias que estabelecem a entrada e a permanência desses grupos minoritários nas universidades, porém em contrapartida você tem um

¹³⁴ Nyansapo é um símbolo adinkra formado por um nó que representa o nó da sabedoria, da engenhosidade, da inteligência e da paciência.

¹³⁵ Essa palestra sobre a *Educação para as Relações Étnico-Raciais* foi ministrada pela professora, pesquisadora, doutora em Educação Maria da Glória Calado, aconteceu no dia 15/05/2020 como parte do evento *133 anos de abolição inacabada: negras, negros e negres enfrentando a crise e a pandemia*, organizado pela Rede Quilombação, da qual a professora é fundadora e coordenadora.

vestibular que não alcança todos, um vestibular que privilegia, então, uma elite. Então [os vestibulandos negros] só consegue entrar na USP em alguns cursos, principalmente de exatas, você vem de um curso de exatas e de repente você pode falar sobre isso pra gente, né? Quantas pessoas negras estão ali na matemática, por exemplo, na USP, ou quando a gente tem negros na USP, onde esses negros estão, né? Será que é em cursos em que a nota de corte é menor? Eu queria saber a sua opinião sobre isso e como funciona essa dicotomia, porque você tem uma portaria que estabelece a entrada, mas você tem um vestibular que não garante uma concorrência leal entre os alunos que vêm da educação básica. E você tem ali uma política de bolsa que também não privilegia a permanência, então há cortes, você tem a questão lá do CRUSP¹³⁶, que é um lugar desumano para se viver, quem conhece o CRUSP, sabe! Então, como é isto, Fábio, essa questão da dicotomia entre o que deveria ser colocado em uma portaria, colocado na LDB, em outros documentos regulatórios e do que a gente vê na prática da universidade pública hoje?

Essa discussão sobre as cotas raciais foi retomada novamente, quando assistimos, na dinâmica¹³⁷ final deste encontro, ao clipe da música *Cota não é Esmola*, que aborda essa temática.

Em seguida, o cursista C5 aproveitou o tema das políticas públicas na educação para também falar sobre o momento político polarizado¹³⁸ que vivíamos na época:

C5: Fábio e C4, eu vou aproveitar essa discussão, pois quando a discussão começa a acalorar, eu começo a me empolgar também! Já que o Fábio comentou anteriormente sobre a eleição de 2022, eu fico pensando como que nós, educadores e acadêmicos, como que a gente pode contribuir, sem parecer ali meio, sabe essa coisa de meio defensor de campanha disso ou daquilo, mas [contribuir para] uma conscientização mesmo, até para um legislativo, a gente fica pensando nessas leis, né, que eu fico pensando: Poxa será que nós temos representatividade? Ou então, como educador, como que a gente trabalha com essa educação política, mesmo né. Essa educação política, porque às vezes a gente fica numa situação meio desconfortável, dizem: Você está catequizando [os estudantes]! Mas num é bem assim, e aí vem o tal do [movimento] Escola Sem Partido¹³⁹, como é que a gente enfrenta isso, como vocês veem isso?

¹³⁶ O CRUSP (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo) é o alojamento estudantil da USP, localizado na Cidade Universitária Armando Salles de Oliveira, e um espaço coletivo da vida universitária que faz parte das políticas de permanência da universidade.

¹³⁷ Esta atividade está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

¹³⁸ Nas eleições presidenciais de 2022, o Brasil mostrava-se dividido entre os partidários do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores e os partidários do presidente, que tentava a reeleição, Jair Bolsonaro do partido Liberal.

¹³⁹ O Programa *Escola sem Partido*, ou apenas *Escola sem Partido*, criado em 2004 por um advogado brasileiro, foi um movimento político que visava a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira. Foi articulado por políticos de extrema-direita, que defendiam a ideologia ultraliberal e o fundamentalismo religioso na educação e ganhou notoriedade em 2015, quando inúmeros projetos de lei, inspirados no movimento, começaram a ser apresentados e debatidos em câmaras municipais e assembleias legislativas do país, bem como no Congresso Nacional. O Movimento permaneceu ativo até o ano de 2019.

Em seguida, o cursista C1 também pediu a palavra, dando uma importante contribuição no sentido de refletirmos como a nossa atuação política enquanto educador deve ser bem planejada e pensada estrategicamente através das nossas práticas pedagógicas, pois isso tem uma relação direta com a opção política das famílias e dos próprios estudantes:

C1: Fábio, pensando no que você está dizendo e na fala do C5, eu enxergo hoje com mais clareza o quanto o currículo faz a diferença. Então quando a gente traz esses temas, a gente está trazendo a política junto, porque não tem como! Então a gente não precisa trazer exatamente as coisas do jeito que está ali, nomeando, porque eu acho que tem uma confusão, quando a gente pensa em política, na questão partidária. E você se posicionar, é você ser político, é você analisar.

Nesse sentido, a gente tem um tanto para avançar. Eu acho que a gente pode, com o nosso currículo mesmo, potencializar esses alunos. Então a gente tem boas histórias, que são pequenas ainda dentro do [colégio] Rainha, mas a gente tem uma aluna, que chegou a sair do 7º ano, porque ela ficou tão crítica que as coisas em casa começaram a estourar, a orientadora até falou que era uma das alunas que ela mais se orgulha de ter perdido! Ela ficou crítica demais e começou a ter problemas em casa, porque isto vai reverberar em todos os cantos, eles vão olhar para a sociedade com essa criticidade. Então eu acho que quanto mais a gente puder, diante dos nossos currículos, potencializar eles, trazendo essas diferentes histórias, a gente se munir disso também, porque eu estou aqui estudando com você, tem um tanto que eu não sei, que estou tendo de correr atrás, então a gente não pode parar de estudar e temos de assumir a parte do que nos falta também. À medida que a gente vai nessa busca, eu acredito que cada vez mais a gente se aproxima um pouquinho dessa análise, dessa criticidade que a gente busca para os nossos alunos, que é que a gente busca construir com eles.

Ao final dessa discussão, o cursista C16 pediu a palavra para complementar a fala do cursista anterior e também comentar sobre a importância de propormos outras narrativas nos currículos e como isso está relacionado à formação continuada do educador e também ao compromisso que todo educador assume na construção de uma sociedade mais igualitária e justa:

C16: Só para complementar o que o C1 falou, porque eu acho que a gente precisa, de verdade, colocar as questões políticas em nosso currículo. Vamos imaginar que, nas séries iniciais, a gente precisa buscar e colocar no currículo para buscar estratégias de como a gente vai trazendo todos esses debates no dia a dia, então a gente fazer as escolhas das histórias, a gente fazer a escolha de biografias, a gente precisa se comprometer com essas escolhas que a gente faz, e pesquisar, né. Com todo esse material, pesquisar, pois a gente precisa aprender muito, mas do mesmo jeito que a gente sai em busca de histórias novas, eu digo novas, as histórias não conhecidas por nós, não conhecidas pelas crianças, então de trazer isso e a gente tem essa responsabilidade, a gente precisa se comprometer com isso, sabe? Estou falando, para falar em voz alta para mim mesma, para eu me ouvir, pra gente se fortalecer nisso e buscar, porque é um compromisso que a gente tem que ter, né. Então é isso, é mais para complementar o que a C1 falou, porque

aí, quando chega lá no sexto e sétimo ano, a criança que já vem trabalhando, questionando isso. E isso deve ser para todas as crianças, não só tratar o assunto quando ele aparecer no grupo, não. A gente tem que trazer no nosso currículo e no trabalho que a gente vai fazer, porque todo mundo precisa discutir isso, e talvez fique mais leve quando chegar lá, no sexto e sétimo ano, e pudermos ver que a criança está se posicionando mais, se colocando mais, que ela tem mais material, mais argumento, ela tem mais experiência nisso, né. Aquela experiência vivida no pouco a pouco, porque as crianças pequenas, eles vão pensando muito sobre isto! Você traz uma história e a gente vê ali as diferenças, o que é o diferente, como é que a gente lida, é ou não é, o que é direito, o que é justo. Pois a gente discute tanto sobre justiça entre eles, não é?

Interações no Chat

Na dinâmica inicial¹⁴⁰ deste encontro, os cursistas foram convidados a responder à seguinte pergunta: “*Quais são as características que nós, educadoras e educadores, devemos ter para trabalhar com as relações étnico-raciais em sala de aula?*”, para completarmos as partes de um boneco (cabeça, mãos e pés) de uma figura projetada no slide. Seguem as respostas dos cursistas:

C17: Persistência

C4: Transparência

C5: Pensei em tantas palavras, mas vamos lá: coragem, eu pensei em enfrentamento, conhecimento da própria história, mas aí tem que ser só uma palavra, né. Mas acho que eu gosto mais de coragem.

C8: Pensei em sensibilidade, né. Tem que ter um feeling, uma sensibilidade para sacar o que está fazendo ali, né.

C13: Indignação, pois, para mim, se tem uma coisa que eu acho que a gente tem que se indignar é com essa situação, então para mim é uma palavra que me move, sabe assim? Eu acho que a gente tem que ajudar as crianças a se indignarem também...

C10: Fábio, eu acho que eu colocaria conhecimento, afinal não é só falar né, ou falar qualquer coisa, a gente tem que buscar estudar e entender o que a gente está falando, né.

C1: Fábio, eu acho que eu colocaria escuta.

C12: o C10 roubou a minha palavra, mas eu vou usar uma que o pessoal ali do sétimo ano trabalha muito: alteridade.

¹⁴⁰ A proposta desta dinâmica está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

Após esta etapa, os cursistas deveriam escolher uma destas palavras escolhidas por eles para colocar no coração do boneco montado na dinâmica. O grupo chegou ao consenso de que a palavra deveria ser *INDIGNAÇÃO*.

Ao final da primeira parte expositiva do encontro, quando falamos sobre a luta e as conquistas do movimento negro no campo educacional, os cursistas foram convidados a escolher e a responder¹⁴¹ uma das questões propostas no chat. Essas questões versavam sobre o trabalho pedagógico com a questão racial apresentada por Gomes (2007). A seguir, apresentamos as perguntas e as respostas enviadas pelos cursistas nesta etapa:

Pergunta 1: Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?

C12: Acredito que um dos motivos da dificuldade de entrada da questão racial na escola seja a dificuldade do professor fugir àquilo que viu a vida toda em sua formação. É necessário que o professor esteja insatisfeito com o que sabe, que procure criar de maneira ativa novas maneiras de atingir a questão, o que pode levar a continuar a sua formação.

C7: A meu ver, certas discussões sempre foram veladas e bastante evitadas por boa parte das pessoas, principalmente em universidades, sendo esse um espaço onde acaba por se excluir ainda mais e amplificar a desigualdade, ao invés de servir ao propósito que deveria, pois, como sabemos, boa parte das universidades são ocupadas por alunos e professores brancos até hoje.

C13: Nossa, que difícil responder a essas questões! Penso que há tanto tempo as práticas sociais de exclusão e racismo acontecem no cotidiano das pessoas que foram naturalizadas pela maioria delas. Mudar ações e atitudes envolve muita energia e demanda, e um desejo de transformação que não é interessante para muitos educadores.

Pergunta 2: Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta antirracista?

C1: Acredito que sim. Por vezes, precisamos conhecer não apenas a história, mas também todo o processo de luta para que possamos incorporar um ensino de qualidade para todos, estabelecendo uma relação genuína entre teoria e prática.

C10: Penso que o professor precisa ter um discurso alinhado com a sua prática. Não basta apenas falar sobre racismo e não combatê-lo de fato!

C8: Sim, acredito que para que a educação seja “para todos”, ela deve incluir todas as pautas, todos os temas que geram exclusão, o antirracismo deve estar sempre presente, senão não será “enxergado”, entendido, valorizado e discutido.

¹⁴¹ Esta atividade está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

Pergunta 3: Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? C16: “*É necessário – até urgente – avaliarmos que devemos tratar do tema para além dos casos em que o grupo específico demanda [e não apenas quando ele aparece na turma que lecionamos]*”.

Pergunta 4: Afinal, estudantes brancos e indígenas precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial?

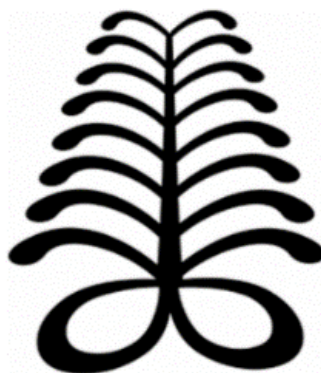
C5: *Sim, claro. Só reduziremos significativamente o preconceito e o racismo se conseguirmos envolvermos todos na discussão com debates, com informação, com conhecimento e com um currículo que contemple, também, as nossas histórias [neste caso, da população negra].*

C17: *Sim. Pois, do contrário, estaríamos silenciando o racismo e garantindo, assim, a sua manutenção na sociedade.*

C11: *Sim, e se isso não for feito de forma responsável, seguiremos reproduzindo o racismo sem o mínimo de reflexão. Isso me lembra muito do vídeo do primeiro encontro, sobre o perigo da história única.*

Encontro 5 - O Programa Etnomatemática como proposta para pensarmos uma Educação Matemática antirracista

Figura 5 - Símbolo Adinkra Aya¹⁴²



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

¹⁴² Aya é um símbolo *adinkra* formado por uma samambaia, uma planta muito antiga que cresce nos locais mais adversos. Este símbolo representa a ideia de superação e perseverança e também traz em si a ideia de coragem e ousadia, independentemente das circunstâncias.

Transcrições de Falas dos Cursistas

Ao final deste encontro, os cursistas C4 e C12 pediram a palavra para comentar sobre uma conversa que eles tiveram sobre política, mais especificamente sobre os pensamentos liberal e conservador na política e a relação deles com o Movimento Negro:

C4: Fábio, eu estava conversando com o C12 e acho que eu deixei uma fumacinha na cabeça dele, né. Mas eu também quero trazer isso aqui para você, Fábio, e talvez para você, professor C12, também. Para que a gente possa pensar sobre isso. O C12 falou um pouquinho da posição política dele e ele como um professor de uma área de exatas, olha, eu vou jogar um aforismo aqui para vocês, vocês pensem, e depois se vocês quiserem discutir, a gente até toma um café e conversa. Eu quero perguntar para vocês: Por que os movimentos conservadores ou liberais não têm acesso ou não têm entrada no movimento negro? Por que isso acontece?

Eu queria perguntar para vocês se não tem como reverter, se não existe diálogo, se não existe um ponto em comum entre os dois, eu queria perguntar isso para vocês. Deixo aí a pulga atrás da orelha, mas isso é um assunto que eu realmente tenho interesse. Eu comentei com o C12 do podcast¹⁴³ que eu me desafiei a ouvir, porque esteticamente eu não gosto do Mano Brown, acho ele caricato, eu acho que ele, e depois a gente pode conversar sobre isso, pois quero muito a opinião de vocês! Porque eu venho de uma visão liberal, então eu estou olhando para eles com a visão liberal, por isso que eu quero ouvi-los, mas eu sinto essa dificuldade no debate. Eu tenho uma impressão, professores, que existe uma briga ali ideológica, né, ou socioideológica, e que isso não ajuda o debate, nem de um lado, nem do outro.

Em seguida, C4 finaliza a conversa refletindo sobre a etnomatemática:

C4: E a gente pensa assim, por exemplo, vamos pensar no colégio onde nós estamos, que é um colégio de alta elite, um colégio onde a gente tem muitos alunos cujos pais são conservadores e eu fico pensando assim: como isso [as discussões propostas no curso de formação] chega em um pai conservador, professores? Como é que chega uma educação etnomatemática, para um pai que escuta o Reinaldo Azevedo, que escuta o Rodrigo Constantino¹⁴⁴? E quais são as bases de diálogo, como é que a gente fala assim: Não, o seu discurso também pode! Será mesmo que a gente pode discutir junto?

Então eu não sei, mas acho que não cabe isso aqui no curso, porque eu estava vendo as dimensões da etnomatemática, caberia numa dimensão sociopolítica, mas eu não sei. Eu sei que tem tudo a ver, né, talvez atrás da dimensão histórica e tudo mais. Mas eu acho que ela se encaixaria com a visão sociopolítica e hoje as discussões que a gente tem no MEC são discussões de cunho sociopolítico. Eu penso que essa educação etnomatemática, ela para ali no sociopolítico, mas ela não chega na dimensão

¹⁴³ O cursista refere-se ao *podcast Mano a mano*, um programa de entrevistas que começou em 2021 e é comandado pelo rapper Mano Brown. Premiado pela APCA (Associação Paulista dos Críticos de Artes) como o Melhor *Podcast* de 2022, o programa busca ampliar a visão e o debate trazendo diversidade de ideias e pensamentos com profundidade e respeito, e pode ser acessado em: <https://open.spotify.com/show/0GnKiYeK11476CfoQEYIEd> (acesso em maio/2023).

¹⁴⁴ Reinaldo Azevedo e Rodrigo Constantino são jornalistas brasileiros.

educativa, por isso que a gente não consegue, professor, colocar isso nos materiais e isso não chega na escola pública, e sabe por quê? Porque tem briga de partido, porque tem briga de ideologias, e então eu queria perguntar sobre isso para vocês.

Neste momento é importante lembrar que a dimensão educacional do Programa Etnomatemática foi apresentada nesse encontro, e um dos pontos que discutimos foi a aceitação desse programa por parte dos professores que ensinam matemática e também por parte da comunidade escolar.

Após a fala do cursista, comentamos sobre o pensamento liberal e a sua visão meritocrata que, por vezes, não dialoga com uma educação verdadeiramente transformadora, ainda mais em um país tão desigual quanto o Brasil, onde a meritocracia, por vezes, é utilizada como argumento por pessoas cujas conquistas não têm nada a ver com a meritocracia, mas sim com a manutenção de privilégios na sociedade. A partir desta perspectiva, utilizamos as políticas de ações afirmativas como uma das soluções para buscarmos não a igualdade, mas sim a equidade entre as pessoas.

Nesse momento, o cursista C4 comenta sobre as cotas nas universidades: C4: *“Mas [com mesmo com o sistema de cotas o aluno] não permanece, o aluno tem a vaga, mas ele não tem a permanência!”*.

Em seguida, o cursista C4 cita a importância do papel do professor Ubiratan D’Ambrosio no surgimento e na validação do Programa Etnomatemática no campo da Educação Matemática:

C4: Eu acho que é legal, Fábio, a gente trazer isso assim para o debate, acho que ano que vem você tem que dar esse curso novamente. Eu sei que você terá pela frente o momento de escrever a dissertação, e tem o lado do texto, mas isso [oferecer novamente o curso] para mim é muito importante. A gente enquanto professor, a gente não consegue entender a origem disso tudo, a gente não sabe, essa fala aí do professor Ubiratan, isso é muito sério, tudo o que ele falou. Você vê que ele foi para Mali para ter essa constatação, e graças a Deus que a gente tem pessoas, como ele, que trazem esse debate. Só que vamos pensar em quanto tempo, também, esse professor demorou a ter um espaço público para conseguir fazer com que aquilo que ele estava falando fosse levado a sério!

Então essa é uma luta, Fábio, que não vai terminar na minha geração e nem na sua, e a gente vai contar com esses pequenos, com esses adolescentes para continuar a luta. E se a gente não começa agora a falar sobre isso, é conveniente que se chegue ao final e ninguém fale sobre isso, pois é muito conveniente.

O cursista C4 finaliza a sua fala contando sobre a sua relação com a matemática enquanto estudante e também enquanto professora que ensina matemática:

C4: *Eu estou sendo muito privilegiada por ter você e outros professores de matemática aqui, porque eu fui uma aluna que sempre teve muita dificuldade em matemática, porque meus pais estavam se separando, tinha toda uma questão em minha casa, eu vim de uma escola que falava assim: Não entendeu isso aqui, se vira então! Foi assim que eu fui me traumatizando, e desde as quatro operações até os polinômios e matrizes, eu só fui acumulando esse trauma. E agora eu estou tentando voltar, dar um passo atrás, e falar: Será que um dia eu consigo? Será que eu vou me desafiar fazer uma pós-graduação em matemática ou em educação matemática? Eu estou nesse processo agora, sabe, de querer me desafiar, então hoje, até escrevi no chat, quando uma aluna fala: Professora eu entendi, entendi aqui a multiplicação [eu me sinto muito bem]. Hoje eu fiz uma reta numérica ali com uma aluna, que estava com essa dificuldade no cálculo mental, então eu falei: Vamos usar a reta numérica!*

É uma conquista boba, sabe, não, quer dizer, não é boba, não tem nada de boba na matemática, não tem, mas é algo assim, é um degrauzinho, mas isso é tão bom, gente, isso é tão importante, porque eu me vejo naquela aluna que não teve uma professora para falar: Vamos usar a reta numérica aqui, vamos lá! Então é muito legal ter vocês [professores especialistas de matemática] aqui, sei que vou aprender muito. A matemática tem que ter acolhimento, se não num rola.

Nesse instante, o cursista C12 pede a palavra:

C12: *Eu só queria dar um pitaco: o movimento negro tem dificuldade com a direita por causa da meritocracia e com a esquerda por ela achar que tudo é só uma questão de classe, né. Para a esquerda, tudo se resolve com a questão de classe...*

Eu e o C4 começamos a falar e ele perguntou se eu tinha assistido o podcast do Mano Brown entrevistando o Fernando Holiday¹⁴⁵, eu disse que ainda não assisti e ele disse que achava o Mano Brown progressista demais, e eu fiquei imaginando assim: o quanto de progressista pode ser ruim? Para mim quanto mais for, melhor, né!

Parece que o C5 é conservador, só não sei como ele vai conciliar o conservadorismo dele com as ideias progressistas que ele tem!

Ao final do encontro, os cursistas C14 e C3 se mostraram emocionados com as temáticas e, através da reação deles, podemos perceber que o propósito deste quinto encontro, a saber, destacar que educação é um movimento de resistência e que a sensibilidade e a emoção, devem ser características presentes neste movimento, foi atingido:

C14: *Somos a resistência!*

C3: *Só emoção e aprendizado! Foi muito bom!*

¹⁴⁵ *Fernando Holiday Silva Bispo* é ativista, *youtuber* e político brasileiro. Vereador, reeleito em 2020, pela cidade de São Paulo, foi a primeira pessoa LGBTQIA+ assumida a ocupar esse cargo. Conhecido por uma visão política liberal, o vereador é um crítico das cotas raciais. Para saber mais, assista à entrevista dele no *podcast Mano a Mano*: <https://open.spotify.com/episode/2MdfHSziNAbSDcj8ZmXVD> (acesso em maio/2023).

Interações no Chat

Na dinâmica¹⁴⁶ inicial deste encontro, os cursistas foram instigados a responderem a duas perguntas referentes à sua formação escolar e acadêmica em matemática e também à influência desta formação em sua prática docente. A seguir, apresentamos, primeiramente as perguntas feitas e, em seguida, as respostas dos cursistas:

Pergunta 1: Descreva brevemente como se deu a sua formação (escolar e acadêmica) em matemática.

Pergunta 2: Quais são as marcas da sua formação inicial que caracterizam a sua prática docente?

C4: Minha educação infantil e ensino fundamental I foram traumáticas, no que diz respeito ao aprendizado em matemática. Eu sempre tive muita dificuldade em matemática por não encontrar sentido nas operações e, por consequência, ir acumulando as dificuldades ano a ano. No ensino médio, o trauma aumentou ainda mais, pois o meu professor (que foi o mesmo nos três anos do ensino médio) gostava de expor os alunos que iam mal nas avaliações, dizendo publicamente quem não aprendeu o conteúdo. Agora, como professora, procura desenvolver as operações com as crianças a partir de várias discussões, que antecedem a resolução das operações. Hoje, quando uma criança consegue por ela mesma “descobrir a matemática”, a partir de uma mediação afetuosa do professor, me dá uma satisfação inexplicável”.

C8: Me lembro da minha formação com professoras apaixonadas, que aprofundavam os conhecimentos e eu já auxiliava os colegas (pois acredito que já estava em minhas veias a pedagogia). Me lembro muito do 4o e do 8o ano do ensino fundamental, no qual exercia essa função de monitoria. Já no CEFAM¹⁴⁷ o conteúdo era mais brando, mas o professor de prática era o que mais despertava em mim a paixão pela área. Na USP ralei muito para conseguir me formar, vinda de um ensino médio básico, mas logo no início comecei a lecionar e tudo se desenrolou.

[enquanto professora de matemática eu procuro] Despertar a paixão pela matemática, com atividades contextualizadas e práticas, mantendo a profundidade dos temas, para não negar a ninguém a oportunidade de aprender. Também gosto de usar monitoria, até neste momento remoto da pandemia de COVID-19 eu fiz uns testes com isso”.

