

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E ENSINO DE MATEMÁTICA: A PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA MILITANTE

*Quilombola School Education and mathematics teaching: the
teaching practice of an activist teacher*

*Educación Escolar Quilombola y enseñanza de matemáticas: la
práctica docente de un maestro-militante*

**Evanilson Tavares
de França**

*Secretaria de Estado da
Educação/Sergipe
evanilson@gmail.com*

Maria Batista Lima

*Universidade Federal de
Sergipe
mabalima.ufs2@gmail.com*

RESUMO

Na prática educativa, notadamente em zonas onde a exclusão ganha fôlego, como ocorre, por exemplo, com as comunidades remanescentes de quilombos, onde se encontram os pobres dos mais pobres, essa ferramenta parece ser ainda mais necessária. Por essa razão, produzimos o artigo em lume, o qual objetiva apresentar/analisar os fazeres docentes, referentes ao ensino de Matemática, desenvolvidos por uma professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola situada na Comunidade Quilombola Mussuca. Esses fazeres, a despeito da ausência de implementação de políticas públicas voltadas para a modalidade Educação Escolar Quilombola (EEQ), por parte do sistema de ensino, e da mudez do projeto político-pedagógico, são capazes de esgarçar o currículo e de desenvolver ações didáticas que se articulam com a EEQ.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola, ensino de Matemática, militância, didática.

ABSTRACT

In educational practice, notably in areas where exclusion gains breath, such as remaining quilombos communities, where the poor of the poorest are found this tool seems to be even more necessary. For this reason, we produce the article, which aims to present/analyze the teaching activities, related to the teaching of Mathematics, developed by a teacher who works in the early years of elementary school, in a school located in the Quilombola Mussuca Community. These actions, despite the absence of implementation of public policies focused on the Quilombola School Education (QSE) modality, by the education system, and the muteness of the political-pedagogical project, are able to struggle for the curriculum and develop teaching-student's actions that articulate with the QSE.

Keywords: Quilombola School Education, mathematics teaching, activism, student-teaching.

RESUMEN

En la práctica educativa, notadamente en áreas donde la exclusión gana impulso, como las comunidades quilombolas, donde se encuentran los más pobres esta herramienta parece ser aún más necesaria. Por esta razón, elaboramos el artículo, que tiene como objetivo presentar/analizar las actividades docentes, relacionadas con la enseñanza de las Matemáticas, desarrolladas por un profesor que trabaja en los primeros años de primaria, en una escuela ubicada en la Comunidad Quilombola Mussuca. Estas acciones, a pesar de la ausencia de implementación de políticas públicas enfocadas en la modalidad de Educación Escolar Quilombola (EEQ), por el sistema educativo, y el silencio del proyecto político-pedagógico, son capaces de tensar el currículo y desarrollar acciones de profesores y estudiantes que se articulan con la EEQ.

Palabras clave: Educación Escolar Quilombola, Enseñanza de Matemáticas, Militancia, profesores y estudiantes.

1. SITUANDO A ESCRITA E OS AUTORES

A Mussuca é uma comunidade remanescente de quilombo (CRQ). Os quilombos “cortava[m] transversalmente as estruturas de linhagem e estabelecia[m] uma nova centralidade de poder frente às outras instituições de Angola” (Nascimento, 2006, p. 117). No Brasil, consoante essa mesma pesquisadora, embora as/os quilombolas apavorassem o sistema escravocrata vigente, “a primeira referência a quilombo que surge em documento oficial português data de 1559” (Nascimento, 1985, p. 43). Em Sergipe, conforma nos ilumina Moura, C. (1988), ainda que as táticas de guerrilha tenham sido utilizadas pelos quilombolas em várias regiões do país, foi nesse estado que elas auferiram maior vigor.

No que tange à Mussuca, na contemporaneidade, embora as narrativas de seus moradores revelem que a comunidade quilombola tenha se originado em terras herdadas por Maria Benguela (ex-escravizada), a força, a potência e a resistência das/os mussuquenses demarcam suas práticas culturais de tradição oral (afrodiaspóricas ou “afrodiaporizadas”), como veremos em linhas subsequentes.

Localizada no município de Laranjeiras, em Sergipe, o acesso à comunidade quilombola ocorre, normalmente, pela faixa da direita da rodovia federal BR-101, considerando-se como ponto de partida a cidade de Aracaju, capital do estado, ou o município que sedia o quilombo. Contrariamente ao lugar comum, a Mussuca não é um povoado, embora guarde, com esse tipo de localidade, similitudes bastante contundentes como, por exemplo, a presença de residências com terrenos de dimensões relevantes onde as famílias residentes cultivam produtos agrícolas para o próprio sustento e também para a comercialização. Essa comunidade, na verdade, é um dos bairros periféricos do Município de Laranjeiras em que se encontram domiciliadas centenas de famílias.

Do ponto de vista geográfico, o quilombo Mussuca encontra-se margeado por antigos engenhos (Pilar, Ilha, Pindoba e Gravatá) e pelos rios Sergipe e Cotinguiba dos quais provém parte relevante dos meios de subsistência da comunidade, visto que, segundo Laranjeiras (2006), 9,09% das mulheres e 22,22% dos homens residentes são pescadoras/es. Recorrendo à prática da pesca artesanal, seja nos manguezais ou nos leitos dos rios, as/os mussuquenses põem em suas mesas

ou disponibilizam para a venda produtos como: sururu, aratu², caranguejo, maçonim³, sutinga⁴ e outros.

A CRQ internamente é formada por regiões mais elevadas e por zonas mais baixas, resultando disso as nomenclaturas Mussuca de Cima e Mussuca de Baixo (as áreas mais conhecidas). Além dessas subdivisões, encontramos, no quilombo, os logradouros Cedro, Balde e Bumburum (esses dois últimos são menos citados pelas/os moradoras/es).

Mas as potências do quilombo, na leitura que dele fazemos, não se limitam ao espaço físico no qual ele está instalado. Elas estão na força africana que demarca as/os quilombolas, a ponto de, em Sergipe, segundo Lima, M. B. (2006), a Mussuca ser conhecida como o “lugar do preto mais preto” ou de “africanos legítimos”. Essa identificação, não obstante, não se circunscreve tão somente ao fenótipo, embora seja ele relevante na construção de uma identidade referenciada no olhar do outro. Afinal, como assinala Munanga, K. (1999), o racismo brasileiro é gestáltico, o que, ainda segundo esse autor, na mesma obra, contribui para enfraquecer “o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis” (Munanga, 1999, p. 88). Assim sendo, aspectos como a alta taxa de melanina na pele e a textura do cabelo compõem a percepção daquelas e daqueles que se encoram nas feições padronizadas pelo eurocentrismo para definir o que é ou não belo. (