C10: Lembro que eu tinha muita dificuldade com a tabuada e a minha professora brigava comigo por isso, e era muito brava. A forma que a professora lidava com isso, me mostrava que eu não podia errar, então nas aulas de matemática eu já ficava ansiosa e com medo de levar bronca por não saber a tabuada do dia. Essa experiência me fez ter um olhar muito sensível

¹⁴⁶ Esta dinâmica está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

¹⁴⁷ Os CEFAMs eram Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério criados em 1988, pelo governador Orestes Quércia, e extintos em 2016 com o argumento, dado pela Secretaria de Educação da época, de que “o curso não atendia mais as exigências do mercado”.

para as dificuldades das crianças e tentar compor um trabalho junto com as professoras polivalentes de forma a ajudar essas crianças da melhor maneira possível.

Como professora, tento passar para as crianças que o erro é natural e faz parte do aprendizado. E que por isso eles não devem ter receio de expor suas dúvidas e erros.

C1: Minha formação, no curso de licenciatura se deu com um olhar voltado para a educação e uma preocupação com o aprendizado do aluno. Lá tínhamos um curso com o projeto político pedagógico voltado para esse olhar educacional de verdade.

Hoje reconheço marcas fundamentais no sentido de um compromisso, preocupação, olhar atento à aprendizagem do aluno, que vieram fortemente pela influência de lá, junto com quem sou.

C12: Minha formação matemática inicialmente foi marcada pelo desinteresse, apesar de não apresentar dificuldade na disciplina. Posteriormente passei por uma formação técnica, que me despertou na Matemática seu aspecto aplicado, porém puramente ferramental às outras disciplinas.

Hoje procuro apresentar seu lado prático que tanto me marcou, porém tento estudar e buscar desenvolver o lado histórico da disciplina, assim como o seu lado lúdico.

C14: No ensino fundamental 1, eu era uma aluna muito aplicada em matemática, pois decorava as fórmulas com facilidade. Apenas decorava... não via sentido algum naquilo tudo! Mas eu percebia, que as crianças tinham pavor da aula.

Hoje, enquanto professora, quero que os meus alunos não tenham esse pavor, pelo contrário, quero que sintam prazer diante dos desafios. Para isso, procuro trazer atividades que façam sentido e que provoquem um pensamento crítico.

C5: Eu tive uma boa formação matemática no ensino básico, pois enxergávamos (minha família) a matemática como um jogo e desafios em ordem crescente e dificuldade. Esse "jogo" acabou me dando um amplo repertório em matemática.

As minhas dificuldades enquanto aluno e a dificuldade dos meus colegas que pude observar durante a minha formação, orientam em alguma medida a minha prática pedagógica.

C2: Sempre gostei muito de Matemática. Tive bons professores. Como aluna, ficava atenta às explicações das técnicas, conceitos, fórmulas. Quando não conseguia entender algo, costumava me colocar no coletivo na busca de resolver as minhas dúvidas e inquietações. Em casa, eu e meus irmãos nos mobilizávamos a resolver os exercícios mais desafiadores. Muitas vezes, eu dedicava horas para resolver um único exercício. Eu adorava!

O encantamento pela Matemática sempre fez parte do meu fazer docente. Procurei levar a experiência que tive como aluna para o meu trabalho de sala de aula. Mantive um diálogo frequente com estudiosos da área que contribuíram com a minha formação e também com os meus pares que me ajudaram a pensar estratégias de trabalho para contemplar os diferentes modos de aprender dos meus alunos e alunas.

C15: *Eu sempre gostei muito de matemática. Não tive experiências traumáticas. Ao longo do Ensino Fundamental, eu tive professores com metodologias diversas: algumas reflexivas e outras bem técnicas (no sentido de memorização de fórmulas). Como fiz magistério, no Ensino Médio, minha formação matemática ficou muito defasada, pois não tinha aulas desse componente. Ao longo de minha formação profissional me dediquei bastante no estudo da didática da matemática, para melhorar a minha docência. O gosto e interesse pelo ensino da matemática é uma marca em minha prática.*

C6: *A minha formação matemática no ensino fundamental foi pautada em um ensino tradicional, no qual o professor passava os conteúdos, sem nos proporcionar muitas reflexões. Mas mesmo assim, matemática sempre foi uma das minhas disciplinas favoritas. Em 2018, tive a oportunidade de iniciar uma pós-graduação em Didática da matemática. Na minha prática docente pouco trago da minha formação nos tempos de aluna, pois acredito que precisamos colocar os alunos como protagonistas, questionadores, no qual questionam, levantam hipóteses, verificam – diferente do que vivi nos meus tempos de aluna. Mas trago na minha prática, as minhas experiências e estudos.*

C13: *O ensino da matemática que eu tive durante o ensino fundamental e médio foram bem tradicionais, ou seja, não havia reflexão sobre o que era estudado. Para ser boa nessa área era necessário saber a técnica para resolver os problemas e as operações. Ainda assim, eu sempre gostei muito das aulas de matemática e era muito boa aluna.*

Contudo, meu ingresso como estagiária em uma escola transformou minha visão sobre o ensino da Matemática. Nessa instituição deparei-me com situações que envolviam a reflexão e não a aplicação de técnicas apenas. Conhecer e estudar a Teoria das Situações Didáticas, de Guy Brousseau, além de pesquisadores que tratam da didática da matemática, como Delia Lerner, Mabel Panizza, Claudia Broitman, Horacio Itzcovich e outros, que transformaram a minha ação docente e a minha compreensão sobre como uma criança aprende.

Sou uma apaixonada pelo ensino da matemática e acredito que minha prática traz pouco das minhas primeiras experiências nessa área!

C17: *Sempre fui uma excelente aluna e nunca tive grandes dificuldades em matemática. Mas, lembro-me que o meu primeiro (e único) conceito NS [não satisfatório] foi em uma aula de matemática no ensino fundamental II, mais especificamente em uma avaliação surpresa (chamada oral) onde tínhamos que resolver um cálculo na lousa. Os estudantes eram chamados aleatoriamente, um por vez. Eu fui a primeira – o que já me desestabilizou bastante – e mesmo o cálculo sendo simples, fiquei tão nervosa que desisti de resolver.*

Até hoje reflito constantemente sobre as formas em que avaliamos, incentivamos e conduzimos o pensamento matemático de nossas crianças.

Inicialmente, comparamos as respostas dos cursistas que afirmaram não terem tido uma boa formação escolar e/ou acadêmica em matemática, e buscamos analisar o que eles destacaram na descrição da sua prática docente. Esse movimento nos permitiu verificar que *o afeto na convivência; a naturalização do direito ao erro no processo de ensino e aprendizagem de matemática; o incentivo à participação e ao protagonismo do aluno nas aulas de*

matemática; o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, a formação de estudantes questionadores são pontos importantes que os cursistas julgam serem as principais características da sua atuação enquanto professores que ensinam matemática, como podemos notar nos trechos destacados e apresentados a seguir:

*Agora, como professora, procura desenvolver as operações com as crianças a partir de várias discussões, que antecedem a resolução das operações. Hoje, quando uma criança **consegue por ela mesma “descobrir a matemática”**¹⁴⁸, a partir de uma **mediação afetuosa** do professor, **me dá uma satisfação inexplicável.***

*Como professora, tento passar para as crianças que o **erro é natural e faz parte do aprendizado.** E que por isso eles **não devem ter receio de expor suas dúvidas e erros.***

*Hoje, enquanto professora, quero que os meus alunos **não tenham esse pavor**, pelo contrário, quero que **sintam prazer diante dos desafios.** Para isso, procuro trazer **atividades que façam sentido e que provoquem um pensamento crítico.***

*Na minha prática docente pouco trago da minha formação nos tempos de aluna, pois acredito que precisamos colocar **os alunos como protagonistas, questionadores**, no qual questionam, levantam hipóteses, verificam – diferente do que vivi nos meus tempos de aluna. Mas trago na minha prática, as minhas experiências e estudos.*

Em seguida, comparamos as respostas dos cursistas que afirmaram terem tido uma boa formação escolar e/ou acadêmica em matemática, e buscamos analisar o que eles destacam na descrição da sua prática docente. Esse movimento nos permitiu verificar que *ter um olhar atento às dificuldades de aprendizagem dos alunos; despertar o gosto e o interesse pela matemática; apresentar as aplicações, a história e o lado lúdico da matemática; pensar estratégias que contemplem os diferentes modos de aprender matemática e refletir sobre como avaliar e dar oportunidade de aprender matemática a todos estudantes* são pontos importantes que os cursistas julgam ser as principais características da sua atuação enquanto professores que ensinam matemática, como podemos notar nos trechos destacados e apresentados a seguir:

***Despertar a paixão pela matemática**, com atividades contextualizadas e práticas, mantendo a profundidade dos temas, para **não negar a ninguém a oportunidade de aprender.** Também gosto de usar monitoria, até neste momento remoto da pandemia de COVID-19 eu fiz uns testes com isso.*

*Hoje reconheço marcas fundamentais no sentido de **um compromisso, preocupação, olhar atento à aprendizagem do aluno**, que vieram fortemente pela influência de lá, junto com quem sou.*

¹⁴⁸ Os grifos foram feitos por nós, para destacar os pontos analisados nas respostas dadas pelos cursistas.

Hoje procuro apresentar seu lado prático que tanto me marcou, porém tento estudar e buscar desenvolver o lado histórico da disciplina, assim como o seu lado lúdico.

As minhas dificuldades enquanto aluno e a dificuldade dos meus colegas que pude observar durante a minha formação, orientam em alguma medida a minha prática pedagógica.

O encantamento pela Matemática sempre fez parte do meu fazer docente. Procurei levar a experiência que tive como aluna para o meu trabalho de sala de aula. Mantive um diálogo frequente com estudiosos da área que contribuíram com a minha formação e também com os meus pares que me ajudaram a pensar estratégias de trabalho para contemplar os diferentes modos de aprender dos meus alunos e alunas.

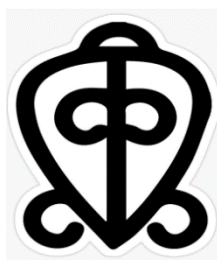
O gosto e interesse pelo ensino da matemática é uma marca em minha prática.

Sou uma apaixonada pelo ensino da matemática e acredito que minha prática traz pouco das minhas primeiras experiências nessa área!

Até hoje reflito constantemente sobre as formas em que avaliamos, incentivamos e conduzimos o pensamento matemático de nossas crianças.

Encontro 6 – O Pensamento Decolonial e o Programa Etnomatemática como propostas de re(X)istência

Figura 6 – Símbolo Adinkra *Odo Nnyew Fie Kwan*¹⁴⁹



Fonte: Baseada em Nascimento e Gá (2009).

Transcrições de Falas dos Cursistas

Durante este encontro, não tivemos falas. Isso se deu pelo fato de que as falas da dinâmica inicial foram extensas e bastante potentes e acabamos tendo pouco tempo destinado à parte expositiva.

¹⁴⁹ *Odo Nnyew Fie Kwan* é um símbolo *adinkra* formado por um coração que representa o poder do amor, que com amor podemos conquistar tudo. Segundo a filosofia *adinkra*, o amor ilumina nosso próprio caminho e com ele nunca erramos o caminho de casa.

Interações no Chat

Na dinâmica¹⁵⁰ inicial deste encontro, intitulada *Do Coisário ao Relicário*, os cursistas deviam apresentar um objeto de grande valor sentimental para o grupo, contar qual o motivo deste valor sentimental pelo objeto, e, em seguida, relacionar esse objeto aos valores civilizatórios afro-brasileiros que lhes foram apresentados no início da dinâmica. A seguir, apresentamos a transcrição de falas¹⁵¹ dos cursistas na dinâmica e também quais foram os valores civilizatórios afro-brasileiros que eles relacionaram ao objeto apresentado na dinâmica.

C2: Este objeto a minha avó guardou e me entregou, ela escolheu me dar esse caderno, eu guardo com muito cuidado, então além deste caderno tem outros materiais que ela guardou e que foram muito significativos na história escolar dela. Eu acho que eu pensei nesse objeto pela importância dessa relação da história da família, o quanto a gente traz essa história e isso marca a nossa formação, mas como é importante a gente ter essa clareza, porque também é importante romper com algumas questões que são da tradição da nossa família.

Acho que ao mesmo tempo tem essa de reconhecer e ao mesmo tempo, de romper com algumas questões e essa questão da valorização da escola. A minha avó tinha isso, ela foi normalista, ela veio para SP para estudar, ela ficou em um colégio internato e daí fez o ensino normal, então essa questão da valorização da escola, dessa importância. Então esse é um caderno feito com muito cuidado, uma letra muito bonita, muito primorosa, e eu guardo com muito carinho, dentre outros materiais escolares que ela me mandou, mas o caderno, ele é muito bonito! Então eu posso algum dia trazer ele para compartilhar com quem quiser olhar, que é aquele trabalho de caligrafia muito primoroso mesmo, eu acho que eu trouxe ele por essas duas questões: pela valorização da escola e por a gente entender como a história da nossa família marca a nossa história.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Memória, ancestralidade e oralidade.

C15: O objeto que eu quero apresentar é uma fotografia minha de criança, porque quando eu era criança era muito difícil ter fotografia, não é que nem hoje, que é fácil. Então são pouquíssimas fotos que a gente tem de criança e eram fotos tiradas em momentos muito especiais e por fotógrafos, não era como hoje em dia que se registra tudo.

A minha mãe conseguiu guardar algumas fotos, mas algumas se perderam, mesmo assim eu consegui guardar algumas, eu acho isso importante porque é um pedacinho da história da infância. Eu e as minhas irmãs, somos cinco meninas, cinco mulheres, e todas nós tínhamos fotos muito parecidas! Porque é isso, cada vez que crescia, tinha aqueles momentos, e não era todo mundo

¹⁵⁰ Esta dinâmica está descrita no Capítulo 3, na seção 3.2.

¹⁵¹ Procuramos manter o sentido geral das falas; em poucos casos, foi necessário fazer pequenas alterações para garantir uma melhor fluidez na leitura.

que tirava foto. A foto que eu tenho em casa, é uma foto de eu vestida de caipira, em uma festa junina. Então é só eu que tenho essa foto, porque não dava para tirar a foto de todo mundo ao mesmo tempo e eu acho muito significativo isso e esse seria o objeto que eu traria para compartilhar com vocês.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Memória.

C7: Eu separei a minha pasta de memórias, eu tenho uma pasta em que reúno todos os cartões, os bilhetes e os desenhos que recebo, tanto das crianças, como dos meus familiares, como dos meus amigos, então é uma pasta onde eu guardo tudo que as pessoas queridas escrevem. E aí naqueles momentos em que está difícil, naqueles momentos em que a gente desacredita, é nela que eu volto, então é como se fosse um acervo.

Desta pasta eu também separei um desenho, que eu acho que o cursista C2 vai lembrar, porque ele tem também, me marcou muito, é de uma aluna, em que ela desenhou a sala de aula, do jeito que ela via, então tem alunos de ponta cabeça, aluno no chão, aluno em todos os lugares, então esse é um desenho que eu carrego comigo assim diariamente, ele vive aqui em cima porque ele me traz muito conforto e segurança de acreditar em mim, no que eu faço, em quem eu sou, enquanto profissional e enquanto pessoa. Porque acredito que o trabalho, querendo ou não, faz mais parte de mim muitas vezes do que muitas outras coisas, enquanto identidade. Tem diário de viagem aqui dentro, tem carta da minha mãe de quando eu era criança, tem de tudo. É minha pasta de retorno, com memórias de tudo que eu já vivi.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Memória, ancestralidade, ludicidade, axé (energia vital) e circularidade.

C8: Nossa, eu estava na dúvida e separei tanta coisa! Primeiro eu separei um atual, um presente que eu me dei, que é o japamala, vocês conhecem o japamala? Ele é um colar de 108 contas, que é usado em uma oração que é chamada de hooponopono, que é uma oração havaiana, de perdão. Ele fala de perdão e é uma oração em que você pede perdão a si e aos seus antepassados para estar bem consigo e com todos. Eu gosto muito dele, esse é um presente que eu me dei.

Outro objeto que eu separei aqui é um anel que eu ganhei da minha mãe, anel de noivado dela, que eu não tenho coragem de usar na rua, porque é a coisa mais linda do mundo! O dedo da minha mãe é igualzinho o meu, olha a grossura da aliança, dá pra ver? O anel também é grosso, tenho o maior carinho por ele, mas também não tenho coragem de usar na rua. A minha mãe passou a bola pra mim, a minha irmã ficou com a aliança do pai e eu fiquei com a da mãe.

E o último objeto que eu separei é um bilhetinho também, tipo desses de aluno, mas, assim, para quem trabalha com o [ensino] médio como a gente, sabe como é muito difícil ganhar um bilhetinho de aluno do [ensino] médio, né! Das [crianças] pequenas, a gente ganha muitos bilhetinhos, mas das [crianças] grandes é muito difícil! Esse aqui é do ano de 2019, vocês que trabalham comigo, vocês vão lembrar que foi uma época em que eu fui internada, às pressas, de emergência, lembram? Eu fiquei uma semana

internada, depois fiquei mais uma semana em casa, e quando eu voltei a trabalhar, teve uma sala que eles fizeram festa, bolo, bilhete e flores. É bem legal porque no [ensino] médio é difícil da gente receber esse carinho, são coisas que nos marcam.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?
Religiosidade, energia vital (axé) e ancestralidade (o cursista escolheu descrever os valores relacionados ao colar que ele trouxe para a dinâmica).

C14: Eu separei uma medalha que eu ganhei da minha avó, minha avó já faleceu tem oito anos, mas ela deu essa medalha quando eu era bebê, tem o nome dela gravado aqui atrás. Por que essa medalha diz tanto pra mim? Porque eu imagino o quanto de lágrimas tem nessa medalha, afinal a família da minha mãe sempre foi muito humilde, mas humilde ao extremo e a minha avó lavava roupa para fora, fora ela ser cozinheira de um sítio, ela sempre cozinhou muito bem e ela morava no sítio, era a cozinheira do sítio e quando acabava o expediente dela, ela lavava roupa para fora, na beira de um rio, em Guararema, aqui no interior de SP, ela lavava roupa no rio, depois ela estendia essas roupas no varal, ela lavava roupas para muita gente da cidade, o sonho dela era ser professora, ela tinha uma letra linda e a minha mãe também, mas só que a família nunca deixou, eles falavam que estudar era só para as pessoas que tinham posse ou alguma coisa assim, ela não podia estudar.

Ela sempre me contava a história de quando ela foi a uma cidade do interior e tinha um homem que fazia peças em ouro e ela mandou fazer essa medalha, mas ele só podia entregá-la depois que tivesse sido paga medalha. Então todo mês ela separava, ela falava que era um conto de réis, ela separava um conto de réis do dinheiro que ela lavava a roupa para fora e ela levava o dinheiro para esse homem. Aí ela foi juntando, até que deu o valor para ela comprar essa medalha de Santo Antônio e ela mandou gravar o nome dela porque era a única peça que ela tinha em ouro, a única! Logo depois que ela comprou essa medalha, a minha mãe se casou, ficou grávida de mim, eu acho que ela ficou tão feliz quando a minha mãe falou que estava grávida que ela falava assim: essa medalha é da Sandra, e isso ficou guardado. Não dá para eu usar, porque eu tenho medo, pelo valor sentimental que ela tem, porque eu me lembro dela contando que às vezes ela lavava toda a roupa e pendurava e se batia um vento muito forte, a roupa caía toda na terra e aí ela tinha que lavar tudo de novo, então eu imagino o quanto ela suou para poder pagar essa medalha e é algo assim que eu guardo a sete chaves, que eu não quero nunca me desfazer, porque é uma das únicas lembranças que eu tenho dela.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?
Religiosidade.

C4: Eu passei a semana pensando nesse símbolo, nesse objeto, eu não sou uma pessoa ligada a coisas, eu tenho o costume de mandar tudo embora, eu não gosto de acumular nada porque a minha família era de muita acumulação, então eu mando muita coisa embora. Eu tenho uma carteirinha da minha mãe, a gente era muito ligada à escola de samba, durante muito tempo a gente pulava carnaval e saía em cinco, seis escolas assim, minha mãe

adorava carnaval e um pouquinho antes dela falecer, vocês me desculpem se vierem às lágrimas, é porque não tem como falar dela e não chorar. O médico falou para ela: Esquece o Carnaval, esquece, pois você está com um câncer muito avançado e não vai poder ir. A minha mãe falou: Eu vou sim, eu vou me despedir no Carnaval, e foi um ano que saí eu, a minha irmã e a minha mãe, nós três saímos na ala das baianas, saímos na [escola de samba] Rosas de Ouro. Tinha uma idade mínima para sair na ala das baianas, mas eles deixaram a gente sair, a gente ia primeiramente sair na ala da velha guarda, mas a gente acabou saindo na ala das baianas, e aí eu guardei a carteirinha dela, da escola de samba. E assim isso representa para mim a força, a coragem dela de falar assim: Eu vou, eu vou conseguir! Ela já estava bem doente, bem debilitada e aí eu sempre guardo a carteirinha dela em uma carteira que eu tenho em casa. Olha o rostinho dela! Vocês me desculpem a emoção, não tem como se lembrar dela e não vir a emoção. Então essa é a carteirinha dela da filiação dela na escola de samba.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?
Musicalidade.

C6: Boa noite, pessoal! Tantas coisas lindas que eu estou ouvindo, eu também estou super emocionada! Eu fiquei, na verdade desde o último encontro, pensando em algo para apresentar, eu não sou de guardar tantas coisas, mas eu tenho algumas coisas que, para mim, são importantes e que marcam etapas diferentes da minha vida, então eu fiquei pensando se eu escolhia algo em relação à maternidade, pois eu tenho uma pasta com coisas da minha filha, que também são importantes, mas eu tenho uma caixa também, como o cursista C7, que eu guardo as minhas lembranças, as cartas que eu recebi na época de namoro, da família. Mas eu acabei separando algo como o C2, que me traz lembranças da minha avó, vou pegar aqui, é um casaco. Ele é um casaco de pele, por dentro ele tem esse forro de cetim laranja, mas a minha avó, ela costurou esse forro, ela não usou a máquina, então ela fez com as próprias mãos! Eu fui em 2001 para Campos do Jordão e peguei uma semana muito fria lá, então eu estava na casa da minha avó, vi esse casaco no armário dela, e então falei: Vó, que casaco lindo! Achei lindo e pedi emprestado, ela me emprestou e ela me contou que tinha costurado a mão. Eu fui viajar e um tempo depois, quando fui devolver o casaco, ela falou assim: Não, não me devolve, fica para você, porque você vai usar mais do que eu! Um tempo depois a minha avó ficou doente, ela teve o mal de Alzheimer e quando ela me deu esse casaco, ela ainda estava bem. Com o tempo ela foi perdendo a memória, pois o mal de Alzheimer é uma doença muito triste, ela chegou até o último estágio, ela sofreu bastante e quando ela faleceu, eu falei esse casaco é meu presente. Assim quando eu viajo para lugares muito frios, eu levo o casaco, e eu sempre me lembro dela, de que ele foi costurado por ela e então essa é uma recordação, é algo que me remete à presença dela.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?
Memória, ancestralidade e oralidade.

C10: Quando o Fábio falou do objeto, me veio algo, que para mim é muito caro, que é um cobertor que eu ganhei da minha mãe, quando eu tinha uns oito ou nove anos. A gente estava andando no centro, eu vi esse cobertor e adorei. A minha família sempre foi muito humilde, somos quatro filhas

meninas e a minha mãe falou assim: Olha não dá pra comprar, eu não tenho dinheiro para comprar para todo mundo, então não dá pra comprar! Mas acho que ela viu a minha frustração, e eu falei: Ai tá bom mãe, eu entendi! Mas uns meses depois, ela comprou esse cobertor e apareceu com ele em casa, eu fiquei muito feliz! Hoje eu moro sozinha e trouxe esse cobertor junto, pois quando estou com frio, eu durmo com ele. Ele vai passar para o meu filho ou para minha filha, pois eu amo ele! Ele vai comigo para onde eu for, pois adoro ele! Olha é [uma estampa] das princesas! Mas não é tanto pelo cobertor, é pelo gesto, Fábio! Porque ela lembrou, foram muitos meses depois e de alguma forma, ela conseguiu comprar e levar um cobertor para cada filha e ela levou o [cobertor] da Princesa que eu tinha gostado. Como a minha família sempre foi muito humilde, então eu sei que foi um esforço grande para minha mãe, de conseguir comprar um cobertor para cada uma das quatro filhas para enfim poder comprar exatamente aquele cobertor que eu queria.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto? Memória e ludicidade.

C11: O meu objeto é uma colcha de retalhos, quem a fez foi uma senhora que trabalhava em casa, ela é avó para mim, acho que é a pessoa mais importante da minha vida, sem nenhuma dúvida, acho que é a pessoa que mais me ensinou coisas, ela fazia tapetes de retalho, colchas de retalho e um monte de coisa de retalhos. Um dia ela foi viajar, ela é natural do Pará, e ela foi para lá e eu fiquei muito doente, eu era muito novinha, tinha uns seis anos na época e eu fiquei de cama, só melhorei quando ela voltou! E logo que ela voltou, ela fez essa colcha de retalhos para mim e eu tenho essa colcha maravilhosa até hoje, e eu não uso a colcha porque eu não quero que a colcha se gaste. Mas a última vez que eu conversei com ela, ela falou assim: Mas você usa essa colcha? Ela achou um absurdo de eu ainda ter essa colcha e ficou muito brava comigo quando falei: Não, eu não uso porque gastar! Ela respondeu: Você tem que usá-la, senão ela não vai ter um fim mesmo! Aí eu comecei a usar, na verdade, quando eu ia contar a história para as crianças, eu fazia uma roda de história em cima da colcha, eu não consigo usar na minha cama, mas para contar história eu acho que é uma coisa que me dá muita força, então em alguns momentos eu a usei em rodas de histórias, e aí é legal porque já começa uma história, a própria colcha já é uma história que conto para as crianças!

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto? O cursista não escreveu os valores no chat.

C12: Eu trouxe um negocinho aqui, que eu vou sempre levando comigo entre esse monte de coisas que a gente vai acumulando, coisinhas pequeninhas, vocês conseguem ver? Esse aqui é o meu boletim escolar da primeira série, de 1985, eu vou sempre levando porque este foi um ano muito complicado e ao mesmo tempo é um ano que eu sinto muito, inclusive consigo contar para os [meus] alunos. Resumidamente a história é que meus pais tiveram a brilhante ideia, na época, de me tirar do jardim 2 que eu estava fazendo, pular o pré-escolar e me colocar direto na primeira série, em um colégio particular, para eu não perder o ano escolar, porque eu tinha nascido em setembro, aquelas coisas legais que acontecem em nossa vida escolar. Daí eu saí de uma escola [onde estava] brincando de massinha e entrei numa outra [escola] onde

a galera já sabia ler e escrever. Então dá para vocês imaginar como é que foi esse ano para mim, né! Foi um ano bem tortuoso e é bem especial para mim, porque na realidade eu sei que só consegui vencer esse ano, porque a minha mãe estava do meu lado todos os dias, durante várias horas, lendo as lições que eu tinha que fazer para mim, pois eu não sabia ler, e, ao mesmo tempo, atuava nesse processo de me ajudar a aprender a ler e a escrever. Foi a partir daí que eu consegui sair do [conceito] D no primeiro bimestre até o [conceito] A no último bimestre. No final das contas foi um ano bonitinho e tortuoso, mas se eu não tivesse tido esse apoio da minha mãe, não tinha nada certo!

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Memória, ancestralidade, cooperatividade/comunitarismo.

C1: Eu vou pegar para mostrar para vocês, pois não sei se todo mundo conhece esse objeto. Eu escolhi algo que remete ao meu filho, é uma kalimba, um instrumento musical que a gente toca, mas, gente, eu não sei tocar. Mas aqui em casa a gente vai fazendo o nosso próprio som, a gente põe assim na barriga, nas costas, para dormir, e para acalmar, então tem uma forte ligação, fiz especial para ele, com o nome dele, sabe? Tem uma coisa aqui de um afeto e olha só: eu não sou nada prendada, mas fiz até um saquinho para guardar a kalimba, todo fofinho para não machucá-la, porque se machucasse, o xodó era mais o meu do que tudo! Pensei em trazer algo que é nosso e é tão representativo para mim, tão forte que tinha que ser esse o meu objeto escolhido. Eu pedi para fazer em uma loja, pedi para pôr o nome do meu filho, escolhi as cores e depois fiz a capinha para guardá-lo.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Musicalidade, ancestralidade, corporeidade, ludicidade, energia vital (axé).

C13: Olha, eu me vejo em vários depoimentos de vocês. Eu tenho também, assim como o cursista C7, uma caixa com várias recordações, coisas da minha mãe, do meu pai, minhas, dos meus irmãos, é que eu acho muito bom ter, eu acho que eu sou acumuladora, na verdade toda minha família é assim! Meus pais são imigrantes, minha mãe veio menina ainda para o Brasil, veio da Espanha e o meu pai veio de Portugal, eles eram pessoas muito simples, eram agricultores, então a minha avó falava assim: Não, eu não quero que minha filha tenha a vida que eu tive, então eu vou tentar alguma coisa diferente lá no Brasil. Porque outros parentes já tinham vindo, tinham uma condição financeira melhor, mas aí a gente sempre passou por muito aperto, então tudo foi muito conquistado e a gente guardava tudo. Meu avô, minha mãe, minha avó diziam: Vamos guardar, porque vai que precisamos disso no futuro! Então tudo era guardado, e eu tenho um pouco desta mania de acumulação. Mas, às vezes, eu tenho que fazer um exercício de falar: Não, isso daqui eu não preciso guardar mais, chega, pois já está fazendo bagunça! Então tem uma coisa de separar o que é do afeto e o que é de uma compulsão por conta de uma história familiar, de que precisa guardar porque senão vai ficar sem nada, porque passou muita necessidade no início da vida. Eu tenho muitos objetos, da minha mãe, da minha avó, do meu pai, e eu escolhi trazer um ursinho de pelúcia que eu ganhei do meu avô, na época em que era moda ter esse ursinho e eu era louca por um ursinho desses, mas a gente também não tinha tantas condições financeiras, e tudo era muito regrado, porém meu avô me deu esse ursinho quando eu fiz quinze anos e logo

depois, um tempo depois, meu avô faleceu. Meu avô era muito próximo a mim, era ele que me levava para a escola todos os dias, é engraçado porque a minha família tem um viés meio machista, uma coisa de que a mulher tem que pôr a mesa para o marido, tem que servir a comida para o marido, mas apesar disso era meu avô que limpava a casa, meu avô que ajudava a fazer a comida, que fazia o café, então eu falo que eu aprendi a limpar a casa com meu avô, é ele que falava como que eu tinha que varrer, como que eu tinha que fazer as coisas. Então eu tinha uma ligação muito grande com o meu avô, ele me contava muitas histórias, de quando ele foi para a guerra, cantava músicas da época dele e aí quando ele me deu esse ursinho e logo em seguida, ele faleceu, eu fiz questão de guardar esse presente com muito carinho, como uma lembrança, sabe, dessa relação que a gente teve e desses bons momentos que a gente viveu. Eu também não deixava ninguém brincar, filho nenhum podia pôr a mão, o ursinho ficava sempre guardado em um armário.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Ludicidade e memória.

C17: Uma pena não ter conseguido acompanhar todos os objetos que vocês compartilharam, mas que bom que eu vou conseguir para assistir a gravação depois. O Fábio chamou atenção para essa questão de como é importante a gente colocar os nossos objetos de valor sentimental para jogo mesmo, utilizá-los em nossas aulas, pois a gente acaba guardando tudo em casa. Eu me mudei recentemente, eu me mudei durante a pandemia e quando o [colégio] Rainha começou a abrir as portas presencialmente, eu me mudei para mais próximo do colégio, para conseguir trabalhar e eu percebi que as minhas coisas de grande estima, pessoais, não vieram comigo. Eu trouxe o essencial para conseguir trabalhar e todos os meus objetos, que eu gosto muito de guardar e sou muito apegada a eles. Eu morava com a minha mãe, minha mãe é zero apegada às coisas, por ela rasgava e jogava tudo fora. Já eu sou extremamente apegada, eu não trouxe comigo a maioria desses objetos que eu gostaria de mostrar, então vai ficar mesmo só na fala. Eu até pedi para ela tirar uma foto desse objeto, mas ela não conseguiu enviar a foto.

O objeto que escolhi é um álbum de fotografias, na verdade, é um álbum muito antigo, é mais da minha mãe e do meu pai, ainda da época que eles namoravam, e aí tem várias fotos. Eles tiveram filho muito tarde, depois de muitos anos juntos, e o desejo da minha mãe era digitalizar todas essas fotos. Um dia ela disse: Pega esse álbum, rasga isso, digitaliza todas as fotos e coloca no pen drive! Mas eu respondi: Não, de forma alguma, a gente vai comprar outro álbum e trocar as fotos porque ele está todo úmido! Era um álbum que parecia ter [um papel] contact dentro, era um modelo de álbum específico da época. Eu comprei um álbum novo, daqueles de saquinho, e coloquei nele todas as fotos, reescrevi todas as datas, tudo bonitinho! Agora é muito provável que a minha mãe vá morar junto com a minha avó, no nordeste e eu penso: Olha é uma oportunidade de eu deixar essas lembranças aqui comigo, essas lembranças afetivas, que me remetem às coisas boas e que são gostosas da gente ter em casa, da gente ter com a gente, sempre visitar, sempre olhar.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Memória, oralidade e ancestralidade.

C3: *Vamos lá, vamos ver se eu vou conseguir falar, estou aqui me emocionando, ouvindo vocês falarem, não tem como a gente não chorar, afinal passa um monte de coisas em nossa cabeça. Eu estou aqui com as luvas do meu pai, me orgulha demais falar dele, essas luvas representam muitas coisas lindas que ele fez com as mãos dele, sabe, Fábio, ele era um educador nato, uma pessoa maravilhosa. Uma pessoa que só deixou coisas lindas e que me orgulha demais falar muito, muito, mesmo! Foi meu mestre, meu anjo e hoje a presença dele é muito forte em tudo o que eu faço pois foi o papai que me indicou, eu não queria ser professora! Eu queria ser tudo, menos professora! Ele era diretor de uma escola, de uma escola que ele fundou, criou e sempre trabalhou. Meu pai sempre foi um líder comunitário, ele sempre lutou muito por justiça, por igualdade para todas as pessoas. A gente jantando e ele me lembrava: Você está comendo isso, mas o colega lá fora tem o mesmo direito!*

Meu pai fundou uma escola muito humilde em Itapevi, uma escola de jovens e adultos, dentro de uma igreja católica, ele conseguiu um espaço para o projeto e foi um trabalho muito lindo, que ele conseguiu reunir evangélicos, protestantes, católicos, todos juntos em prol da educação. Depois ele me convidou para dar aula, ele falava: Vamos, vamos dar aula, você precisa! Lá tinha professores formados e professores que não eram formados, eu já tinha feito magistério, por causa dele, ele não me deixou estudar à noite, ele falou: Não, você é [a filha] caçula, você vai estudar de manhã, faz o magistério, filha, é bom! Ele sempre [ficava falando] na minha orelha, e eu dei aula e trabalhei com ele por três anos, ele sendo o diretor da escola e eu ali, dando aula com dezessete anos, muito jovem, muito moleca, mas mesmo assim aprendendo muito com ele.

Eu ficava vendo o carinho, o contato que ele tinha com as pessoas, o meu pai era um naturalista, ele era um cara muito sabido nessa questão alimentar, ele cuidava muito da saúde, tanto é que morreu com 88 anos e com colesterol de um jovem de 18 anos! Ele fazia muitos remédios em casa, fazia xarope, fazia um monte de misturas e dava para as pessoas, e então o tempo todo que eu me lembro do meu pai, é dele ofertando alguém, ofertando o próximo, sabe? E aí depois de um tempo, ele falou: Faz pedagogia, vamos! Ele me levava para os encontros, eu me lembro de conhecer o Paulo Freire por causa do meu pai, ele participava, porque ele também era muito político. Ele era filiado ao PT, era um petista roxo, e eu me lembro de conhecer o Paulo Freire em uma das reuniões. Eu [era] menina, nova, e a minha mãe falou [para o meu pai]: O que você vai fazer com essa menina em São Paulo? Ela é uma criança! Ele [dizia]: Não, ela precisa ouvir, ela precisa participar das reuniões! Eu ia e achava aquilo uma aventura, sempre no meio das pernas dele, no colo dele. Até hoje, eu olho para trás e falo: Meu Deus, quanta coisa linda que ele depositou aqui! São coisas que ficam na memória, eu vim fazer pedagogia, as minhas duas irmãs, depois de muito tempo, mudaram de profissão e fizeram pedagogia. Ele conseguiu formar três professoras! Então eu acho que ele se orgulha muito, acho que quando eu faço algo para mim, que eu gosto, eu fico feliz, e a primeira pessoa que vem na lembrança é ele, aí eu falo: Ai papai você deve estar super orgulhoso! Me orgulha muito falar dele, para o [meu filho] Bernardo, para os meus sobrinhos, então é isso, as luvas estão aqui, no inverno eu uso muito, me aquecem, e essa presença dele será sempre constante na minha vida.

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Ancestralidade, memória, cooperatividade/comunitarismo, corporeidade, energia vital (axé) e religiosidade.

C5: Gente como é difícil, eu já tenho dificuldade de falar, falar chorando então, nossa, não consigo, é difícil! Foi legal ouvir a história de todos vocês, a gente vai vendo mesmo que as histórias se cruzam, [as histórias] são cheias de emoções, aí eu fico sempre me perguntando: o Fábio precisava fazer isso? Mas está bem legal! É engraçado porque quando você começou a falar, eu fui lembrando algumas coisas. Vocês estavam falando e as [minhas] lágrimas aqui descendo, eu não conseguia explicar muito bem, eu acho que bateu uma saudade do meu pai. Tenho uma história com meu pai também, e quando eu vi a tarefa da dinâmica, eu falei: Opa, eu tenho vários objetos! Se você quiser do meu filho, eu vou trazer, se você quiser dos meus alunos, da minha mãe, da minha avó, mas aí de repente eu pensei em falar do meu pai! O meu pai é uma figuraça, ele tem 67 anos, é um cara muito alegre, é um cara que está em um ambiente e ele consegue alegrar o ambiente. Ele é o cara que faz mutreta, que sobe, que desce, que anda de bicicleta, que conta piada e ele deixa o ambiente muito alegre mesmo! Mas esse objeto, ele não tem utilidade, mas tem um valor sentimental muito grande. Talvez o meu pai não sabe mais da existência desse objeto, ele me deu quando eu tinha acabado de entrar na USP em 1999. Foi um mês de festa em casa diziam: Ele passou na USP, a primeira pessoa da família a entrar na universidade! E eu fiquei ali, tentando equilibrar o ego, não deixando ele subir muito à cabeça e nem descer também! Mas aí as primeiras dificuldades começam a aparecer, tanto para se manter na universidade, quanto para acompanhar os estudos, a gente acha que tem uma base boa quando sai da escola pública, mas não é bem assim. O fato é que teve um dia que eu fui até meus pais, que moravam em São Bernardo naquele tempo, agora eles estão no Piauí, mas quando eu entrei [na faculdade] eles moravam em São Bernardo e eu ficava nessa ida e volta da asa para a USP. Então teve um dia que um dos meus irmãos me perguntou: E aí, como estão as coisas lá na USP? Você está indo bem nas matérias? Eu respondi: Poxa, eu estou indo bem, estou gostando, mas eu vejo uma dificuldade muito grande em cálculo, porque eu vejo todo mundo com uma calculadora, tem até uma calculadora lá que o pessoal usa para fazer gráfico e tudo! Eu estava surpreso com os recursos da calculadora e falava assim: Imagina é uma calculadora que faz gráfico, você já viu uma calculadora que faz gráfico? Só que ela era uma calculadora muito cara, sei lá uns cem reais ou até mais de cem reais que valiam muito lá em 1999. Assim eu estava falando para o meu irmão e o meu pai estava do lado, ele estava na sala, mas meio avoado assim, meio disperso. Na semana seguinte, olha, repito era inviável minha família comprar uma calculadora 48G, pois não tínhamos condições, mas eu volto para casa e meu pai, sem falar nada, ele chega com esse objeto [ele mostra a calculadora para o grupo]. Infelizmente ela não funciona mais, ele trouxe essa calculadora que era a moda na época, hoje as pessoas não usam mais, tem aplicativo, tem celular, tem tudo. Sabe que eu já pensei várias vezes em me desfazer da calculadora, tem essa coisa do acumular, principalmente aparelho eletrônico, mas dessa calculadora eu não tive coragem de me desfazer ainda. E agora participando dessa dinâmica, eu fiquei com vontade de levar para ele, porque é claro que não é a calculadora em si, mas o gesto dele que me emocionou, eu imagino o esforço que ele fez para comprar essa calculadora. Anos depois eu fiquei sabendo que ele foi comprar a calculadora na Galeria Pajé [uma galeria de lojas que fica no centro de SP] e eu só vim dar esse significado que estou dando, hoje, pois

acho que na época eu fiquei tão feliz, fiquei tão maravilhado, mas eu talvez não tenha compreendido o significado que hoje eu percebo que essa atitude do meu pai teve na minha vida. Acho que por eu ser pai, tenho um filho de 16 anos, eu fui percebendo ainda mais o significado dos gestos dos nossos pais. Isso foi demais, por isto eu me emocionei, bateu uma saudade do meu pai, estou louco para ver ele daqui um mês, poxa, que bom que estaremos juntos em breve!

Quais os valores civilizatórios afro-brasileiros o cursista relacionou ao objeto?

Memória, cooperatividade/comunitarismo, oralidade, energia vital (axé).

Após analisar os valores civilizatórios afro-brasileiros citados pelos cursistas na dinâmica, procuramos listar quais foram os valores civilizatórios mais escolhidos por eles, cursistas, para referenciar os objetos escolhidos apresentados ao grupo. Primeiramente, podemos destacar que todos os valores foram citados ao menos uma vez pelos cursistas; a *memória* e a *ancestralidade* foram os valores civilizatórios afro-brasileiros mais citados na dinâmica.

Outro ponto que nos chamou atenção nessa dinâmica foi que, na grande maioria dos casos, o objeto escolhido trazia ao cursista a lembrança de uma pessoa que foi importante em sua trajetória escolar/acadêmica: a mãe, a avó, o pai, o avô, o filho ou um estudante ou uma turma de estudantes para os quais o cursista tenha lecionado.

Para finalizar essa etapa, gostaríamos de ressaltar o sucesso dessa dinâmica, que conseguiu não apenas emocionar, sensibilizar mas também conectar os cursistas aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Consideramos que esse tipo de sensibilização contribui para que a nossa prática docente e as atividades que propomos possam transmitir esses valores junto aos nossos estudantes. Demonstramos isso a seguir, com a emocionante reação do cursista C5, que tentou ser o primeiro a apresentar o objeto na dinâmica, mas não conseguiu e teve que retomar a sua fala tempos depois:

C5: Poxa Fabio, por que você faz isso com a gente? Eu estou com a voz embargada aqui porque enquanto vocês iniciavam, eu fui buscar o objeto para iniciar dinâmica, mas eu acho que não vou ter condições de falar [neste momento ele começa a chorar intensamente]. Por favor, pede para outra pessoa para falar, pois eu não consigo agora!

4.2 O que os formulários nos apresentam sobre os saberes mobilizados?

Antes de iniciarmos as análises¹⁵² feitas a partir das respostas apresentadas pelos cursistas nos formulários inicial e final e a sua relação com os saberes mobilizados pelo curso de formação, abordamos, a seguir, as expectativas iniciais dos cursistas acerca do curso, descritas por eles nas respostas à seguinte pergunta: *Quais são as expectativas que você tem em relação ao curso para sua formação e também para a sua prática docente?*

As expectativas dos cursistas podem ser divididas a partir de três eixos: expectativas que estão relacionadas à aquisição de novos conhecimentos e novas formas de ver e pensar a matemática; expectativas ligadas às discussões coletivas sobre as temáticas, às trocas de experiências entre os educadores e à ampliação dos conhecimentos acerca das temáticas; e expectativas relacionadas a uma melhor preparação para trabalhar com as temáticas e também às possibilidades de mudanças em suas práticas pedagógicas e nas atividades propostas em sala de aula.

A seguir, apresentamos as respostas dos cursistas que disseram ter expectativas em relação à aquisição de novas formas de ver e pensar a matemática:

C7: Espero poder conhecer novos conceitos, "novas matemáticas" e ampliar as maneiras de abordar as temáticas de estudo com meus alunos.

C9: A quebra de paradigmas, [pois] fui educada nesse ensino que faz a manutenção das estruturas racistas.

C12: Tenho a expectativa de construir novas visões sobre o que é matemática.

C15: Conhecer novos conceitos que ajudarão na reflexão do que estamos ensinando aos alunos.

Em seguida, apresentamos as respostas dos cursistas que afirmaram que as suas expectativas em relação ao curso estão relacionadas com as discussões coletivas e as trocas de experiências sobre as temáticas e também com a ampliação dos conhecimentos acerca dos temas apresentados pelo curso:

C2: Compartilhar experiências com outros educadores e ampliar o meu saber em relação a essa questão.

C3: [quero ter mais] Conhecimento [sobre as temáticas].

C4: Explanar um debate agregador e profícuo no ambiente pedagógico sobre a nossa cultura, discussões étnico raciais e o ensino da matemática.

¹⁵² A metodologia utilizada para analisar as respostas dadas pelos cursistas em cada uma das perguntas está descrita no Capítulo 3, na seção 3.4.

C5: *Expectativas de boas leituras e ótimas discussões para aprofundamentos em busca de uma prática docente e humana mais cuidadosa.*

C6: *Ampliar as possibilidades para o ensino da matemática e trocar experiências e novos aprendizados.*

C11: *Há tempos tenho pensado que sei muito pouco sobre o tema, acho que minha expectativa nesse momento é poder ampliar meus conhecimentos para ser capaz de ter percepções que eu talvez não tenha.*

Por fim, estão apresentadas, a seguir, as respostas dos cursistas que citaram expectativas relacionadas a uma melhor preparação para trabalhar com as temáticas e também às possibilidades de mudanças em suas práticas pedagógicas e nas atividades propostas em sala de aula:

C1: *Minha expectativa é que ao final da formação eu esteja com possibilidades melhores de pensar, elaborar e aplicar sequências didáticas matemáticas que sustentarão a matemática de outro lugar.*

C8: *[a minha expectativa é] que ele [o curso] me oferecerá recursos para utilizar em sala de aula, atuando no trabalho de valorização da cultura afro.*

C10: *Espero que esse curso me traga conhecimento acerca da temática racial e sua relação com a matemática e com isso, que eu consiga ter uma boa base para melhorar as referências que uso com as crianças no ensino da matemática.*

C13: *Conhecer melhor o que é a etnomatemática e como trabalhar o conteúdo matemático valorizando a cultura africana, por exemplo.*

C14: *Eu acredito que posso transformar minhas aulas de matemática, no Rainha, como já consegui transformar, em parte, as aulas de História. Hoje, as crianças olham para a África com o encantamento que se faz necessário e verdadeiro. As crianças acreditam que, de verdade, os povos oriundos da África eram muito capazes e "fortes"... por isso foram escravizados. Os olhos brilham quando ouvem falar dos exércitos, dos grandes reinos, da quantidade de ouro... quero poder ver isso também dentro da Matemática.*

C16: *Desejo desenvolver nos alunos o prazer pelas descobertas e pelas construções de conhecimento matemático. Acredito que esse projeto me dará subsídios (fontes de pesquisa, reflexões) para seguir com esse objetivo.*

C17: *Refletir sobre a matemática e suas questões étnico-raciais bem como saber como colocá-las em prática.*

Destarte, seguimos para a próxima seção, na qual iniciaremos a análise das respostas inseridas nos formulários, relacionando-as com os saberes mobilizados e apresentados no curso de formação.

Chamamos a atenção para a ausência da palavra *invasão*, que poderia, a partir de uma perspectiva decolonial sobre a colonização das Américas, descrever melhor o processo de colonização do que *ocupação*, palavra que foi bastante utilizada pelos Cursistas, afinal, é na invasão que ocorre a tomada violenta da terra, muitas vezes mediante ameaça ou lesão corporal contra quem é originário da terra; e já na ocupação temos uma tomada pacífica da terra, sem nenhuma resistência, pois não há ninguém na terra.

Já no formulário final fizemos a seguinte pergunta: *Após esta formação, houve mudanças no seu entendimento sobre o que foi o processo de colonização? Justifique a sua resposta.*

As respostas apontaram que, para 56% dos Cursistas, a formação mudou o seu entendimento acerca do processo de colonização; para 19% dos Cursistas, a formação mudou parcialmente o entendimento; e, para outros 25% dos Cursistas, a formação não mudou o seu entendimento acerca do processo de colonização.

Dentre as respostas daqueles que afirmam ter mudado o seu entendimento sobre o processo de colonização, podemos perceber que o curso conseguiu: fazer com que alguns cursistas se apropriassem mais e compreendessem melhor sobre o processo de colonização; despertar em alguns o desejo de saber mais sobre a temática; e também revelar que, para alguns cursistas, este foi o primeiro contato com esses conceitos. Outro fato importante que podemos notar é que, ao redigir a sua resposta, muitos cursistas buscaram relacionar o processo de colonização com os conceitos de colonialidade e decolonialidade.

A seguir, apresentamos algumas respostas que podem demonstrar essas impressões sobre as respostas de quem acredita que mudou a sua percepção sobre o processo de colonização.

Em relação ao desconhecimento e à necessidade de discutirmos sobre essas temáticas em nossa formação docente, destacamos a seguinte resposta: C16: *“Sim [mudou a minha percepção]. Foi a primeira vez que li e refleti sobre colonialidade e decolonialidade”*.

Em relação um entendimento mais substancial sobre a colonização, destacamos as seguintes respostas:

C5: Sim. Posso dizer que o meu entendimento sobre colonização se aprofundou mais um pouco, pois ficou mais claro ainda que esse processo se caracterizou pela exploração dos recursos e da violência sobre os povos que moravam nessas terras.

C14: Sim, após a formação ficou muito mais claro que durante o processo de colonização, toda a cultura e forma de pensar de um povo foi massacrada para que desse lugar a uma única forma considerada "certa" até então.

Já a fala do C13 traz uma ansiedade (sobre ter compreendido ou não a temática) apontada por Maldonado-Torres (2020) ao falar sobre as dez teses sobre a colonialidade e decolonialidade (tema exposto no Capítulo 2). Reparemos que, mesmo obtendo uma boa compreensão sobre o processo de colonização e a sua relação com a colonialidade, o cursista não tem segurança se a sua resposta está correta:

Acredito que sim, pois a ideia de colonização está vinculada à ocupação da América e da África, mas apesar das colônias passarem por um processo de descolonização e conquistarem sua independência, as ideias forjadas nesse período de colonização deixaram marcas e, agora, temos a colonialidade, que também está relacionado com um processo de subjugação e desumanização (Se eu estiver errada, por favor, me corrija, ok?).

Para finalizar a análise das respostas de quem mudou a sua percepção acerca do processo de colonização, trazemos a fala de dois cursistas que alcançaram uma boa percepção a partir do curso de formação. Na fala do C11:

Sim, [houve] muitas [mudanças]. Já no primeiro encontro, onde discutimos sobre as palavras "colonização" e "colonialidade", nesse momento, meu olhar para o assunto já foi transformado. Compreender o processo de colonização como algo que "não acaba quando termina" faz com que a gente tenha clareza (e, com o curso, embasamento teórico também) para enxergar como seguimos pagando o preço desse processo.

A resposta do C4 descreve bem uma mudança de pensamento sobre a colonização que está em consonância com a perspectiva decolonial apresentada pelo curso:

Sim [houve mudanças na minha percepção]. A priori, para mim, o processo de colonização se dava como um fato histórico irrefutável, porém em condições contemporâneas já quase imperceptíveis. Ao longo dos encontros, percebi o quanto de resquícios a colonização deixou em nossa sociedade e, inclusive, em tempos modernos, deixando marcas severas aos grupos minoritários. O reflexo dessas marcas chega ao contexto educativo e se reflete na formação do professor, no processo de aquisição dos saberes pelas crianças e na leitura de mundo do adulto no âmbito do trabalho, da cultura, da economia e das projeções individuais para o futuro.

A seguir, destacamos as respostas dos cursistas que afirmam que o curso mudou parcialmente a sua percepção sobre o processo de colonização.

C7: Penso que pude complementar estudos e discussões que vivi sobre o assunto e sedimentar uma opinião mais robusta.

C10: O curso reforçou conceitos que eu conhecia e ampliou meu conhecimento sobre este assunto. Penso que precisamos ouvir menos a história do ponto de vista europeu!

E, na fala do C15, podemos perceber uma mudança que trouxe um entendimento “*ainda mais claro*”, entendimento este que foi estimulado pela metodologia e pelas dinâmicas propostas no curso e reforçou a importância de, como educadores, contarmos outras narrativas em nossos currículos:

C15: A formação me auxiliou a tornar ainda mais clara a necessidade de, como educadora, contar aos alunos outras histórias sobre a formação do povo brasileiro. A perceber o quanto nosso currículo precisa ser desconstruído para abordar outras narrativas, além da eurocêntrica. A metodologia dos encontros também foi bastante interessante, pois trouxe uma outra linguagem, a musical, para contribuir com as reflexões: os encontros iniciavam ou finalizavam com a apreciação de músicas.

Mesmo para aqueles que não mudaram a sua percepção sobre o processo de colonização, podemos afirmar que o curso de formação ajudou a confirmar ou foi ao encontro de um entendimento que eles já possuíam. Podemos notar isto nas respostas destacadas a seguir:

C6: A formação veio ao encontro do que eu já entendia sobre o processo de colonização.

C8: Não percebo mudanças no meu entendimento, talvez [eu tenha obtido um] maior entendimento, mas não era iludida com a colonização branca.

C12: Houve poucas mudanças, pois já compreendia grande parte do apontado.

Para além do entendimento sobre o processo de colonização, outro objetivo do curso foi apresentar a perspectiva decolonial e propor uma reflexão sobre a colonialidade e decolonialidade.

No formulário inicial, colocamos a seguinte pergunta: *Você já ouviu falar sobre Colonialidade e/ou Decolonialidade? Justifique sua resposta*, com o intuito de conhecer mais acerca do conhecimento prévio do grupo sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade propostos pela perspectiva decolonial.

As respostas nos apontaram que 59% já tinham ouvido falar sobre colonialidade/decolonialidade e que 41% não tinham ouvido falar sobre estes temas. Dentre aqueles que não tinham ouvido falar, podemos notar, em duas respostas apresentadas, a tentativa de relacionar as palavras colonialidade e decolonialidade com o processo de colonização:

C6: Não entendo, mas acredito que esteja relacionado com a palavra colonizar.

C14: Colonialidade é colonialismo com outra roupagem... aquele pensamento que já deveria ter sido totalmente excluído, onde o dominante é superior ao dominado, seja na ordem da educação, do ser, do ter, do poder.

Nas respostas daqueles que afirmaram já ter ouvido falar sobre colonialidade e decolonialidade, podemos destacar alguns pontos relevantes. Em primeiro lugar, notamos que 40% dos cursistas desse grupo responderam que já tinham ouvido falar, mas não comentaram sobre a situação em que eles haviam ouvido falar sobre os dois termos:

C12: Estou tomando contato sobre o tema nos últimos tempos.

C15: Sim, porém não tenho conhecimento suficiente para explicar o conceito.

C9: Sim, mas pouca coisa.

C10: Eu já ouvi falar, mas não conheço/estudei a fundo.

Outro fato importante que analisamos é a importância da participação dos professores em cursos de pós-graduação, eventos universitários e/ou eventos organizados pelos colégios onde eles lecionam. Esta busca por uma formação continuada possibilita estar em contato com teorias e conhecimentos que podem auxiliar e aprimorar a sua prática pedagógica. Isso pode ser notado por meio das respostas destacadas a seguir:

C17: Sim. O termo decolonialidade me foi apresentado recentemente, nas duas últimas disciplinas que cursei no meu curso de pós-graduação.

C2: Ouvi esse termo pela primeira vez quando participei de uma live apresentada pela professora Cristiane Coppe, promovida pelo colégio Rainha da Paz.

C13: A primeira vez que ouvi esses termos foi no 20º Encontro USP – Escola, em janeiro deste ano, no curso "Práticas pedagógicas na abordagem da história e culturas indígenas".

Finalizando a análise das respostas acerca desta pergunta do formulário inicial, gostaríamos de destacar as respostas de cursistas que já traziam um conhecimento prévio sobre os termos *colonialidade* e *decolonialidade*, inclusive relacionando este último termo com a ideia de resistência:

C7: Sim, Colonialidade é a propagação da cultura de poder, do capitalismo, onde só um [discurso] é correto, que cultua o padrão eurocêntrico. O movimento de Decolonialidade é um movimento de resistência, que valoriza os povos marginalizados e suas manifestações.

C11: Superficialmente sim. Entendo que colonialidade é tudo aquilo que permanece do processo de colonização (relação dominante de um povo sobre outro/ marginalização e desvalorização dos conhecimentos e culturas dos povos colonizados). E por decolonialidade o processo de enfrentamento da colonialidade.

Com a intenção de avaliar como as discussões feitas nos encontros modificaram a ideia que os cursistas tinham sobre os termos *colonialidade/decolonialidade*, no formulário final perguntamos: *Após as discussões teóricas ocorridas no curso, o que ficou, para você, na compreensão do que é a colonialidade e a decolonialidade?*

A seguir, primeiramente reproduziremos todas as respostas apresentadas pelos cursistas a esta pergunta, para posteriormente tentarmos relacioná-las com as dez teses sobre *colonialidade/decolonialidade* do pesquisador Nelson Maldonado-Torres (2020) que apresentamos no curso e no Capítulo 2 desta dissertação. Acreditamos que este movimento de reflexão pode nos auxiliar a pensar sobre como podemos mobilizar estes saberes ao planejarmos um curso de formação com esta temática.

C1: Colonialidade foi nossa colonização europeia e decolonialidade é a luta pelo reconhecimento histórico, que até hoje estrutura nossa forma de pensar, como nos relacionamos, tratamos o outro, utilizamos de piadas e concepções em nosso cotidiano.

C2: O que fica para mim é um olhar mais atento aos processos de dominação de uma cultura sobre a outra ou outras, independentemente de a colônia ter se tornado "independente" de sua metrópole. Como esse processo marca e constitui a história de um povo, a forma como se vê, se organiza e se coloca em relação aos demais grupos.

C3: Colonialidade seria o poder sobre o humano e suas subjetividades. A decolonialidade seria a desconstrução de padrões existentes herdados pela colonialidade.

C4: Após as profícuas discussões que tivemos com o professor Fábio, ao longo dos encontros, percebo que colonialidade é um "fenômeno" histórico e cultural que se origina no colonialismo. Contudo, esse processo se mantém após a experiência colonial e dá "poderes" subjetivos, porém pautados em questões políticas e, principalmente, econômicas para alguns grupos da elite, garantindo sua dominação, exploração às minorias sociais e ignorando seus conhecimentos e experiências. A decolonialidade desvincula a produção de conhecimento da visão epistemológica eurocêntrica. Além disso, critica a universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental como proveniente dos colonizadores europeus.

C5: Ficou para mim que Colonialidade é um processo em que uma cultura se sobrepõe a outra na intenção de desumanizar seus indivíduos e subjugar seus valores.

C6: *Entendo que a colonialidade é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento. Dessa forma, ela continua presente nas mais diversas formas e nos discursos.*

C7: *Colonialidade para mim ficou com o sentido de ser o comportamento de colonial e de subserviência que existe até hoje.*

C8: *Colonialidade: lógica de colonização capitalista e racista. Decolonialidade: resistência a colonialidade.*

C10: *Ficou para mim o conceito de colonialidade, como a imposição das "raças" na modernidade para manter o poder europeu. A colonialidade ajuda na manutenção de preconceitos e caminha junto com o capitalismo, que se sustenta ao seu lado através do poder que cresce a cada dia com a instalação e manutenção das ideias alimentadas pela colonialidade. Já a decolonialidade é a luta contra as ideias que a colonialidade tenta manter.*

C11: *Colonialidade é o preço que ainda pagamos pelo processo de colonização. A forma com que somos ensinados a ver o mundo e nos relacionar com ele, a partir de uma lógica excludente. Decolonialidade é uma esperança. A luta contra a lógica da colonialidade e o que ela provoca.*

C12: *Como não conhecia nada do conceito, tudo foi novidade, começando pela diferença entre colonialismo e colonialidade e chegando à compreensão da decolonialidade como um campo de estudo.*

C13: *Não sei se compreendi muito bem esses termos. Creio que preciso me debruçar mais sobre os textos, retomar tais conceitos e refletir sobre os significados deles. Acho que a colonialidade é um efeito da colonização, é um processo de desumanização que é uma consequência da colonização e da imagem que se tinha e que construiu do negro e do indígena naquela época. A decolonialidade é o processo de resistência e de luta às ideias "pregadas" pela colonialidade.*

C14: *Colonialidade, ao meu modo, é a maneira como ainda carregamos marcas dessa colonização forçada dos europeus. Muitas vezes agimos, ou vemos agir, como se "tal" forma de pensar fosse a única correta. Decolonialidade é dar um basta nessa colonização forçada. É mostrar que do continente africano vieram muitas das contribuições que hoje são vistas, até mesmo em livros didáticos, como sendo obras do mundo europeu. É dizer NÃO... a essa violência, a esse preconceito racial.*

C15: *Meu entendimento avançou significativamente em relação aos dois conceitos, embora reconheça que preciso me dedicar mais ao estudo deles. Colonialidade seria a análise dos efeitos da colonização e decolonialidade a reação aos efeitos da colonização.*

C16: *Vivemos na colonialidade e, eu, como professora, educadora, tenho a responsabilidade de estudar a respeito e atuar com o "olhar decolonial".*

C17: *O que ficou para mim sobre decolonialidade, é que este estudo permite enxergar as diferentes camadas da sociedade, interpretando para além do pensamento hegemônico (masculino, branco e eurocêntrico). Já colonialidade seria o oposto.*

As respostas dos cursistas sobre o significado do termo *colonialidade* nos revelam relações destas respostas com as dez teses apontadas por Maldonado-Torres (2020) em sua *Análítica da Colonialidade e Decolonialidade*, apresentadas no Capítulo 2 deste trabalho.

A segunda tese do pesquisador: *Colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização*, é uma premissa para a compreensão da perspectiva decolonial e está relacionada com as respostas dos cursistas. Podemos separar essas respostas dentre as apresentadas por aqueles que conseguiram diferenciar esses termos e as daqueles cursistas que ainda apresentaram dificuldade nesta diferenciação.

Em relação aos que não conseguiram diferenciar os termos, destacamos as seguintes respostas:

C1: *Colonialidade foi nossa colonização europeia...*

C4: *... percebo que colonialidade é um "fenômeno" histórico e cultural que se origina no colonialismo...*

C8: *Colonialidade [é a] lógica de colonização capitalista e racista...*

Já dentre aqueles que conseguiram relacionar e diferenciar os termos, destacamos as seguintes respostas:

C7: *Colonialidade para mim ficou com o sentido de ser o comportamento de colonial e de subserviência que existe até hoje...*

C11: *Colonialidade é o preço que ainda pagamos pelo processo de colonização...*

C12: *Como não conhecia nada do conceito, tudo foi novidade, começando pela diferença entre colonialismo e colonialidade...*

C13: *...Acho que a colonialidade é um efeito da colonização, é um processo de desumanização que é uma consequência da colonização...*

C14: *Colonialidade, ao meu modo, é a maneira como ainda carregamos marcas dessa colonização forçada dos europeus...*

C15: *Colonialidade seria a análise dos efeitos da colonização...*

A terceira tese de Maldonado-Torres (2020): *“Modernidade/Colonialidade é uma forma de catástrofe metafísica que naturaliza a guerra que está na raiz das formas moderno/coloniais de raça, gênero e diferença sexual”*, também apareceu relacionada às respostas dos cursistas que conseguiram relacionar a colonialidade ao racismo e à modernidade:

C8: *Colonialidade [é uma] lógica... capitalista e racista...*

C10: *[o que] ficou para mim [é pensar] o conceito de colonialidade, como a imposição das "raças" na modernidade para manter o poder europeu...*

C13: *... acho que a colonialidade é... um processo de desumanização que é uma consequência... da imagem que se tinha e que [se] construiu do negro e do indígena naquela época...*

Também podemos perceber que a quarta tese de Maldonado-Torres (2020) – *Os efeitos imediatos da modernidade/colonialidade incluem a naturalização do extermínio, expropriação, dominação, exploração, morte prematura e condições que são piores que a morte tais como a tortura e o estupro* – esteve presente nas respostas dos cursistas que conseguiram relacionar a colonialidade com as palavras dominação e exploração:

C2: *O que fica para mim [quando penso sobre a colonialidade] é um olhar mais atento aos processos de dominação de uma cultura sobre a outra ou outras, independentemente da colônia ter se tornado "independente" de sua metrópole...*

C3: *Colonialidade seria o poder sobre o humano e suas subjetividades...*

C4: *[os efeitos da colonização] se mantém [mesmo] após a experiência colonial e dá "poderes" subjetivos, porém pautados em questões políticas e, principalmente, econômicas para alguns grupos da elite, garantindo sua dominação, exploração às minorias sociais e ignorando seus conhecimentos e experiências...*

C5: *[o que] ficou para mim [é] que colonialidade é um processo em que uma cultura se sobrepõe a outra na intenção de desumanizar seus indivíduos e subjugar seus valores.*

C6: *Entendo que a colonialidade é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento. Dessa forma, ela continua presente nas mais diversas formas e nos discursos.*

C10: *A colonialidade... caminha junto com o capitalismo, que se sustenta ao seu lado através do poder que cresce a cada dia com a instalação e manutenção das ideias alimentadas pela colonialidade...*

C11: *Colonialidade é... a forma com que somos ensinados a ver o mundo e nos relacionar com ele, a partir de uma lógica excludente...*

Já nas respostas dos cursistas acerca do significado do termo *decolonialidade*, um ponto que observamos foi que o conceito de *decolonialidade* não foi citado por quatro cursistas quando eles responderam a esta pergunta ao formulário final.

Acreditamos que o motivo pelo qual os cursistas não citaram a palavra *decolonialidade* em suas respostas pode estar relacionado com a primeira tese de Maldonado-Torres (2020):

Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade. E assim, podemos pensar que esta dificuldade dos cursistas em falar sobre a decolonialidade pode ser uma ansiedade diante da dificuldade de se questionar as narrativas que são apresentadas em suas práticas pedagógicas. Ainda segundo Maldonado-Torres (2020, p. 33): “Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados questionam esse senso de legitimidade no qual o sujeito-cidadão moderno, o moderno Estado-nação e outras instituições modernas são construídas, gerando, desse modo, desestabilidade”.

Nas respostas sobre o conceito de *decolonialidade*, também podemos perceber que muitos cursistas conseguiram relacionar este conceito com um movimento de luta pelo reconhecimento de outras narrativas históricas e de desconstrução de padrões hegemônicos, proposto pela perspectiva decolonial. É importante ressaltar que esta era uma das maiores intenções nesta etapa do curso, ou seja, desde o planejamento, buscamos que os cursistas compreendessem a perspectiva decolonial como uma proposta que poderia auxiliá-los no trabalho com outras narrativas em sala de aula e que poderia fazer frente aos efeitos da colonialidade do saber. A seguir, destacamos respostas que acreditamos comprovar que esta compreensão foi atingida por parte dos cursistas:

C1: ... *decolonialidade é a luta pelo reconhecimento histórico, que até hoje estrutura nossa forma de pensar, como nos relacionamos, tratamos o outro, utilizamos de piadas e concepções em nosso cotidiano.*

C3: *A decolonialidade seria a desconstrução de padrões existentes herdados pela colonialidade.*

C8: *Decolonialidade [é a] resistência à colonialidade.*

C10: *Já a decolonialidade é a luta contra as ideias que a colonialidade tenta manter.*

C11: *Decolonialidade é uma esperança. [É] A luta contra a lógica da colonialidade e o que ela provoca.*

C13: *A decolonialidade é o processo de resistência e de luta às ideias "pregadas" pela colonialidade.*

C14: *Decolonialidade é dar um basta nessa colonização forçada...*

C15: ... *decolonialidade [é] a reação aos efeitos da colonização.*

Outra intenção do curso era que os cursistas conseguissem pensar a perspectiva decolonial como uma forma de resistência à visão predominantemente ocidental e eurocêntrica presente no pensamento científico e também nos currículos escolares. Podemos perceber, por

meio dos trechos destacados a seguir, que alguns cursistas trouxeram esta questão em suas respostas:

C4: A decolonialidade desvincula a produção de conhecimento da visão epistemológica eurocêntrica. Além disso, critica a universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e o predomínio da cultura ocidental como proveniente dos colonizadores europeus.

C14: [A decolonialidade nos permite] mostrar que do continente africano vieram muitas das contribuições que hoje são vistas, até mesmo em livros didáticos, como sendo obras do mundo europeu. É dizer NÃO... a essa violência, a esse preconceito racial.

C17: O que ficou para mim sobre decolonialidade, é que este estudo permite enxergar as diferentes camadas da sociedade, interpretando para além do pensamento hegemônico (masculino, branco e eurocêntrico).

Para finalizar esta análise das respostas sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade, apresentamos, a seguir, respostas dos cursistas que conseguiram pensar a perspectiva decolonial como um campo de estudos que possibilita a modificação de nossas práticas pedagógicas através de uma mudança de atitude tal como está presente nas palavras de Maldonado-Torres (2020, p. 49): “a mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial”.

C12: [cheguei] à compreensão da decolonialidade como um campo de estudo.

C17: O que ficou para mim sobre decolonialidade, é que este [campo de] estudo permite [...] [interpretar] para além do pensamento hegemônico...

C11: Decolonialidade é uma esperança.

C12: Vivemos na colonialidade e, eu, como professora, educadora, tenho a responsabilidade de estudar a respeito e atuar com o “olhar decolonial”.

4.2.2 Sobre a importância da educação para relações étnico-raciais

Em relação à proposta de refletirmos e nos posicionarmos sobre a questão racial, para que possamos abordá-la em nossas propostas pedagógicas, com a intenção de propormos uma educação para as relações étnico-raciais, a seguir, apresentamos o que pudemos analisar a partir das respostas apresentadas por pelos cursistas às perguntas referentes a esse assunto nos formulários inicial e final.

Iniciamos com perguntas que abordam o entendimento dos cursistas acerca do racismo e as suas lembranças sobre casos de racismo vivenciados por eles em sala de aula, para, em

seguida, perguntar a eles sobre a presença do debate sobre relações étnico-raciais na formação escolar e acadêmica deles e sobre como podemos lidar pedagogicamente com a questão racial. Por fim, perguntamos sobre possibilidades para articular o processo de ensino e aprendizagem em matemática com a questão racial.

No formulário inicial, perguntamos: *O que você entende por racismo?* A partir das respostas apresentadas pelos cursistas a essa pergunta, geramos a seguinte nuvem de palavras:

Figura 8 - Nuvem de palavras sobre o racismo



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Como podemos perceber por meio desta nuvem de palavras, a maioria dos cursistas definiu o racismo como uma *discriminação* ou um *preconceito*, um equívoco comum, como nos mostra o pesquisador Silvio de Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*. Segundo Almeida (2019) embora haja relação entre os conceitos, racismo é diferente de preconceito racial e de discriminação racial. Para ele,

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Em sua obra, após definir o racismo, Almeida (2019, p. 32) apresenta o conceito de preconceito racial que é “o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. E assim, segundo ele, considerar negros violentos, orientais “naturalmente” preparados para a matemática, brancos corruptos são alguns exemplos de preconceito racial.

Já a discriminação racial, para Almeida (2019), é a

atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”, para ele, a discriminação tem como requisito fundamental “o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2019, p. 32).

A discriminação pode ser *direta*, como no caso de países que proíbem a entrada de negros; ou *indireta*, como no caso da imposição de regras de “neutralidade racial” feita sem que seja levada em conta a existência de diferenças sociais significativas dentre os grupos raciais. E a discriminação também pode ser classificada em *positiva*, como no caso das cotas raciais; ou *negativa*, que é aquela que causa prejuízos ou desvantagens a um determinado grupo racial.

Almeida (2019) finaliza a diferenciação dos conceitos, afirmando que:

... o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um *processo* em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia, e das relações cotidianas (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Outro ponto que gostaríamos de destacar na nuvem de palavras é a palavra COMPORTAMENTO. As respostas que definiram o racismo como um comportamento podem demonstrar que alguns Cursistas têm uma concepção individualista de racismo.

De acordo com Almeida (2019, p. 36), o racismo, segundo esta concepção, é um “fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma irracionalidade a ser combatida no campo jurídico”. Portanto, quem pensa o racismo como um comportamento pode não admitir a existência de “*racismo*”, mas somente de “*preconceito*” e priorizar a natureza psicológica em detrimento da natureza política deste fenômeno. A partir desta perspectiva “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo” (ALMEIDA, 2019, p. 36).

Ao finalizar a apresentação da concepção individualista de racismo, Almeida (2019) nos alerta sobre o problema em limitar o racismo a um comportamento:

No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

No formulário final, fizemos a seguinte pergunta: *Se você pudesse expressar em uma frase o que é racismo, qual frase você escolheria*, com a intenção de que os cursistas voltassem a falar sobre o racismo.

Analisando as respostas dos cursistas, podemos perceber que, após as discussões feitas no curso, algumas respostas continuam ligando o racismo a um comportamento, a uma forma de olhar e tratar uma pessoa ou a uma atitude:

C2: [Racismo é] *Uma forma de olhar o humano, que limita, exclui, marginaliza, ignora.*

C3: [Racismo é] *Ser contra uma pessoa ou um grupo por ela apresentar diferença em sua raça/cultura.*

C5: [Racismo é] *É um comportamento desumano e decorrente do processo de colonialidade.*

C13: *Racismo é desrespeito.*

C14: [Racismo é] *Uma forma de tratar a pessoa como se ela fosse “algo”, uma cor.*

C16: *Vivemos numa sociedade estruturada na colonialidade e por isso atitudes racistas são tão frequentes e banalizadas.*

Como nos aponta o pesquisador Dennis Oliveira em seu livro *Racismo Estrutural: Uma Perspectiva Histórico-Crítica* (2021), uma compreensão do racismo meramente como atitude individual/comportamental pode levar:

- à ilusão de que processos educativos ou mesmo mecanismos dissuasórios por meio de normas punitivas seria o suficiente.
- na compreensão institucional segundo a qual a mera reforma das instituições, com a presença maior de negras e negros nos aparatos institucionais, seria suficiente para debelar o racismo (OLIVEIRA, 2021, p. 61).

Para Oliveira (2021), não podemos deixar de considerar a importância da educação, da justiça e das instituições no combate ao racismo; porém, devemos ter claro que elas são limitadas, afinal, “[...] desconsideram o caráter estrutural do racismo, isto é, que ele normaliza

determinadas tipologias de relações e que estas são aderentes à sociedade de classes” (OLIVEIRA, 2021, p. 65).

Outra definição também frequente nas respostas dos cursistas é do racismo como uma ideia ou conjunto de ideias:

C7: [Racismo é] *Ter uma ideia pré-determinada sobre alguém devido as suas origens e cultura.*

C10: *O racismo é um conjunto de ideias que sociedade impõe para que o poder europeu possa se manter em alta, e cabe a todos nós lutar contra tais ideias!.*

C11: [Racismo é] *Tudo o que envolve a ideia de um povo ser soberano a outro.*

Outro ponto a destacar nas seguintes respostas é que apenas dois cursistas continuaram, após o curso, definindo o racismo como uma discriminação ou um preconceito, como falamos anteriormente utilizando as ideias de Almeida (2019).

C8: [Racismo é] *Discriminação social contra um indivíduo por conta de sua cor.*

C6: [Racismo é] *Preconceito por conta da condição social, racial, opção sexual, enfim, com o que "teoricamente" não se encaixa nos padrões impostos pela sociedade.*

As respostas apresentadas a seguir relacionam o racismo com ação:

C4: [Racismo é a ação de não considerar] *uma natureza física e ontológica [diferente da] que foi estabelecida culturalmente.*

C15: [Racismo são as] *Relações que produzem ações que colocam os indivíduos negros em posição de inferioridade e subjugados em relação aos indivíduos não negros.*

Para finalizar apresentamos três respostas que destacaram o caráter estrutural do racismo:

C1: *Racismo é um conjunto de ações discriminatórias estruturadas em nossa sociedade que excluem, diminuem ou humilham as pessoas não-brancas, de origem negra ou indígena.*

C12: [Racismo é] *Um sistema, uma estrutura que subjuga pessoas baseado em sua etnia.*

C17: [Racismo é um] *Mecanismo estrutural de manutenção social baseado na ideia de segregação por meio de características físicas.*

Outra pergunta relacionada com a questão racial foi feita no formulário inicial: *Você vivencia, ou já vivenciou situações de racismo em sala de aula? Em caso afirmativo, relate a sua experiência.* A esta pergunta, 41% dos cursistas responderam que não tinham vivenciado situações de racismo em suas aulas. Conscientes de que esta é uma questão em todas as salas de aula que possuem estudantes de diferentes grupos raciais, podemos relacionar algumas destas respostas negativas à postura de “avestruz” dos professores conforme nos aponta o pesquisador Kabengele Munanga, no livro *Superando o Racismo na Escola* (2005, p. 15): “Infelizmente, por falta de preparo ou por preconceito, alguns educadores, praticam a política de ‘avestruz’ ou sentem pena dos ‘coitadinhos’, ao invés de assumir uma atitude responsável (....)”.

Já a falta de preparo do educador, apontada anteriormente por Munanga, é um dos motivos que pode justificar a atitude de uma professora, narrada a seguir, pelo cursista em sua resposta:

C10: *Já vivi algumas situações [de racismo]. Mas, vou contar uma que me marcou bastante. Fiz estágio em uma escola da prefeitura. É uma escola localizada na periferia. Um dia, um aluno falou que não ia fazer a lição, e a professora respondeu que era pra ele tomar cuidado, pois “do jeito que ele é, e morando onde ele mora”, ser burro era a única coisa que faltava para ele virar “coisa ruim”.*

E o sentimento de compaixão pelos estudantes negros, apontado anteriormente por Munanga (2005), também apareceu em uma das respostas:

C11: *trabalhei em uma escola particular de pequeno porte, em um grupo de 6º ano havia apenas um estudante negro. Em uma reunião pedagógica, alguns professores tinham falas como “temos que dar um desconto para ele”, “coitadinho, ele não tem culpa de ser assim”, e outras tantas falas.*

Ainda sobre estas falas dos professores, Munanga (2005, p. 15) nos adverte que:

Não precisamos ser profetas para compreender [...] que o preconceito incutido na cabeça do professor e a sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos desestimulam o aluno negro e prejudicam o seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 15).

A dificuldade de pensar em qual seria uma atitude responsável diante de uma situação de racismo em sala de aula ajuda a explicar o porquê de, dentre os 59% dos cursistas que responderam ter vivenciado situações de racismo em sala de aula, nenhum optou por dizer qual

foi a sua atitude diante da situação descrita em sua resposta. Sobre isto, Munanga (2005) nos ensina que:

[...] assumir uma atitude responsável que consistiria em:
 - por um lado, mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral;
 - por outro lado, ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente imposta em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Em muitas das situações de racismo vivenciadas pelos professores em sala de aula podemos perceber a exclusão e o preconceito sofridos pelos estudantes negros no ambiente escolar:

C1: Sim. Infelizmente há muitas situações de exclusão e em geral, nossos alunos possuem as mesmas características de cor de pele. Já vi crianças sozinhas nos intervalos e na formação de grupos, já vi um incômodo pelo cabelo de uma aluna etc.

C3: Um aluno se recusou a sentar perto de um colega por ele ser negro.

C8: [caso de racismo] explícito não, mas implícito muitas vezes, quando um aluno é excluído de uma atividade/grupo.

C15: Como educadora, ao longo dos anos, vivenciei situações de alunos sendo excluídos de brincadeiras ou sendo xingados por conta da cor da pele.

C16: Uma menina branca, ao se referir ao cabelo de uma colega que sempre deixava preso e que certo dia estava com ele solto: “por que o cabelo dela está assim?”.

Acerca dessas atitudes preconceituosas que acabam diminuir a autoestima dos estudantes negros e excluí-los do espaço escolar, Munanga (2005) nos lembra que a educação pode ser uma saída para confrontarmos e desconstruirmos o discurso de quem exclui:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas [...] No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer, tanto aos jovens como aos adultos, a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

É importante destacar que, dentre as respostas, também tivemos um caso em que o professor foi a vítima da situação de racismo:

C4: *Sim. Na ocasião, [eu era] recém-contratada por um colégio para ministrar aulas para o Educação Fundamental 1, fui me apresentar como professora para uma turma de 2 ano e uma aluna me questionou do motivo de uma negra ser professora.*

Segunda ela, a mãe tinha lhe dito que lugar de preto era na cozinha, lavanderia ou limpando o carro na garagem. Na mesma sala de aula, assim que esta aluna me questionou, um dos seus colegas riu e disse que eu parecia muito uma mendiga que estava na porta da loja de seu pai pela manhã. A turma toda riu como se o aluno tivesse contado uma piada.

Eu saí da sala, deixando meu material em cima da mesa e os alunos sozinhos. Me segurei para ninguém me ver chorando até que eu chegasse à sala da coordenação e pedisse um reforço. Num primeiro momento, quando a coordenadora percebeu que eu tive um problema em sala de aula, me acalmou e pediu que eu falasse o que estava acontecendo.

Assim que eu contei o que tinha ocorrido durante minha apresentação para a turma, ela fez uma cara de indignação e disse: "Foi só isso? Eles são crianças, professora! Que baita bobagem esse seu choro. Tá parecendo uma adolescente que tomou um fora do namorado".

Duas semanas depois, em pleno início do trimestre, a diretora do colégio me chamou em sua sala e anunciou meu desligamento, alegando que repensou o planejamento da disciplina e que esta seria atribuída para um docente com mais experiência.

Acreditamos que a demissão da professora e a relativização do caso nos revela uma incapacidade do colégio em lidar com essa situação de racismo vivenciada pela professora em sala de aula. Essa atitude vai de encontro com a proposta de uma educação antirracista, como nos mostra Munanga (2005):

Para uma educação antirracista, os educadores devem aproveitar as situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 15).

Para finalizar a análise das situações de racismo vivenciadas pelos cursistas, destacamos a seguinte resposta, com a intenção de ressaltar a importância de se garantir que todos os estudantes estejam envolvidos nas discussões e atividades que abordam a questão racial:

C13: *Este ano tive um aluno que supervalorizava a cultura indígena, como base da cultura brasileira, mas quando iniciamos o estudo sobre a África ele ficava muito incomodado, não queria participar das discussões e não reconhecia o valor da cultura africana.*

Munanga (2005) nos mostra que, nesses casos, o educador deve garantir que o estudante supere esse incômodo e participe da discussão e da atividade sobre a cultura africana afinal:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra [...] interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma

educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Além disso, essa memória não pertence somente aos negros [...] ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Sendo assim, podemos concluir esta etapa lembrando a importância do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais, pois, ao abordarmos a questão racial em nossas propostas pedagógicas, conseguimos provocar transformações em todos os envolvidos no processo: educadores e educandos. Munanga (2005) ressalta a importância dessa transformação por parte dos educadores:

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Ainda sobre a questão racial e a educação para as relações étnico-raciais, tivemos outras perguntas feitas no formulário inicial e uma pergunta no formulário final. A seguir, analisamos as respostas apresentadas pelos cursistas para essas perguntas.

À pergunta *Em sua formação escolar e acadêmica houve discussões acerca de elementos culturais e de conhecimentos sobre o continente africano? Em caso afirmativo, descreva como se deram estas discussões. Em caso negativo, descreva quais poderiam ter sido os motivos para esta lacuna em sua formação*, 77% dos cursistas responderam que, em sua formação, não houve discussões sobre elementos culturais e de conhecimentos sobre o continente africano, enquanto 23% responderam que tiveram discussões sobre essas temáticas em sua formação.

Daqueles que responderam que participaram de discussões acerca do continente africano em sua formação escolar e acadêmica, houve duas respostas relacionadas à educação escolar e duas relacionadas à educação superior.

Em relação àqueles que citaram ter discutido sobre as temáticas em sua formação escolar, tivemos uma experiência bem-sucedida e outra mal sucedida:

C7: Sim, nas escolas em que estudei sempre discutimos sobre a exploração do povo africano, o preconceito racial e em relação ao modo de vida e cultura, sobre a influência deste povo em nossa língua, dança, música e religião e o quanto é uma cultura fundamental para o Brasil ter se constituído como se constituiu.

C15: Na educação básica a temática foi apresentada apenas na perspectiva da escravidão dos africanos. Isso se deve ao fato de que na época, essa abordagem era a normatizada.

Em relação àqueles que citaram ter discutido sobre as temáticas em sua formação universitária, podemos destacar que os temas ocuparam pouco ou nenhum espaço dentro o currículo dos cursos, e que a abordagem sobre as temáticas foi considerada insuficiente pelos cursistas:

C10: Sim, houve poucos momentos de discussão na disciplina de metodologias de ensino em História... A professora trouxe a importância de passarmos para nossos alunos informações completas sobre o continente africano e sua diversidade de culturas... Mas, acredito que a discussão poderia ter sido mais profunda, com mais detalhes acerca das abordagens corretas. Foi algo realmente superficial.

C11: Houve algumas discussões sobre o tema, entretanto todas foram propostas por educadores e/ou estudantes que tinham o desejo de abordar o assunto, não eram necessariamente parte da ementa curricular. Dessa forma, não nos debruçávamos sobre o assunto.

Já dentre aqueles que responderam que não participaram de discussões acerca de elementos culturais e de conhecimentos sobre o continente africano, tivemos três cursistas que não descreveram quais poderiam ter sido os motivos para esta lacuna em sua formação escolar e acadêmica.

Inicialmente, apresentamos a resposta do cursista que citou a falta deste tipo de discussão em sua formação escolar:

C2: Não. A minha escola tinha um currículo extremamente eurocêntrico. A congregação era formada por irmãs de origem francesa. Também tive pouco contato com a história do Brasil em minhas aulas.

Em seguida, apresentamos as respostas dos cursistas que citaram a falta deste tipo de discussão em sua formação universitária:

C1: Não houve. Acredito que houve muitas temáticas importantes que não foram exploradas na formação inicial apesar de estar em uma universidade pública boa.

C4: *Não. [Havia] Desinteresse [por parte] dos docentes que eram todos brancos. Currículo e disciplinas engessados durante anos pela universidade/curso.*

C16: *O curso de pedagogia focou na orientação teórica e prática de processos de aprendizagem, desconsiderando elementos culturais envolvidos no processo de aprendizagem.*

O cursista C9 falou sobre a lacuna que a falta de discussões sobre estas temáticas deixa em nossa formação enquanto educadores:

C9: *Na faculdade de educação da USP, existe uma matéria optativa sobre o ensino afro-brasileiro e a lei 10639. Infelizmente essa optativa era muito concorrida e eu não consegui cursá-la ao longo da minha graduação. Com toda certeza, sinto que há uma grande lacuna na minha formação, principalmente porque saio habilitada a lecionar para os primeiros anos do Ensino Fundamental, onde começamos a ensinar o processo de colonização no Brasil.*

Já o cursista C17 buscou elencar as causas para que houvesse essa lacuna em sua formação acadêmica:

C17: *[discussão acerca dos elementos] Culturais, não. Apenas uma formação superficial acerca da educação das relações étnico-raciais. Provavelmente a lacuna se deu: pela quantidade de alunos negros na turma e talvez na universidade, na não consideração de trabalhar essa questão enquanto educador (depois de formado) e até mesmo na não ocupação do professor da disciplina por alguém negro e que tivesse maiores conhecimentos sobre o assunto.*

O cursista C5 também buscou apontar os motivos para esta lacuna que, segundo ele, está relacionada com a falta de políticas públicas que valorizem essas temáticas:

C5: *Não! Acredito que os motivos foram os mesmos que ocorreram e ocorrem na maioria das instituições brasileiras: A falta de uma política pública séria e ampla que reconheça a riqueza desses elementos culturais e conhecimentos de origem africana.*

Outro fato importante lembrado pelos cursistas que responderam não ter participado de discussões sobre a cultura e o conhecimento do povo africano em sua formação escolar e universitária, foi que, em sua época de estudante, a discussão acerca da importância destas temáticas praticamente inexistia e que os debates relacionados a esses temas não eram valorizados ou eram silenciados:

C8: *Não tive nada sobre o tema. A questão afro era bem totalmente ignorada em minha época de estudante.*

C13: *Não me lembro de discutir ou ler textos com essa temática. Acredito que, na [minha] época [de estudante], esse conhecimento não fosse valorizado e considerado fundamental para a educação.*

C14: *Em minha formação não houve essas discussões. Penso que o motivo seria porque, há algum tempo, parecia que esse assunto era “proibido”. Parece que, de alguma forma, queriam dar a ideia de que o problema não precisava ser discutido.*

Outra pergunta do formulário inicial que abordava educação e a questão racial era: *Como você acredita que podemos lidar pedagogicamente com a questão racial?* Ao analisarmos as respostas dos cursistas, podemos apontar que muitos buscaram relacionar o trabalho pedagógico com a questão racial com a importância de trabalharmos a diversidade e a valorização da diferença em nossas práticas pedagógicas:

C2: *Precisamos ajudar os nossos alunos a olhar para o ser humano em suas diferenças. Também temos que olhar para o racismo de uma maneira sensível, cuidadosa, rigorosa e política.*

C5: *Aprofundando em todos os princípios da escola, principalmente naquele que valoriza os diferentes saberes.*

C6: *Trazendo a diversidade cultural para a sala de aula, mostrando aos alunos uma variedade de pessoas e ambientes...*

C7: *Inserindo a todos nas discussões, valorizando aquilo que todos os povos nos ensinam e todas as formas de pensar, não apenas uma.*

C8: *Trabalhando e valorizando as diferenças.*

C12: *Valorizando diferenças étnico-culturais, assim como desconstruindo as visões eurocentradas.*

Essas respostas dialogam com as ideias que foram posteriormente apresentadas no curso de formação. O pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, em seu texto *A produção social da identidade e da diferença*, fala sobre essa importância de ensinarmos os estudantes a lidarem com a diferença:

A partir disto possibilitar que os nossos alunos possam aprender a lidar com o outro se torna uma tarefa que a escola precisa colocar dentre as suas prioridades.

Principalmente quando pensamos que, em uma sociedade cada vez mais miscigenada e descentrada, o outro se expressa por meio de muitas dimensões: o outro é a “cor” diferente, o outro é a “raça” diferente, o outro é corpo diferente (SILVA, 2003, p. 97).

Para dar conta dessa tarefa, Silva (2003) nos aponta que, para trabalhar a diversidade e a diferença na escola, devemos conseguir:

[...] questionar a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendável de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença e pensar sobre o que está em jogo na identidade e quais são as implicações políticas de conceitos como identidade, diferença e diversidade (SILVA, 2003, p. 99).

Já para a pesquisadora Nilma Lino Gomes, em seu texto *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*, o trabalho com a diversidade nos leva a: “[...] indagar o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal, e a posicionar-se contra as diferentes formas de dominação, exclusão e discriminação” (GOMES, 2007, p. 25).

Gomes (2007) também rebate o discurso daqueles que alegam ser difícil trabalhar com a diversidade no espaço escolar:

Há uma contradição no discurso daqueles que afirmam que o trabalho com a diversidade na escola não é tarefa fácil. Como isto pode ocorrer se a diversidade se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores e alunos dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas? Caso seja valorizada, a presença da diversidade no espaço escolar pode garantir um trato positivo da diversidade e facilitar a elaboração de propostas pedagógicas sobre o tema (GOMES, 2007, p. 17).

Outros dois pontos que podem ser ressaltados nas respostas dos cursistas, sobre como podemos lidar pedagogicamente com a questão racial, foi a necessidade de que esta temática esteja presente na formação acadêmica e continuada dos professores e na formulação dos currículos; e a importância do diálogo com os estudantes sobre esta temática:

C1: *Na opinião precisamos discutir cada vez mais sala de aula questões raciais e da minoria. Junto disso, os professores receberem formação, estudar, se potencializando as propostas didáticas desses professores.*

C3: *Na convivência, no diálogo e estudo.*

C4: *Entre diversos meios, acredito que com uma mudança real e responsável no currículo da formação docente nos cursos de Pedagogia/ pós-graduação e inclusão de temáticas raciais.*

C10: *Acredito que podemos trazer mais referências negras para nossos alunos na literatura, figuras histórias, entre outras. Conversar abertamente, e explicar o que é o racismo e como podemos nos posicionar contra ele.*

C11: *Estudando profundamente o assunto e trazendo de maneira séria para a ementa escolar.*

C13: *Acredito que é necessário falar [em sala de aula] sobre o racismo, refletir sobre esse processo de subjugação que os indígenas e os negros*

passaram durante a colonização do Brasil, por exemplo, e pensar o quanto isso reflete na forma como os negros e os indígenas são tratados hoje. Discutir situações de racismo que aparecem na mídia, enfim, é importante fazer as crianças refletirem.

C15: O primeiro passo é conhecer/estudar sobre a questão racial no Brasil. Assim, o nosso olhar ficará mais atento às situações discriminatórias que acontecem. Também é importante rever os currículos apresentados aos alunos.

Para finalizar a análise das respostas a esta pergunta sobre o trabalho pedagógico com a diversidade, apresentamos a resposta de dois cursistas que buscaram refletir também sobre práticas pedagógicas que podem ajudar a dar conta deste desafio:

C17: [podemos lidar pedagogicamente com a diversidade] Contextualizando todas as atividades, instigando a investigação e o questionamento de tudo que é visto e dito na sociedade atual.

C14: Eu acredito que as aulas devam ser embasadas na ciência, onde é possível provar que o ser humano surgiu na África e foi povoando o resto dos continentes. Todos nós temos, no DNA, um traço africano. E por que o cabelo encarapinhado, o nariz mais largo, o tom de pele? através da Ciência explicamos tudo e os alunos ficam fascinados. Mostrar o lado da África que os livros não mostram também é um grande passo: as pirâmides, as belas paisagens, as grandes cidades, toda a sua tecnologia... isso tudo faz com que as crianças possam enxergar que a questão racial tem a ver, no fundo, com uma questão mais séria.

A próxima pergunta, relacionando educação e a questão racial, foi feita no formulário final: *A partir das discussões propostas nesta formação, você acredita estar mais preparado para lidar pedagogicamente com a questão racial? Justifique a sua resposta.* As respostas para esta pergunta foram praticamente todas positivas, ou seja, a maioria dos cursistas afirma que a formação os ajudou a estarem mais preparados para lidar pedagogicamente com a questão racial.

Mesmo para aqueles cursistas que não se consideram preparados para lidar com a questão racial em suas aulas, o curso trouxe alguma mudança na percepção sobre a temática, em algum sentido:

C8: Não diria preparada, mas motivada sim. Mas sinto que preciso me preparar mais.

C12: Creio estar um pouco mais preparado para lidar [com a questão racial], mas fundamentalmente mais preparado a pensar as questões de sala, ainda que não na velocidade desejável.

C15: Não diria que estou preparada, pois são diversas as situações sobre questão racial que nos deparamos diariamente. Porém, diria que estou mais sensível, com um olhar e uma escuta mais atenta às questões.

Em suas respostas, os cursistas também apontaram um desejo em continuar a estudar e se aprofundar sobre a questão racial:

C2: Saio dessa formação com a compreensão de que preciso me aprofundar no estudo das questões raciais.

C11: Sim, e ainda tenho muito para estudar. Acredito que seja um processo de desconstrução, reconstrução e estudo diários.

Outro grupo de respostas destacou a oportunidade de se preparar através dos materiais pedagógicos disponibilizados pelo curso de formação:

C5: Sim [me sinto mais preparado], pois tenho mais recursos pedagógicos para elevar o nível das discussões.

C6: Me fortaleceu ainda mais, pois conhecemos teorias nas quais podemos nos embasar.

C13: Acredito que estou sempre disposta a lidar com a questão racial e sem dúvida o curso ajudou muito a me preparar mais para atuar pedagogicamente com essa questão. Contudo, sinto que preciso continuar estudando para me apropriar melhor dos conceitos apresentados ao longo dos encontros. Por isso, pretendo retomar algumas leituras e os materiais voltados ao ensino fundamental apresentados [pelo curso] para repensar meu trabalho o ano que vem.

C14: Sim, eu já trazia para o quinto ano propostas baseadas nas descobertas feitas no continente africano. Agora, me sinto mais empoderada. Tenho mais materiais e fontes para que possa estudar o assunto mais a fundo.

Dois cursistas citaram também como a formação ajudou em reflexões pessoais acerca da questão racial, por vezes trazendo um novo olhar sobre a temática:

C3: Sim, [o curso me preparou] ao menos [para] levantar discussões que possam trazer uma reflexão [sobre a questão racial], um novo olhar para essas questões.

C4: As discussões ampliam as dimensões sensoriais já, anteriormente, construídas e auxiliam na busca por uma melhor compreensão dos fatos históricos. Acredito que esta experiência me impulsiona a buscar, primeiramente, a história sobre as minhas origens e, deste modo, explorar referências que me ajudem a me aprofundar pelas raízes do meu país, enquanto nação colonizada por uma civilização europeia.

C7: Acredito que sim, pois consigo ver com mais clareza ações e falas que precisam ser discutidas, mas também, sinto que preciso cada vez mais compreender como é para cada um ocupar seu lugar de indivíduo.

Houve também respostas que relacionaram a questão racial com a decolonialidade:

C10: *Em partes sim, pois acredito que a questão racial é muito ampla e importante. Ainda preciso buscar mais conhecimento e argumentos bons para lutar contra o racismo, a começar da minha prática dentro da sala. Mas, o principal conceito que me ajudará ao sair deste grupo, é a decolonialidade. Agora sei que é uma luta que precisa da ajuda de todos para ir sendo vencida a cada dia, e não será fácil mas precisamos lutar bravamente contra o racismo, principalmente dentro das escolas.*

C17: *Com certeza! [me sinto mais preparada] Isso se dá pelo fato de estar mais elucidada a reflexão sobre decolonialidade e sua associação com a atuação em sala de aula. Muitas vezes, os estudos acadêmicos não chegam no chão da escola e a formação em etnomatemática permitiu isso.*

Tivemos dois cursistas que, ao responder que se sentiam mais preparados para lidar com a questão racial após o curso, buscaram destacar que o formato e o planejamento da formação contribuíram para que isso ocorresse:

C1: *Sim [me sinto mais preparado], acredito que a formação foi muito sensível aos textos, vídeos, músicas propostas e fundamentam nosso olhar cotidiano do que vivemos.*

C16: *Acredito que a estrutura montada para os encontros – sensibilização, leitura, reflexão, registro – foi incrível e é necessário mais! Mais sensibilização, mais reflexão, mais estudo e elaboração de boas práticas.*

Por fim, também buscamos relacionar Educação Matemática com a questão racial. No formulário inicial, colocamos a seguinte pergunta: *Em sua opinião, quais são as possibilidades de articulação entre o ensino e a aprendizagem (de matemática) com a temática racial?*

Nas respostas a esta pergunta, 30% dos cursistas afirmaram que não conheciam possibilidades de articular o ensino e a aprendizagem de matemática com a temática racial. Dentre essas respostas, podemos destacar duas que apontaram que o curso de formação poderia ajudar a pensar essa articulação:

C10: *Não sei responder essa pergunta. Tenho poucas referências nesse assunto e espero que esse curso me ajude nisso.*

C15: *Acredito que [preciso] conhecer melhor os conteúdos apresentados. Essa questão é a que mais me atraiu para que participasse da formação.*

Dentre os cursistas que buscaram responder sobre como pode se dar esta articulação entre Educação Matemática e a questão racial, podemos separar as respostas em três grupos: aquelas que apontaram a área da estatística como uma possibilidade para se fazer esta articulação; aquelas que citaram a história da matemática e a necessidade de contarmos outras

narrativas em nossos currículos; e aquelas respostas que falaram sobre a importância de considerarmos outras formas de aprendizagem em nossos currículos.

Acreditamos que, ao indicar a área de estatística como um campo de possibilidades, os cursistas pensaram em fazer a articulação entre Educação Matemática e a questão racial a partir da apresentação de dados e gráficos estatísticos que abordem o racismo e a discriminação racial, de modo a sensibilizar os estudantes para a importância dessa temática em nosso país. A resposta do cursista C14 apresentou essa proposta: “*Não consigo ver por esse lado, mas estou muito curiosa. Só consigo pensar em gráficos e mais nada*”. Já o cursista C1 citou a estatística, e também a história da matemática, como campo de possibilidades para pensarmos em sequências didáticas que contemplem o debate sobre a questão racial nos currículos de matemática:

C1: Quando discutimos dados estatísticos, eu visualizo possibilidades de sequências didáticas. Porém quando pensamos na história africana como direcionadora da matemática, mudando a forma de fazer, reconheço segundo a história da matemática. Ainda não de outra forma.

A maioria cursistas trouxe, em suas respostas, a necessidade de buscarmos outras narrativas na história da matemática que possam dar aos nossos estudantes uma visão mais ampla de como se deu a participação de diferentes culturas na construção dos conhecimentos matemáticos. Não podemos deixar de apontar que essa é uma das principais intenções do Programa Etnomatemática. Segundo D`Ambrosio (2001):

as ideias matemáticas, como comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar, são formas de pensar, presentes em toda a espécie humana que devem ser respeitadas e valorizadas (D`AMBROSIO, 2001, p. 32).

A seguir, apresentamos as respostas dos cursistas que apontaram a necessidade dessa valorização do pensamento de outras culturas proposta pelo Programa Etnomatemática:

C2: Penso que temos que considerar as diferentes culturas como produtoras de conhecimento.

C5: Dando atenção a um novo currículo escolar que valorize e que forme a partir, também, de uma outra perspectiva.

C8: [é necessário] valorizar a cultura afro e o seu valor no desenvolvimento da Matemática.

Neste grupo de respostas, também tivemos cursistas que citaram a importância de superarmos a história única de que a matemática é uma construção apenas ocidental e eurocêntrica:

C7: A matemática que aprendemos é ocidental e europeia, gostaria de saber mais sobre as matemáticas do mundo para poder compartilhar com as crianças as diversas formas de ver um mesmo objeto de estudo.

C12: A história da matemática permite a desconstrução do olhar eurocentrado. Além disso, pode permitir o reconhecimento de padrões matemáticos não valorizados tradicionalmente, incluindo uma mudança epistêmica.

C13: A nossa forma de pensar os conteúdos escolares supervaloriza, por exemplo, os gregos, os europeus, mas não conheço um trabalho efetivo de matemática ou de ciências, de um modo geral, que trabalhe com os conhecimentos dos povos indígenas ou africanos.

Por exemplo, quando vou iniciar o trabalho com fração, comento com as crianças que os egípcios usavam a fração para fazer a divisão das terras inundadas pelo Nilo, mas eu também não tenho muito conhecimento sobre outras formas de trabalhar conteúdos matemáticos que esses povos usem.

Penso que é importante compartilhar com os alunos os saberes desses povos, para que desde crianças possam reconhecê-los como povos potentes e não como os coitados que foram escravizados. No caso dos negros, precisam saber que muito antes dos portugueses chegarem à África, por exemplo, já faziam parto cesariana, já estudavam astronomia, já dominavam a engenharia etc. Mas, sinceramente, ainda não sei como articular de forma efetiva os conteúdos matemáticos que trabalhamos na sala de aula com a temática racial.

É importante pensarmos que essas respostas apresentadas pelos cursistas estão em consonância com o que diz o Programa Etnomatemática. Nas palavras de D'Ambrosio (2001):

Para o Programa Etnomatemática a visão mitológica da matemática ocidental como a culminância de um desenvolvimento sequencial e único do pensamento humano deve ser desconstruída para que possamos construir outras teorias do conhecimento (D'AMBROSIO, 2001, p. 30).

O professor Ubiratan D'Ambrosio foi citado na resposta do cursista C6:

C6: Quando falamos em etnomatemática me lembro dos estudos [do professor] Ubiratan D'Ambrosio. Acredito que podemos trazer para reflexão a maneira como diferentes culturas funcionam em seus esquemas lógicos.

Também tivemos um cursista que citou em sua resposta a questão da importância da diversidade e da valorização das diferentes formas de aprender na elaboração de sequências didáticas: C4: “*Diversificação das discussões e abordagens didáticas, contemplando os diversos meios de aprender*”.

Na resposta do cursista C16, por sua vez, podemos perceber que, ao apresentarmos diferentes formas de aprender e pensar os conhecimentos matemáticos, acabamos por incluir a todos no processo de ensino e aprendizagem e também promovemos o respeito à diversidade em nossas práticas pedagógicas:

C16: Acredito que quando nós, professoras e professores, conhecemos diferentes processos, diferentes formas de se praticar determinado conhecimento, podemos apoiar cada aluno em seu processo de construção – quando cada um reconhece o seu processo, tende a ser respeitoso ao processo do outro.

Para D´Ambrosio (2001), esse reconhecimento e respeito entre diferentes culturas é uma das mais importantes premissas do Programa Etnomatemática:

Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar as suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da Etnomatemática (D’AMBROSIO, 2001, p. 44).

Finalizamos a análise das respostas dos cursistas acerca das possibilidades de articulação entre o ensino e a aprendizagem de matemática e a temática racial com a resposta do cursista C17, que relacionou tecnologia, ancestralidade e o processo de colonização:

C17: Acredito muito que a tecnologia é ancestral e foi ofuscada por todo o processo de colonização. Não se tem tecnologia sem matemática e acredito que talvez contextualizar a matemática seja um dos caminhos.

Essa resposta dialoga com a proposta do Programa Etnomatemática de refletir sobre o processo de colonização e os seus efeitos sobre as populações que foram colonizadas. Segundo D´Ambrosio (2001):

O Programa Etnomatemática busca contribuir na reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o conquistado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para educação nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando as suas raízes (D’AMBROSIO, 2001, p. 30).

No formulário final, consultamos novamente os cursistas acerca da relação entre a Educação Matemática e a questão racial, por meio da seguinte pergunta: *Com base nas discussões ocorridas nos encontros, quais são as possibilidades de articulação entre o ensino e a aprendizagem (de matemática) e a temática racial?*

Após analisar as respostas dos cursistas, procuramos agrupar as propostas sugeridas por eles, para articular o processo de ensino-aprendizagem em matemática com a questão racial em

três frentes: propostas ligadas à necessidade de apresentarmos outras narrativas em nossos currículos de matemática, propostas ligadas à importância de se trabalhar a questão racial e a diversidade em nossos currículos de matemática e propostas de pensarmos outras abordagens para o ensino de matemática. Acreditamos que essas propostas dialogam diretamente com os saberes mobilizados no curso de formação, a saber: a perspectiva decolonial, a educação para as relações étnico-raciais e o Programa Etnomatemática.

Dentre as propostas ligadas à necessidade de apresentarmos outras narrativas em nossos currículos de matemática, os cursistas destacaram a contribuição dos povos africanos nas diferentes áreas do conhecimento e na tecnologia:

C3: Apresentar e trazer para a discussão a importância e potência africana na matemática e em outras áreas de conhecimento.

C5: Trazer para sala de aula também outras histórias sobre tecnologias e conhecimento de diferentes povos, principalmente de origem africana.

Também tivemos respostas que propuseram outras narrativas para a história da matemática e a desnaturalização de uma visão da matemática como um conhecimento eurocêntrico e ocidental:

C10: Penso que podemos trazer mais a história da matemática para sala de aula. Precisamos falar mais sobre a relação do continente africano com esta ciência e seu papel nas "descobertas" europeias no que diz respeito à ciência matemática.

C12: A desnaturalização da Matemática como branca/eurocentrada, a desnaturalização da África como um continente sem Matemática, a desnaturalização da Matemática capitalista e de guerra como única matemática válida.

Nas respostas que ressaltam a importância de se trabalhar a questão racial e a diversidade em nossos currículos de matemática, o cursista C2 lembrou que esta importância deve estar presente na atuação dos educadores:

C2: O nosso papel enquanto educadores é o de apresentar, elucidar e valorizar os diferentes povos e culturas. Assim, contribuiremos para que nossos alunos e alunas olhem além dos limites impostos por uma sociedade marcada por preconceitos e exclusões.

O cursista C4 ressaltou a importância de lidarmos com a diversidade que se faz presente em sala de aula através dos estudantes, dos saberes trocados, das teorias apresentadas, e garantirmos que esta diversidade esteja presente na formulação dos currículos:

C4: Primeiramente, considerar as trajetórias de cada aluno e seus diversos contextos. Depois, agregar os diferentes saberes em uma construção coletiva dos conceitos matemáticos, elencando diferentes perspectivas. Por fim, ampliar a busca por novas teorias que desconstruam visões unicamente eurocêntricas e lutar por um currículo diversificado e por medidas de ampliação das políticas públicas que abarquem a pluralidade cultural e de saberes subjetivos.

Alguns cursistas trouxeram, em suas respostas, a necessidade de considerarmos e valorizarmos outras formas de pensar a matemática e incluirmos saberes e fazeres matemáticos de diferentes culturas em nossos currículos, sobretudo aqueles que foram produzidos pelos povos africanos:

C6: Entendo que podemos trazer novas possibilidades nas aulas de matemática apresentando outras formas de pensar de diferentes etnias, as diferenças culturais, étnicas que contribuem para a construção do nosso povo. Gostei muito das referências bibliográficas e dos materiais compartilhadas em nossos encontros.

C11: Apresentar para nossos estudantes outras formas de olhar para a matemática. Valorizando outros saberes e olhares de outros povos.

C13: Penso que uma possibilidade de articulação está na valorização do conhecimento do outro, em experimentar e conhecer o modo de pensar proveniente da cultura africana e indígena, por exemplo, de modo que as crianças compreendam outras formas de fazer matemática.

C15: Penso ser possível abordar o uso da matemática nas culturas indígenas e africanas, pois estudamos com os alunos dos quartos e quintos anos, ao longo do ano, as duas culturas, e nunca apresentamos essa temática.

Essa valorização de outros saberes e fazeres dos povos africanos na construção dos conhecimentos matemáticos é importante para ajudar na deslegitimação do racismo científico, que ainda contribui, e muito, para a discriminação e a inferiorização dos estudantes negros, como bem nos aponta Oliveira (2012):

O continente africano, raramente, apresenta-se historicamente como o berço de conhecimentos que contribuiu, de forma significativa, para o desenvolvimento da humanidade e das ciências. Quando esta questão se refere ao desenvolvimento das ciências “exatas”, a falta de legitimidade científica se dá com maior ênfase. Infelizmente, este fato se dá por termos em algumas esferas de nossa sociedade a crença de que o povo africano não possuía habilidades matemáticas, divergindo totalmente do povo europeu. Este pensamento ainda emerge nas escolas brasileiras a partir da discriminação étnico-racial, ao se pensar que os alunos e alunas negras são incapazes de compreender e entender a matemática, diferentemente de outras atividades que requerem esforço físico para o sucesso (OLIVEIRA, 2012, p. 9).

Nas respostas dos cursistas que propuseram que sejam incluídas outras abordagens no ensino de matemática, destacamos, inicialmente, a resposta do cursista C1, que aponta uma boa questão para que estas outras abordagens sejam legitimadas: a mudança na concepção e na elaboração de avaliações externas, tais como o vestibular, as competições acadêmicas, avaliações diagnósticas. Acreditamos que esse problema se faz ainda mais presente quando pensamos em decolonizar os currículos de matemática do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

C1: Acredito que a escola precisa ter uma abertura para outro fazer matemática que não seja apenas esse europeu, assim como nossa sociedade, com as avaliações externas. Destaco isso, tendo em vista as cobranças e pressões que estão presentes no ensinar matemática. Sabemos que há conexões históricas e aprendizagens que ficam a margem ao priorizarmos apenas um caminho. Precisamos tratar mais desses assuntos, avançando não apenas nas discussões, mas nos estudos de índices [de aprendizagem], leitura de livros etc.

O cursista C7 propõe que a partilha dos conhecimentos matemáticos por um grupo deve considerar e valorizar a diversidade deste grupo e que esta ação pode trazer um sentimento de igualdade aos participantes do grupo:

C7: Na minha percepção, todo tema que tange ética e valores humanos está intrinsecamente articulado com a aprendizagem de todas as disciplinas. A matemática nos permite uma linguagem limpa de compreensão, onde a lógica de um pode ser de muitos, aprender as matemáticas de cada um e tornar ela parte do grupo nos torna iguais.

O cursista C16 acredita que a matemática é mais um caminho por onde podemos iniciar discussões que possibilitem articulações entre o processo de ensino e aprendizagem e a temática racial: C16: “*Acredito que a matemática pode ser mais um caminho (atuando como um ‘disparador’) para essa articulação*”.

Já o cursista C17 conseguiu pensar em possibilidades de articulação entre o processo de ensino e aprendizagem de matemática e a temática racial que passam por uma decolonização dos currículos de matemática:

C17: Muitas [possibilidades]! A começar pela reflexão e inserção de um currículo decolonial, que reflète sobre origem das técnicas matemáticas, das práticas de cálculos e conhecimento de mundo (que perpassa o pensamento matemático) de forma não hegemônica.

Essa resposta dialoga diretamente com a proposta de Giraldo (2021) para a Educação Matemática, que apresentamos no Capítulo 2:

Queremos uma Educação Matemática construída sobre o *avesso do mesmo lugar*¹⁵⁴ – uma Educação Matemática dos que não são ouvidos, dos que estão lá, mas não são vistos. É neste ponto que reconhecemos a potência das perspectivas decoloniais para alargar sentidos convencionais em Educação Matemática, em diálogo com perspectivas teóricas e epistemológicas já consolidadas do campo, especial a Etnomatemática (e.g. D’Ambrosio, 2001) e a Educação Matemática Crítica (e.g. Skovsmose, 2017) (GIRALDO, 2021, p. 5).

Para finalizar, mostramos, a seguir, duas respostas de cursistas que, ao pensarem sobre as possibilidades de articulação entre Educação Matemática e a questão racial, conseguiram incluí-las em atividades que já desenvolvem com seus estudantes em sala de aula:

C8: *Muitas possibilidades, já estou repensando meu trabalho do 9º ano (A Beleza da Matemática), por exemplo, buscando trazer a temática para dentro dele.*

C14: *No quinto ano, por exemplo, podemos trabalhar com os jogos africanos que usam o raciocínio lógico e as boas estratégias para resolver determinado problema. Mostrar aos alunos que, há anos e anos, os africanos já usavam aquele material e que não foi uma descoberta trazida da Europa, como eles achavam.*

Encerramos essa seção, em que apresentamos as respostas dos cursistas sobre racismo, questão racial, educação para as relações étnico-raciais e Educação Matemática, reforçando a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação dos professores, por ela possibilitar que todos eles atuem no combate ao racismo presente no espaço escolar, como afirma, a seguir, Oliveira (2012):

Defendemos que as relações étnico-raciais na educação devem ser estudadas e trabalhadas na prática docente como uma área específica. Por sua legitimidade, que é uma luta de todos nós, educadores, políticos e cidadãos, que compomos os sonhos e ideias tecidos pelo movimento mundial de combate e erradicação do racismo, tão presentes no contexto escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

¹⁵⁴ Referência ao lindo samba enredo *História Para Ninar Gente Grande*, interpretado pela G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira no Carnaval de 2019, que dizia assim:

“Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra.”

4.3 Sobre a dimensão educacional do Programa Etnomatemática

No curso de formação, apresentamos a dimensão educacional do Programa Etnomatemática como um campo de possibilidades que pode permitir, aos professores que ensinam matemática, incluir propostas em seus currículos que contribuam para uma educação para as relações étnico-raciais no ensino de matemática. A seguir, será apresentado o que pudemos analisar a partir das respostas dos cursistas às perguntas referentes a essa temática nos formulários inicial e final.

A primeira pergunta acerca desta temática foi: *Você já tinha ouvido falar sobre a etnomatemática? Justifique sua resposta.* Em suas respostas, 41% disseram que já conheciam a etnomatemática, 35% disseram que não conheciam o termo e 24% disseram que conheciam o termo, mas não justificaram ou não conseguiram justificar adequadamente a sua resposta sobre o que seria a etnomatemática.

Primeiramente, apresentamos, a seguir, as respostas de quem afirmou não ter ouvido falar sobre a etnomatemática:

C3: *Não.*

C4: *Nunca tinha ouvido falar.*

C10: *Não conhecia essa área da matemática.*

C11: *Não.*

C14: *Nunca tinha ouvido falar.*

C16: *Não. Ainda não li nenhum material a respeito.*

Agora, apresentamos as respostas dos cursistas que disseram já ter ouvido falar sobre a etnomatemática, mas, ou não justificou, ou não justificou corretamente sobre o significado da palavra *etnomatemática*:

C2: *Já. Por meio das reflexões trazidas por Milton Santos [não temos registros de que o pesquisador e ilustre geógrafo Milton Santos tenha escrito sobre a etnomatemática].*

C7: *O nome do conceito sim, e o que é abordado nos estudos também, mas nunca tive a oportunidade de me aprofundar.*

C9: *Pouca coisa.*

C12: *Apenas superficialmente.*

Dentre as respostas que afirmaram que já conheciam a etnomatemática, tivemos cursistas que a conheceram em cursos oferecidos na universidade:

C6: Sim. No curso de pós-graduação em didática da Matemática. Em 2019 tive uma oportunidade de assistir uma palestra com o professor Ubiratan D'Ambrosio.

C8: sim, na disciplina oferecida pela educação USP (não lembro o nome) tinha um tópico sobre o tema. No mestrado PUC SP também tinha essa linha de pesquisa.

Já outros cursistas conheceram a etnomatemática através de uma *live* do colégio, em que a professora e pesquisadora Cristiane Coppe de Oliveira falou sobre o tema na semana de planejamento do colégio:

C13: Conheci esse termo na nossa semana de planejamento quando você, Fábio, mencionou que iria fazer o mestrado em etnomatemática e fiquei absolutamente encantada!

C15: Tive contato com esse conceito no início do ano, por meio de uma live [que aconteceu no colégio].

C17: Não. A primeira vez foi no [colégio] Rainha. Também não havia refletido sobre a temática.

Para finalizar esta etapa, gostaríamos de destacar, a seguir, duas respostas que apresentam a etnomatemática como um campo de possibilidades para que os currículos de matemática deixem de ser predominantemente ocidentais e eurocêntricos e passem a valorizar as contribuições de outros povos, sobretudo os povos africanos, na criação e construção dos conhecimentos matemáticos que utilizamos atualmente em nossa sociedade:

C1: Sim, acredito que a etnomatemática traga possibilidades de intervenção e sequências didáticas distintas do que temos feito nesse currículo europeu. Partindo de práticas e vivências de culturas diferentes.

C5: Sim. [a etnomatemática] É o ensino de matemática com uma abordagem étnica, racial e que discute outras possibilidades de currículo escolar, principalmente na valorização da história do conhecimento de origem africana.

A segunda pergunta relacionada à Etnomatemática foi feita no formulário final: *Após as discussões teóricas ocorridas no curso, o que ficou, para você, no entendimento sobre o Programa Etnomatemática?* Analisamos as respostas dos cursistas relacionando-as com as ideias do professor Ubiratan D'Ambrosio e da professora Cristiane Coppe sobre o Programa Etnomatemática.

De acordo com D'Ambrosio (2008):

O Programa Etnomatemática é um programa de pesquisa [...] o seu objetivo maior é *dar sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas* e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar (D'AMBROSIO, 2008, p. 7, grifo nosso).

Este caráter antropológico do Programa Etnomatemática foi destacado na resposta de muitos cursistas. A seguir, apresentamos as respostas desse grupo:

C2: Entendo que o Programa Etnomatemática traz um olhar para a produção de saberes dos diferentes povos.

C4: A etnomatemática busca compreender os saberes e os fazeres de culturas marginalizadas e periféricas, quilombolas, indígenas, classes trabalhadoras, entre outros. Das inúmeras artes e técnicas desenvolvidas por diversas culturas, estão os modos de contar, ordenar, medir, comparar, classificar, utilizar a geometria, a economia etc. Disso tudo, a escola articula e media as relações entre os diferentes saberes e inclui os grupos numa perspectiva educativa em que todos são fundamentais no processo de ensino aprendizagem.

C8: Para além da Matemática, estudar os diferentes fazeres e saberes próprios a cada cultura.

C11: Acredito que o Programa Etnomatemática seja outra forma de olhar para o ensino da matemática. Ao longo do curso, ficou claro o quanto ainda temos uma crença que limita nosso olhar e não nos deixa ver para além daquilo que nos foi ensinado. O Programa nos coloca a enxergar, valorizar e reconhecer o fazer matemático em nosso cotidiano, extrapolando a visão ocidental para o assunto e valorizando saberes de outros povos.

Para D'Ambrosio (2008), quando o professor possibilita o contato dos seus estudantes com os saberes e fazeres de outras culturas, ele permite que esse estudante

faça a síntese da maneira de saber e fazer de sua herança cultural com a maneira de saber e fazer de outros, inclusive do professor, que ele viu. Ele cria sua própria maneira de saber e fazer. Esse indivíduo é, portanto, criativo, e está em melhores condições de lidar com situações novas que a vida oferece (D'AMBROSIO, 2008, p. 11).

As respostas dos cursistas que apresentamos a seguir podem ser relacionadas a duas dimensões da etnomatemática propostas em D'Ambrosio (2001). Ao descrever a dimensão conceitual da etnomatemática, D'Ambrosio (2001) relaciona conhecimento e cultura, ao afirmar que

o acúmulo de conhecimentos compartilhados pelos indivíduos de um grupo tem como consequência compatibilizar o comportamento desses indivíduos e, acumulado, esses conhecimentos compartilhados e comportamentos compatibilizados constituem a cultura do grupo (D'AMBROSIO, 2001, p. 30).

Podemos associar essa ideia com as seguintes respostas dos seguintes cursistas:

C6: *Entendo que a Etnomatemática envolve as diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais. Ela compreende e valoriza a existência da matemática vivenciada na prática por diferentes culturas.*

C15: [o Programa Etnomatemática] *Seria a busca por reconhecer as diferentes formas de pensar a matemática como ações presentes em todas as culturas e consequentemente respeitá-las, valorizá-las e legitimá-las como conhecimento cultural.*

Já a dimensão histórica da etnomatemática nos permite verificar que

Enquanto esse sistema de conhecimento se desenvolvia, há mais de 2500 anos, nas civilizações em torno do Mediterrâneo, os indígenas aqui da Amazônia estavam também tentando conhecer e lidar com o seu ambiente, desenvolvendo sistemas de produção e sistemas sociais, que igualmente necessitavam de medições de espaço e de tempo. Igualmente os esquimós, as civilizações andinas, e aquelas da China, da Índia, da África sub-Sahara, enfim de todo o planeta. Todas estavam desenvolvendo suas maneiras de conhecer (D'AMBROSIO, 2001, p. 38-39).

A relação entre os conhecimentos matemáticos e a forma de conhecer e lidar com o ambiente em que se vive, descrita anteriormente por D'Ambrosio (2001), apareceu na resposta do cursista C12:

C12: [O Programa Etnomatemática mostra] *Que os conhecimentos matemáticos em suas mais variadas formas ajudam cada povo a lidar com a sua forma de vida em seus próprios problemas e desejos.*

Na resposta do cursista C13, descrita a seguir, podemos destacar uma possibilidade para que o Programa Etnomatemática resolva o que D'Ambrosio (2008) afirma ser um dos grandes desafios da Educação Matemática: ensinar práticas e ideias da cultura dominante sem destruir os valores da cultura original.

C13: *Penso que o Programa Etnomatemática não pretende substituir a forma de ensinar matemática, no sentido de deixar os conteúdos e as técnicas de cálculo que conhecemos e aprendemos ao longo da escolarização, para substituir por outros conteúdos e técnicas. Esse programa propõe a valorização do conhecimento matemático de outras culturas e de outros povos, de modo que a construção do conhecimento seja múltipla e que haja respeito por outras formas de pensar e de fazer a matemática.*

Também tivemos cursistas que indicaram o Programa Etnomatemática como um campo de possibilidades para que possamos superar a visão eurocêntrica da matemática e demonstrar que o pensamento matemático é um conhecimento universal que está presente em todas as culturas:

C3: [o Programa Etnomatemática permite mostrar] *Uma matemática que traga sentido e história de cada povo, não sendo valorizada somente a que aprendemos na escola/eurocentrismo.*

C5: *Para mim ficou a responsabilidade e o comprometimento de pensar novas metodologias que envolvam contar outras histórias que não sejam somente a do povo europeu.*

C7: *Etnomatemática para mim, hoje, é levar o aluno a pensar e conhecer como aquele conceito foi criado e quem pensou nele, compreendendo sua utilidade e função. Refletindo que esses saberes podem vir de diversas culturas com objetivos e propostas diversos e distintos.*

As respostas a seguir relacionaram o Programa Etnomatemática à perspectiva decolonial e a uma educação antirracista, respectivamente:

C17: *Possibilidades reais de inserir no cotidiano escolar, práticas matemáticas mais reflexivas e decoloniais.*

C1: *O programa Etnomatemática é um programa que fundamenta um fazer matemática voltado para uma educação antirracista, que propõe discussões teóricas e apresenta possibilidades de práticas pedagógicas.*

Por fim, tivemos duas respostas que citaram a possibilidade de utilizar o Programa Etnomatemática para contar outras narrativas sobre a história e o desenvolvimento da matemática, reconhecendo, sobretudo, as contribuições feitas pelos povos africanos. Para os cursistas C10 e C14:

C10: *O programa [Etnomatemática] busca a valorização dos conhecimentos da cultura afro. Traz a cultura afro para um papel, no qual ela dificilmente é colocada no meio acadêmico, que é o de "berço do conhecimento".*

C14: [o Programa Etnomatemática permite] *Mostrar que muitas descobertas ligadas à Matemática, não somente a ela, foram feitas no continente africano. Será que eles [os alunos] sabiam disso? Com certeza não! É uma descoberta e tanto quando mostramos aos alunos do quinto ano que o povo africano foi o primeiro a observar as luas de Saturno, quando nem existia o telescópio. Foram os primeiros a fazer um parto cesariana, enquanto o resto do mundo não conhecia tal técnica. A partir de agora, quero saber de tudo o que descobriram sobre a Matemática, antes dos europeus, e trazer para a sala de aula.*

Já o cursista C16 destacou, em sua resposta, a urgência de discussões que possibilitem contemplar as contribuições da dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática nos planejamentos das atividades dos professores que ensinam matemática: C16: “[o Programa Etnomatemática] *É um programa necessário, urgente. Precisa ser pauta de reunião de planejamento escolar*”.

Assim como o cursista C16, também acreditamos que os trabalhos produzidos a partir da dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática podem ajudar os professores que ensinam matemática na formulação dos currículos escolares, permitindo que eles possam contemplar, em seus planejamentos, a educação para as relações étnico-raciais.

A partir desta perspectiva, podemos concluir que uma verdadeira implementação da Lei n.º 10.639/03 passa por uma reformulação curricular que exigirá do professor de matemática se reinventar e buscar conhecer novas possibilidades para a Educação Matemática, dentre elas, aquelas elaboradas pelas pesquisas acadêmicas do Programa Etnomatemática. Aos críticos deste programa, que julgamos ser tão necessário para que possamos pensar em uma Educação Matemática antirracista, deixamos a seguinte reflexão, presente em D’Ambrosio (2001):

Por subordinar as disciplinas e o próprio conhecimento científico ao objetivo maior de priorizar o ser humano e a sua dignidade como entidade cultural, a etnomatemática, as etnociências em geral, e a educação multicultural, vêm sendo objeto de críticas: por alguns, como resultado de incompreensão; por outros, por um protecionismo perverso. Para esses, a grande meta é a manutenção do status quo, maquiado com o discurso enganador da mesmice com qualidade (D’AMBROSIO, 2001, p. 10).

A MATEMÁTICA NOS PERTENCE?

“[...] a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. Aqui esta é a matéria prima. É ela que transforma o que poderia ser um mero exercício acadêmico, exigido como mais um requisito da ascensão social, num anseio apaixonado de produção de conhecimento. É ela que, articulada com experiências vividas por outros negros e negras, transmutar-se-á num saber que – racional e emocionalmente – reivindicado como indispensável para negros e brancos, num processo real de libertação”.

(Neusa Santos Souza¹⁵⁵).

As palavras com que iniciamos esta etapa final do trabalho, da psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza, resumem bem a pretensão que tivemos nesta pesquisa. A intenção sempre foi possibilitar que esta dissertação pudesse produzir conhecimentos que auxiliassem e dessem continuidade à luta do movimento negro em prol da educação – luta que serviu como inspiração e como referência para a escrita deste trabalho.

Percorremos um longo caminho, pelo qual pudemos formar e sermos formados através das trocas de experiências e aprendizados que agora esperamos divulgar através da participação em reuniões e encontros do movimento negro, centros de formação de educadores antirracistas, dentre outros espaços de luta e resistência, sempre com o propósito de contribuir no debate acerca do enfrentamento do racismo no campo da educação.

Essa pesquisa buscou mostrar que a luta da população afro-brasileira por educação perpassa séculos, tendo iniciado com a proibição de nossos antepassados estudarem e persistido até os dias atuais, quando a evasão escolar e repetência atinge mais intensamente a juventude negra do que a branca¹⁵⁶.

Contamos aqui como, diante desses enormes desafios, a saída sempre passou pela união em prol de uma luta de re(X)istência no campo educacional. Acreditamos que este X ora pode ser trocado para formar a palavra Reexistência, e ora pode ser trocado para formar a palavra Resistência; afinal, esta é a principal intenção desta ação: resistir, para continuar a existir. É diante deste cenário, que podemos ver como a promulgação da Lei n.º 10.639, em 2003, torna-se uma conquista que sintetiza um marco na história deste país, pois a partir dela está garantida a inclusão da história e da cultura da população negra brasileira nos currículos escolares de todas as disciplinas, em todos os níveis de ensino, de todas as instituições de ensino deste país.

¹⁵⁵ Trecho contido em Souza (2021, p. 46).

¹⁵⁶ Para ler mais sobre esta afirmação, acesse: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml> (acesso em junho/2023).

Ou seja, podemos dizer que é com a Lei n.º 10.639/03 que temos garantido nas escolas, nos currículos e na formação de professores o direito à diversidade étnico-racial.

Como toda luta é feita de batalhas, penso que, para a geração atual, sobretudo aquela que escolheu trabalhar no campo educacional, o desafio que hoje se coloca é agir para garantir que a Lei n.º 10.639/03 não caia no esquecimento e que o não cumprimento dessa lei deixe de ser relativizado pela sociedade brasileira.

A partir desta perspectiva, temos que a premissa para se propor uma educação antirracista seja termos a efetiva implementação da lei como principal meta; afinal, esta é uma lei diz respeito ao que queremos para o futuro, a que país seremos para as próximas gerações de meninas e meninos negros que estão sendo formados pelas escolas, ou seja, podemos dizer que a luta pela aplicação da Lei n.º 10.639/03 está relacionada com o projeto de país que planejamos para o Brasil.

Esperamos que esta pesquisa possibilite pensarmos sobre como este debate pode ser encaminhado no campo da educação matemática. Para tanto, planejamos e aplicamos um curso de formação de professores que buscou mobilizar saberes acadêmicos referentes à teoria decolonial, à educação para as relações étnico-raciais e ao Programa Etnomatemática e entender, a partir dos dados coletados com a gravação e transcrição dos encontros e das respostas dadas pelos cursistas nos formulários propostos, quais saberes podem ser mobilizados para darmos conta da tarefa de implementar a Lei n.º 10.639/03 nos currículos de matemática.

Os diferentes significados do verbo “mobilizar” podem explicar por que ele foi escolhido para representar o movimento que fizemos nesta pesquisa, quando fomos da academia para a escola, por meio do curso de formação, e depois voltamos da escola à academia, através da apresentação desta dissertação. Neste movimento, buscamos mobilizar, ou seja, chamar, motivar, estimular, incitar, impulsionar, instigar, entusiasmar, provocar, apelar, sensibilizar e comover todos, dos educadores da educação básica aos educadores do ensino superior, para que possamos transformar as nossas práticas pedagógicas e enfrentar o racismo no campo educacional, para que tenhamos a responsabilidade de garantir que as novas gerações compreendam melhor as causas e as consequências de viver em um país racializado como o Brasil.

Ressaltamos também que foi importante oferecer esta formação continuada a professoras e professores que ensinam matemática em um colégio particular, localizado em uma área nobre da cidade de São Paulo; afinal, é exatamente nesses locais que a discussão sobre a temática

racial não só deveria estar presente, como também pautar ações pedagógicas relevantes que contribuam para o enfrentamento do racismo sofrido pela população negra deste país.

Neste momento, pensando nas condições pelas quais se deu a formação, é importante dizer que: o apoio e o incentivo da direção e da mantenedora do colégio foram imprescindíveis para que tivéssemos a liberdade de executar o curso sem interferências e/ou limites institucionais; a participação dos cursistas foi intensa, todos os participantes puderam se abrir às experiências de refletir e se questionar, sem preconceitos ou medo de mostrar que não sabiam ou que não tinham pensado sobre as muitas questões que envolvem as temáticas abordadas no curso. Também lembramos que o curso ocorreu em meio a uma pandemia, de maneira remota, fato que pode ter limitado o alcance da formação, mas que em momento algum impossibilitou que todos estivéssemos conectados, interagindo e trocando ideias e experiências sobre decolonialidade, etnomatemática e a questão racial.

Podemos afirmar que a análise de todos os materiais coletados nesta pesquisa nos permitiu responder a algumas questões, mas também fez com que nos deparássemos com novos questionamentos, novas possibilidades de abordagem dos saberes mobilizados. Então, como exemplo disso, podemos apontar que, mesmo sabendo da importância de se trabalhar a questão racial e o racismo na formação continuada de professores, ainda não temos clareza de como deve exatamente se dar essa abordagem; afinal, pensar o racismo como estrutural pressupõe ter uma visão multifacetada deste fenômeno, o que exigiria ir além do campo da educação e da cultura, e discutir este tema também no campo da política, o que traz a necessidade de termos formadores de outras áreas do conhecimento no curso. Outro exemplo diz respeito ao processo de colonização: não temos dúvidas de que as narrativas referentes a este período devem ser revisitadas e ressignificadas, não apenas pelos educadores da área de humanidades, mas também pelos educadores das ciências ditas matematizadas; porém, ainda restam dúvidas se a abordagem no curso deve acontecer de forma mais ampla, historicamente falando, como propôs o professor Ubiratan¹⁵⁷ em sua última entrevista, ou deve focar mais especificamente no período da invasão das Américas, tal como propõem os autores decoloniais como Maldonado-Torres e Aníbal Quijano.

Nesta etapa final, gostaríamos de dividir os saberes mobilizados em três grupos (os saberes referentes à perspectiva decolonial, os saberes referentes à educação para as relações

¹⁵⁷ Esta entrevista, realizada em junho de 2020, foi a última concedida pelo professor Ubiratan D`Ambrosio, que faleceu no mês de maio de 2021. Nesta entrevista, o professor Ubiratan analisa possíveis relações entre teorias da decolonialidade e a etnomatemática. Para tanto, ele explicita a sua compreensão sobre processos e ideias coloniais/decoloniais, estabelecendo uma análise a partir de fundamentos do seu Programa Etnomatemática. Para ler a entrevista completa, ver: COSTA (2021).

étnico-raciais e os saberes referentes ao Programa Etnomatemática) como forma de organizar a reflexão sobre como as diferentes temáticas “*atravessaram*” (entre aspas, pois queremos dizer do atravessamento ligado às emoções e aos sentimentos) os cursistas e, em consequência disso, trouxeram aprendizados para todos os participantes do grupo.

Como a perspectiva decolonial possibilita a composição de outras narrativas, acreditamos que ela pode auxiliar os professores que ensinam matemática a entenderem melhor como a colonialidade do saber, que persiste mesmo após a descolonização, nos impõe ideias naturalizadas, tais como a de que a origem do pensamento matemático é europeia; ou de que outras culturas também não produziram os seus conhecimentos matemáticos; ou de que os saberes e fazeres da população africana e afro-brasileira não podem ser considerados de natureza matemática. Outro ponto importante é que, assumindo uma postura decolonial, os educadores podem desconstruir os argumentos do racismo científico e colaborar para que possamos acabar com a crença pseudocientífica de que existem evidências empíricas que apoiam ou justificam o racismo, a inferioridade ou superioridade racial. Afinal, acreditamos não ser justo que, em pleno século 21, as crianças negras saiam da escola sem aprender a questionar e a se posicionarem frente ao racismo que sofrem desde cedo, na escola e na vida cotidiana; além do fato de não ser razoável que elas sejam impedidas, durante a sua formação escolar, de conhecer a beleza da história e da cultura do seu povo e a riqueza das contribuições de seus antepassados para a formação deste país.

Porém, apontamos que, na discussão com os cursistas acerca da temática decolonial, podemos notar que os teóricos deste movimento ainda são desconhecidos ou estão ausentes na discussão e na elaboração dos planejamentos escolares, seja porque os professores não entraram em contato com estas teorias em sua formação acadêmica, ou seja porque, mesmo sabendo da existência dessas teorias, não conseguem relacionar esta temática com a sua prática pedagógica.

Outro ponto que procuramos aprofundar na formação diz respeito ao desafio de educarmos crianças brancas e negras em uma sociedade comprovadamente racista, tal como a brasileira. Creemos ser imprescindível que, neste momento atual do país, tenhamos que voltar o nosso olhar e a nossa ação para pensar em uma educação para as relações étnico-raciais. Precisamos preparar os educadores para que eles possam abordar com segurança, e porque não dizer, lado, a temática racial. E quando dizemos “lado”, estamos falando da posição em que se encontram os educadores que buscam questionar a branquitude, valorizar a negritude, e permitir que diferentes identidades possam ser construídas dentre os estudantes e que a diversidade possa ser vista como potência no espaço escolar. É importante apontar que esta preparação deve

estar atrelada não apenas aos cursos de formação continuada de professores, mas também, e porque não dizer, sobretudo, aos cursos de licenciatura de professores. Não é possível que um educador se forme na graduação de qualquer licenciatura sem ter conhecido ou debatido sobre a Lei n.º 10.639/03, sobre o racismo nas escolas, sobre como lidar com o preconceito e a discriminação no espaço escolar, dentre outros temas importantes que envolvem a questão racial.

Ainda sobre o trabalho com as relações étnico-raciais, podemos verificar a importância da sensibilização no trabalho com esta temática. Nas dinâmicas em que falamos sobre os sentimentos envolvidos em diferentes situações, a participação dos cursistas foi bastante positiva, podemos dizer também que as músicas tocadas no início e no fim dos encontros possibilitaram que o grupo estivesse mais disposto a compartilhar suas vivências e os seus pensamentos acerca das temáticas que abordamos. Esperamos também que essas músicas, todas compostas e interpretadas por cantoras ou cantores negros, possam ter ampliado o repertório musical dos cursistas.

Como apresentamos anteriormente nesta dissertação, a educação para as relações étnico-raciais deve ser pensada e trabalhada a partir de pedagogias que pretendam ser decoloniais. A partir desta perspectiva, acreditamos ser possível aprofundar com a proposta de Catherine Walsh, de tecer um diálogo entre as teorias de Fanon – Freire – D’Ambrosio. Afinal, são três pesquisadores, que como mostramos anteriormente neste trabalho, tiveram a sua carreira acadêmica transformada a partir do contato com o continente africano. Esta é uma discussão, que, apesar de não termos conseguido avançar nesta pesquisa, pode possibilitar muitas reflexões sobre o processo de colonização e a forma de como se deram as trocas culturais neste período.

Outro ponto que julgamos ser importante no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, que não foi possível aprofundar no curso de formação, em função do tempo de duração dos encontros e da complexidade da discussão, foi a reflexão sobre o modo pelo qual se constituem as identidades e também sobre como os conceitos de identidade, identificação e diferença são apresentados nos currículos escolares.

Nesta pesquisa, pudemos demonstrar que o Programa Etnomatemática, por meio das suas múltiplas dimensões, pode contribuir para que a discussão sobre decolonialidade e a educação para as relações étnico-raciais seja transferida para o campo da educação matemática. Pensando mais especificamente na dimensão educacional, uma abordagem cultural do pensamento matemático, conforme propõe o programa, possibilita diálogos entre os professores de matemática e os professores de outras disciplinas, fazendo com que a matemática eurocêntrica

não seja vista como legitimadora dos saberes de diferentes grupos sociais; e também diálogos entre os professores de matemática e os seus estudantes, que poderão conhecer de maneira mais horizontal e sensível como outras culturas produziram a sua forma de pensar, organizar e aplicar conhecimentos de natureza matemática. Para que tudo isto aconteça, ressaltamos que é importante que o diferente não seja apresentado ou representado de forma depreciativa e/ou apelativa nas narrativas que compõem as atividades escolares.

Ainda sobre o Programa Etnomatemática, ressaltamos que ele pode possibilitar que os educadores adquiram um arcabouço teórico necessário para relacionar os conhecimentos matemáticos com a cultura africana e afro-brasileira conseguindo combater discursos que ainda persistem em ocupar um lugar no debate sobre educação matemática e o cumprimento da Lei n.º 10.639/03. Como exemplo desses discursos, podemos citar a afirmação de que os professores de matemática não se sentem preparados para assumir essa tarefa ou, simplesmente, a afirmação de que no ensino de matemática não cabe discutir as relações étnico-raciais. Pensamos que por meio desta luta seja possível transformar tais posturas, fazendo com que a educação para as relações étnico-raciais seja pauta nos planejamentos dos educadores que ensinam matemática. Outra preocupação é que possamos permitir um contato maior entre os professores que ensinam matemática e as pesquisas científicas sobre educação matemática e as relações étnico-raciais. Ao listar e disponibilizar diferentes publicações que abordam estas temáticas, esperamos ter contribuído para que este desafio possa cada vez mais ser cumprido.

Concluimos, afirmando que troca proposital da pontuação na frase *A Matemática nos pertence*, que no título desta pesquisa apareceu com um ponto de exclamação e no título destas considerações finais aparece com um ponto de interrogação, tem uma intenção: destacar a importância de estarmos sempre representados, educadores e educandos, nas propostas curriculares da matemática. Este sentimento de pertencimento é que nutre as relações, traz esperança ao ato de estudar, nos faz acreditar em um projeto coletivo para a solução de nossos conflitos, que fazem parte da natureza humana e que sempre estarão pelo caminho para serem superados.

Finalizamos, com a expectativa de ter contribuído para o debate sobre a construção uma educação matemática antirracista, apresentando elementos que podem servir tanto à reflexão, quanto à ação dos professores que ensinam matemática. Quiçá possamos cada vez mais compreender que a matemática não pode ser racializada, afinal ela foi construída a partir de trocas culturais ocorridas entre diferentes povos do mundo, tratando-se, portanto, de uma construção coletiva, um conhecimento que pertence a todos.

E é por isso que gostaríamos de terminar, reafirmando o compromisso com todos aqueles sonhadores que ainda acreditam ser possível transformar a realidade social por meio da educação e que agem segundo as suas possibilidades para que um outro mundo seja possível..

A estas pessoas tão especiais fica o nosso chamado: **É na luta que a gente se encontra!**

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. R. G. Prefácio: apresentando Spivak. *In*: SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 7-18.

ASANTE, M. K. **It's Bigger than Hip-Hop: the Rise of the Post-Hip-Hop Generation**. New York: St. Martin's Press, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online], n.11, 2013, p. 89-117. ISSN 0103-3352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BAUTISTA, S. R. **Pensar Bolivia del Estado colonial al Estado Plurinacional**. La Paz: Rincón Ediciones, 2009.

BERNARLES, M.; POWELL, A. B. Decolonizing Ethnomathematics. **Ensino Em-Revista**, n. 25(3), p. 565-587, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. Day by Day... with Frantz Fanon. *In*: READ, Alan (Ed.). **The fact of blackness: Frantz Fanon and visual representation**. Seattle: Bay Press, 1996. p. 186-205.

BLANCO-ALVAREZ, H.; MOLANO-FRANCO, E. La formación de profesores de matemáticas desde la etnomatemática: una mirada decolonial. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp., 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id604. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/604>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BOWDEN, Brett. **The Empire of Civilization: The Evolution of an Imperial Idea**. Chicago: Press, 2009.

BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. 1. ed., v. 4, p. 1-134. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP3/2004** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2008.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? *In*: AMOROZO, Maria Christina de Mello; MING, Lin Chau; PEREIRA DA SILVA, Sandra Maria (eds.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 47-92. Disponível em <http://sulear.com.br/texto02.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Série Documenta**, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ. Ano VI, n. 8, p. 41-70, 1999.

CHAMBERLAIN, M. E. **Decolonization: The Fall of the European Empires**. Oxford: Blackwell Publishers, 1985.

CLARETO, Sonia Maria. Conhecimento, Inventividade e experiência: Potências do pensamento Etnomatemático. *In*: M. C. C. B. Fantinato (Ed.). **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da UFF, 2009. p. 125-134.

CONRADO, Andreia Lunkes. **A pesquisa brasileira em etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane; FANTINATO, Maria Cecília. Maria do Carmo Domite: Da Pluralidade de Vozes aos Movimentos pela Etnomatemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, vol. 9(3), p. 73-93, 2016.

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. **Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana**. Rio de Janeiro: CEAP, 2012.

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. **O programa etnomatemática e o contexto étnico-racial na prática docente**. Recife, 2011. Disponível em: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2154/1207. Acesso em: 15 mai. 2023.

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. Etnomatemática e a lei 10639/03: por uma educação matemática antirracista. *In*: **Anais do RELME 26**, Belo Horizonte: Clame, 2012.

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. Educação matemática antirracista e o programa Etnomatemática. **REMATEC**, Natal (RN), Ano 7, n. 11, jul.-dez, 2012b.

CORONIL, C. Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. *In*: LANDER, E. (ed.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2000. p. 83-107.

COSTA, Wanderleya N. G.; COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. Educação Matemática e preconceitos raciais: as culturas africana e afro-brasileira na sala de aula. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**. Salvador: Sbem, 2010.

COSTA, C. F. da. Ubiratan D`Ambrosio e a Decolonialidade na Etnomatemática. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp., p. e021037, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id597. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/597>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. 5. ed. São Paulo: Summus, 1986.

D`AMBROSIO, Ubiratan. Matemática, ensino e educação: uma proposta global. *In: Temas & Debates*, Rio Claro, ano IV, n. 3, p. 1-16. 1991.

D`AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. **Arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Atual, 1993.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athenas, 1997a.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **A era da consciência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1997b.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 4. ed. Campinas: Ed. Papyrus, 1998.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus, 1999.

D`AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D`AMBROSIO, Ubiratan. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 7-16, jan. 2008.

DIAS BARROS, D. Da comunidade LGBTQ+ para as aulas de matemática: que interlocuções são possíveis?. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 91-104, mar. 2021.

D`OLNE CAMPOS, M. Saberes acadêmicos nas etnografias de saberes locais indisciplináveis: etno-matemática e outras etno-x. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp., p. e021039, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id622. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/622>. Acesso em: 24 jun. 2023.

DOMITE, Maria do C. S.; VALLE, Júlio César Augusto do. O pensamento matemático e a formação da identidade cultural: ressonâncias e consonâncias. **Revista Educação e Linguagem**, v. 4, n. 7, Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, Paraná, 2015.

DOMITE, Maria do Carmo Santos. **Memorial Acadêmico**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

DOMITE, Maria do Carmo Santos.. Ubiratan D`Ambrosio e a etnomatemática. *In*: VALENTE, Vagner Rodrigues (org.). **Ubiratan D`Ambrosio**: conversa, memória, vida acadêmica, etnomatemática, história da matemática e inventários sumários do arquivo pessoal. São Paulo: Aablume/CNPQ, 2007.

DOMITE, Maria do Carmo Santos.. Etnomatemática e formação de professores: no meio do caminho (da sala de aula) há impasses. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, ano 7, n. 10, p. 109-121, Costa Rica, 2012.

DONDA RODRIGUES, Thiago. Etnomatemática: concepções, dinâmicas e desafios. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp., 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id598. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/598>. Acesso em: 24 jun. 2023.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000a.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (ed.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000b. p. 39-51.

DYBAX, Vanessa. Cultura africana por meio dos símbolos gráficos Adinkra. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Cadernos SEED/PR**, Curitiba, 2018, v. 2. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_arte_unespar-curitiba_vanessadybaxcortes.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

DYSMAN, A. M.; CARNEIRO DYSMAN, F. Análise Real na Licenciatura: do Pensamento Abissal à Ecologia de Saberes. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 336-359, mar. 2021.

FANON, Frantz. **L'An V de la révolution algérienne**. Paris: F. Maspéro, 1962.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FANTINATO, M. C.; VARGAS FREITAS, A. A perspectiva decolonial da etnomatemática como movimento de resistência. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp., p. e021036, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id629. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/629>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. **Anais...** V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina, 2013. Disponível em: <https://www.kilombagem.net.br/educacao/biblioteca/colonialismo-racismo-e-luta-de-classes-a-atualidade-de-frantz-fanon/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FAUSTINO, Deivison Mendes. “**Por que Fanon? Por que agora?**”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil.[s.l.]. Repositório UFSCAR, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7123>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FAUSTINO, Deivison Mendes. Frantz Fanon: capitalismo, racismo e a sociogênese do colonialismo. **Revista SER Social**, [s. l.], v. 20, n. 42, p. 148–163, 2018.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. **Etnomatemática uma proposta metodológica**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1997.

FERREIRA DOS SANTOS, D.; SILVA FILHO, J. C.; ANDRE, C. F. O Racismo Contemporâneo em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 283-300, mar. 2021.

FERREIRA DOS SANTOS, D.; SILVA FILHO, J. C.; ANDRE, C. F. Racismo na educação: uma análise das representações da população negra nos livros didáticos de Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 30-43, mar. 2021.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: FIORENTINI, D.; ARAÚJO, J. L. (orgs.), **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Coleção formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. México: Siglo XXI, 2003.

FREUD, Sigmund. Group psychology and the analysis of the ego. **Civilization, Society and Religion**, vol. 12, Selected Works. Harmondsworth: Penguin, 1921/1991.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Brasília: Editora da UNB, 1963.

GERDES, Paulus. *Etnomatemática. Cultura, matemática, educação*. Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

GERDES, Paulus. *Da etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas*. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

GERDES, Paulus. Incorporar ideias matemáticas provenientes da África na educação matemática do Brasil? *Quipu*, v. 14, n. 1, 2012.

GIBSON, Nigel C. 50 años después: el legado de Fanon. *africaneando. Revista de actualidad y experiencias*, n. 08, 2011. Disponível em: www.ozebap.org/africaneando. Acesso em: 15 mar. 2021.

GIRALDO, V. A. Alargando Sentidos: o que queremos dizer por decolonizar currículos em matemática?. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 11, n. 2, p. 01-08, mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aime Cesaire hasta los zapatistas. *In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do branco brasileiro. *Jornal do Comércio*, 1955.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. The after-life of Frantz Fanon: why Fanon? Why now? Why black skin, white masks? *In: READ, A. (ed.) The Fact of Blackness: Frantz Fanon and visual representation*. London: Institute of Contemporary Arts and International Visual Arts, 1996.

HERNANDEZ, Johan Castro. La Generación del Conocimiento: Matemática y Realidad. En *Experiencias de Alfabetización Matemática. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 11, n. 2, p. 219-249, mar. 2021.

HOFFMAN, B. V.; XAVIER DAL-CIN ZANON, T.. Exploração de Algoritmos Históricos de Multiplicação: um diálogo entre Paulo Freire e ideias decoloniais. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 66-90, mar. 2021.

JAHN, Beate. **The Cultural Construction of International Relations: The Invention of the State of Nature**. New York: Palgrave, 2000.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

LEAL SOARES, E.; SOUZA, L. A. DE. Analfabetismos, pesquisa e educação (matemática): uma escola que opera fora dos muros da escola. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 250-264, mar. 2021.

LEITE, K.; CAMARGOS, Q. Impossibilidade de mapeamentos bijetivos entre saberes matemáticos indígenas e eurocêntricos. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp., p. e021042, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id603. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/603>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MÃE, Valter Hugo. **O filho de mil homens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MAFRA, J. R. e S. Um estudo de propriedades topológicas desenvolvidas na elaboração de incisões em superfícies curvas: uma leitura decolonial. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp, p. e021046, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id613. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/613>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality. *In: Caribbean Studies*, vol. 33, n. 2, p. 149-194, jul.-dic. 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Thinking through the decolonial turn: post-colonial interventions in theory, philosophy and critique – an introduction. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v.1, Issue 2, p. 1-15, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARCHON, Fabio L. O lugar da ficção na produção textual da Etnomatemática. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id621. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/621>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MATOS PINTO, D.; AUGUSTO GIRALDO, V.; QUINTANEIRO DA SILVA, W. Formação de Professores de Matemática: uma encruzilhada atravessada pela gramática do samba. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 193-218, mar. 2021.

MERCER, M. **Mirage**: enigmas of race, difference and desire. London: 1994.

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde America Latina. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. Mexico: Miguel Angel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57-95, 2002.

MIGNOLO, Walter. La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MILROY, Wendy. An Ethnographic study of the mathematical ideas of a group of Carpenters. **Journal for Research in Mathematics Education Monograph**, n. 5, 214p. Virginia: National Council of Teachers of Mathematics, 1992.

MOCROSKY, L. F.; ORLOWSKI, N.; VITACZIK CAMPANUCCI, T. M.; PEREIRA, E. P. Formação de Professores numa Perspectiva Decolonial. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 301-318, mar. 2021.

MONTEIRO, Alexandrina. Etnomatemática: papel, valor e significado. *In*: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (org.) **Etnomatemática**: papel, valor e significado. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil Negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 1. ed. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

MUNANGA, Kabenguele (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília/DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NANTES MUNIZ FRANCO, V.; DE SOUZA, L. A. Entre linhas tortas ou uma formação pela pesquisa com crianças e seus aprendimentos. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 173-192, mar. 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin e GÁ. Luiz Carlos. **Adinkra**. Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas/IPEAFRO, 2009.

NASCIMENTO, Eduardo P.; SOUZA, Marcio Lellis. **Ação social como prática pedagógica: a filantropia como transformação**. São Paulo: 2020. (não publicado).

NUNES VIANA, B. L.; VIOLA DOS SANTOS, J. R. Um Convite para Encontros com Escolas Outras. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 153-172, mar. 2021.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica**. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PAULUCCI, E. M.; TAMAYO-OSORIO, C.. [E] etnomatemáticaS: uma discussão acerca do nomadismo. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 125-152, mar. 2021.

POWELL, A. B.; FRANKENSTEIN, M. **Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education**, Albany: State University of New York, 1997.

PRADO, M.; COPPE-OLIVEIRA, C. Em fronteiras: a proposta do curriculum trivium no contexto de aulas de Português para haitianos. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id595. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/595>. Acesso em: 24 jun. 2023.

QUIJANO, Anibal. O que é esta tal de raça? *In*: PIMENTEL, Carmen (org.). **Família, Poder y Cambio Social**. Lima: CECOSAM, 1999.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificacion social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

RABAKA, Railand Forms of Fanonism. **Frantz Fanon's Critical Theory and the Dialectics of Decolonization**. Häftad: 2011.

RAMOS, A. F.; DA SILVA LABRADA, C. M. Tarumbeta e suas Potencialidades Matemáticas. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 44-65, mar. 2021.

RAMOS, Gabriela Camargo. **Sistemas de numeração e pinturas corporais javaé: a etnomatemática por uma relação dialógica entre cultura e educação escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROQUE, Tatiana. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SACHET, B.; ROSA, M. A Concepção de Gênero por Meio de Memes em uma Aula de Matemática: uma análise sob as lentes da decolonialidade. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 105-124, mar. 2021.

SAID, Edward W. **Freud e os não europeus**. São Paulo: Boitempo, 2004

SANTOS, Benerval Pinheiro. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações pautadas numa professora e em seus alunos e alunas de uma 5ª série**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educa/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002b.

SANTOS, Benerval Pinheiro. **Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrosio : contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Eliane Costa. As ticas da matema de algumas etnias africanas: suporte para a decolonialidade do saber. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 88-112, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/531>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS FERNANDES, F.; COUTINHO, E. P. Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática: por uma reforma agrária do saber. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp., p. e021045, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id611. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/611>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SBEM X SBM. 2000. **Debate entre LINS, Rômulo; FIORENTINI, Dario; Cordaro, PAULO; Wagner, Eduardo**. São Paulo, IME-USP, VHS, Vídeo, duração 2h, jul. 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 73-102.*

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.*

SILVA, Ronaldo Tomaz de Andrade. **Matemática e africanidades brasileiras: narrativas de professores(as) negros(as) sobre o trabalho com relações étnico-raciais no cotidiano escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2017.

SILVA, Vanisio Luiz da. **A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Vanisio Luiz da. **Africanidade, matemática e resistência**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Flávia de Fátima Santos; COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. O GEPEm como espaço de pesquisa e diálogo: diversidade indígena, africana e afro-brasileira. *In: CONRADO, Andreia L; COPPE-OLIVEIRA, Cristiane; VALLE, Júlio César Augusto do (org.). **O florescer da Grumixama: raízes, sementes e frutos das pesquisas em etnomatemática em 20 anos de GEPEm/Feusp**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2020.*

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A Questão da Democracia**. Campinas: Papirus Editora. 2017.

SOUZA, Marcio Lellis. **Socialização entre alunos pagantes e alunos bolsistas no Colégio Rainha da Paz**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, Renata Andrade de Lima e. **A relação do letramento acadêmico matemático com o habitus dos estudantes cotistas: estudo de caso na UFRPE**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOUZA DA SILVA, E.; MONTEIRO MENDES BACCAR, M. H.; SIMÕES DE MATTOS PINTO, R. Por um Projeto Decolonial de Formação de Docentes: a vez da matemática do professor. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 319-335, mar. 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAYLOR, Nick. Desejo, repressão e etnomatemática. *In: JULIE, Cyril; ANGELIS, Desi (ed.). **Dimensões políticas da educação matemática 2: reconstrução curricular para a sociedade em transição**. Johannesburg: Maskew Miller Longman, 1993. p. 130-137.*

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THEES, Andréa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id607. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/607>. Acesso em: 24 jun. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). Em busca da cidadania plena. *In: Saberes e fazeres*, v. 1: Modos de Ver. Fundação Roberto Marinho: Rio de Janeiro, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Saberes e Fazeres: Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. 1. ed, v. 5, p. 1-116. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TUCHAPESK DA SILVA, M.; TAMAYO OSORIO, C. Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 9-29, mar. 2021.

VALENTE, Wagner R. Positivismo e matemática escolar dos livros didáticos no advento da República. **Cadernos de Pesquisa**, v. 109, São Paulo, 2000. DOI: *In:* <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100009>.

VANDENDRIESSCHE, E.; FANTINATO, M. C. Ethnomathématique au Brésil et en Europe: un dialogue. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp, p. e021041, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id600. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/600>. Acesso em: 24 jun. 2023.

VARGAS FREITAS, Adriano; FANTINATO, Maria Cecília. Os distanciamentos entre a Base Nacional Comum Curricular e a etnomatemática. **Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 18, n. Edição Esp, p. e021047, 2021. DOI: 10.37001/remat25269062v18id612. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/612>. Acesso em: 24 jun. 2023.

VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática: o que é?** Pandora: Lisboa, 2000.

VITHAL, R.; SKOVSMOSE, O. 1997. The end of innocence: a critique of "Ethnomathematics". *In: Educational Studies in Mathematics*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. n. 34, p. 131-157, nov. 1997.

VISVANATHAN, Shiv. "Convite para uma guerra da ciência". *In: SANTOS, Boaventura Sousa (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. Ler Fanon no século XXI. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 82, p. 3-12, set. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Revista (entre palabras)*, n. 3, p. 1-29, 2009.

XAVIER, F. J. R.; FREITAS, A. V. Cotidianos na EJA da zona rural cearense: construindo currículos e interrogando a docência em Matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, v. 11, n. 2, p. 265-282, mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - OFÍCIO ENVIADO À DIREÇÃO DO COLÉGIO

Autorização para desenvolver etapa do projeto de pesquisa de mestrado no colégio.

Prezada Sra. Maria Cláudia M. Poletto,

venho por meio deste verificar a possibilidade de desenvolver etapa do meu projeto de mestrado intitulado *A Matemática nos pertence! Mobilizando saberes sobre o Programa Etnomatemática e a lei 10.639/03 em um curso de formação de professores* e orientado pela professora doutora Cristiane Coppe de Oliveira, que tem como objetivos:

- *promover uma formação continuada de professoras e professores que ensinam matemática acerca de uma educação matemática antirracista;*
- *analisar os discursos das professoras e dos professores que ensinam matemática acerca da temática racial (antes, durante e depois da formação);*
- *refletir sobre as percepções dos docentes acerca do Programa Etnomatemática.*

O projeto pretende promover um debate acerca destas questões de modo a perceber as possíveis contribuições do Programa Etnomatemática nas discussões sobre currículo, diversidade e a construção de uma educação matemática antirracista.

APÊNDICE B - E-MAIL ENVIADO AOS CURSISTAS

Olá professoras e professores é com muita alegria que recebi a inscrição de vocês para o curso de formação *Mobilizando Saberes: o Programa Etnomatemática e a construção de uma educação antirracista*.

Esta formação faz parte do meu projeto de pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (linha de pesquisa de Ensino de Matemática e Ciências) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Este projeto intitulado *A Matemática nos pertence! Mobilizando saberes sobre o Programa Etnomatemática e a lei 10.639/03 em um curso de formação de professores* tem como objetivos: promover uma formação continuada de professoras e professores que ensinam matemática acerca de uma educação matemática antirracista; analisar os discursos das professoras e dos professores que ensinam matemática acerca da temática racial e refletir sobre as percepções dos docentes acerca do Programa Etnomatemática.

Nas informações dadas abaixo vocês irão encontrar as datas e o *link* para acessar nossos encontros que acontecerão pelo *Google Meet* e também o *link* para vocês acessarem a sala que criei no *Google Sala de Aula*, onde disponibilizarei as apresentações e os materiais que complementam as abordagens das temáticas dos encontros.

Quaisquer dúvidas estarei sempre à disposição pelo email: formacaoetnomath@gmail.com.

Sejam bem vindxs!

Google Meet:

Encontros das 19:00 às 20:30 acesso pelo *link*:

<https://meet.google.com/iua-davz-mzw>

Data dos Encontros:

11/08 – Encontro 1	29/09 – Encontro 4
01/09 – Encontro 2	20/10 – Encontro 5
15/09 – Encontro 3	03/11 – Encontro 6

Google Sala de Aula:

Para acessar os materiais fornecidos pelo curso e outras informações importantes:

<https://classroom.google.com/c/Mzc3NDMyMDcxMDE4?cjc=ihbqvhg>

**APÊNDICE C - TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS ASSINADO PELOS
CURSISTAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEDENTE: _____,
nacionalidade _____, estado civil _____,
profissão _____, portador da Cédula de Identidade RG/Cédula de
Identificação de Estrangeiro no _____, emitida pelo
_____, e do CPF no _____, domiciliado e residente
na Rua/Av./Praça _____.

CESSIONÁRIO:

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, estabelecida na Avenida da
Universidade, 308, Butantã, São Paulo/SP, CEP: 05508-040.

OBJETOS:

Gravações dos encontros do curso de formação *Mobilizando Saberes: o Programa Etnomatemática e a construção de uma educação antirracista* e o conteúdo de três formulários que serão utilizados exclusivamente para o projeto de pesquisa de mestrado intitulado *A Matemática nos pertence! Mobilizando saberes sobre o Programa Etnomatemática e a lei 10.639/03 em um curso de formação de professores* que tem como objetivos: promover uma formação continuada de professoras e professores que ensinam matemática acerca de uma educação matemática antirracista; analisar os discursos das professoras e dos professores que ensinam matemática acerca da temática racial e refletir sobre as percepções dos docentes acerca do Programa Etnomatemática. Este projeto integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (na área de Educação Científica, Matemática e Tecnológica) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

DO USO:

Declaro ceder à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais das minhas contribuições nos encontros e das minhas respostas dadas nos formulários propostos no curso de formação que é uma etapa da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo pesquisador *Fábio Lopes da Silva*.

A Universidade de São Paulo e sua Faculdade de Educação, por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Educação, ficam conseqüentemente autorizadas a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, este material, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo, para fins idênticos, segundo suas normas, com as ressalvas de sua integridade e da omissão do nome do cedente.

São Paulo, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Cedente

APÊNDICE D - FORMULÁRIO INICIAL RESPONDIDO PELOS CURSISTAS

FORMAÇÃO:

MOBILIZANDO SABERES: O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Com a intenção de identificarmos a sua aproximação com a temática desta formação, pedimos que respondam o questionário abaixo:

Dados do cursista

- a) Nome, e-mail, tempo de atuação no magistério
- b) Gênero
- c) Formação inicial (curso e instituição formadora)
- d) Função/cargo na escola
- e) Identidade étnico-racial

1) Sobre a Perspectiva Decolonial e a Questão Racial

- a) Em sua formação houve discussões acerca de elementos culturais e de conhecimento sobre o continente africano? Em caso afirmativo descreva como se deram estas discussões. Em caso negativo descreva quais poderiam ter sido os motivos para esta lacuna em sua formação.
- b) O que você entende por processo de colonização?
- c) Você já ouviu falar sobre Colonialidade e/ou Decolonialidade? Justifique sua resposta.
- d) O que você entende por racismo?
- e) Você vivencia, ou já vivenciou situações de racismo em sala de aula? Em caso afirmativo relate a sua experiência.

2) Sobre o Programa Etnomatemática

- a) Como você acredita que podemos lidar pedagogicamente com a questão racial?
- b) Em sua opinião, quais são as possibilidades de articulação entre o ensino e a aprendizagem (de matemática) com a temática racial?
- c) Você já tinha ouvido falar sobre a etnomatemática? Justifique sua resposta.

3) Sobre Expectativas

- a) Quais são as expectativas que você tem em relação ao projeto para sua formação e também para a sua prática docente?

APÊNDICE E - FORMULÁRIO FINAL RESPONDIDO PELOS CURSISTAS

FORMAÇÃO:

MOBILIZANDO SABERES: O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Com a intenção de identificarmos como se deu a sua aproximação com a temática após esta formação, pedimos que respondam o questionário abaixo:

1) Sobre a Perspectiva Decolonial e a Questão Racial

- a) Após esta formação, houve mudanças no seu entendimento sobre o que foi o processo de colonização? Justifique a sua resposta.
- b) Após as discussões teóricas ocorridas no curso, o que ficou para você na compreensão do que é a colonialidade e a decolonialidade?
- c) Se você pudesse expressar em uma frase o que é racismo, qual frase você escolheria?

2) Sobre o Programa Etnomatemática

- a) A partir das discussões propostas nesta formação, você acredita estar mais preparado para lidar pedagogicamente com a questão racial? Justifique a sua resposta.
- b) Com base nas discussões ocorridas nos encontros, quais são as possibilidades de articulação entre o ensino e a aprendizagem (de matemática) e a temática racial?
- c) Após as discussões teóricas ocorridas no curso, o que ficou para você no entendimento sobre o Programa Etnomatemática?

APÊNDICE F - RELATÓRIO FINAL RESPONDIDO PELOS CURSISTAS

FORMAÇÃO:

MOBILIZANDO SABERES: O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA RELATÓRIO FINAL

NOME:

1. Cite uma (ou mais) prática pedagógica (pode ser uma atividade, aula ou projeto) que aborde um ou mais temas trabalhados em nossos encontros de formação. Pode ser uma prática que você já aplica, ou pretende aplicar futuramente em sala de aula. Descreva detalhadamente a prática, a sua intencionalidade e como ela possibilita o trabalho com as temáticas abordadas na formação.
2. Se, como diria um trecho daquela linda poesia de Drummond de Andrade: “*de tudo fica um pouco*”, o que ficará mais marcado desta formação para você? E se de tudo sempre falta um pouco, o que você acredita que faltou nesta formação?
3. Utilize o espaço abaixo para comentar e avaliar livremente esta formação. Apontamentos, destaques, sugestões e/ou críticas são muito bem vindas!

APÊNDICE G - POSTAGEM SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS DO COLÉGIO

Figura 1 - Divulgação do curso de formação



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CVd8zfILjn8/> (acesso em jan./22).

Segue abaixo o texto do post:

Por que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? Pensando no papel do educador que ensina Matemática e nas discussões para uma educação antirracista, o professor do Ensino Médio, Fabio Lopes, está ofertando aos docentes e funcionários do Rainha, como parte de seu projeto de mestrado, o curso “Mobilizando Saberes: o Programa Etnomatemática e a Construção de uma Educação Antirracista”.

A ideia é propor uma reflexão sobre a participação da Matemática em projetos voltados à implementação da Lei 10.639, que obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos Fundamental e Médio.

Em seis encontros virtuais ao longo de três meses, o curso apresentou temas como construção

da identidade, decolonialidade, relações étnico-raciais, currículo e educação matemática. Também são disponibilizados materiais como atividades, livros, jogos e filmes sobre as temáticas abordadas e que podem ser utilizados pelos educadores em sala de aula.

“O curso integra as discussões promovidas pela meta pedagógica do Rainha, que este ano é ‘Escola: Lugar de Diferenças’. Os encontros têm sido muito potentes e os participantes estão muito dedicados. A minha expectativa é que, pouco a pouco, todos possam transformar a sua prática pedagógica, planejando atividades que promovam a potência da diversidade e se posicionem no combate ao racismo, sobretudo o científico, que ainda prevalece em muitos currículos escolares”, diz o professor.

*#matematica #etnomatematica #ensinodamatematica #educacaoantirracista #escolalugardas
diferencas #decolonialidade #relacoesetricoraciais #identidade #identidaderacial #diversida
de #feusp #lei10639 #colegiorainhadapaz #vemprorainha*

ANEXOS

ANEXO I - TEXTO DA LEI N.º 10.639/03



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N.º 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO II - TEXTO DOS VETOS FEITOS À LEI N.º 10.639/03



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

.....

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."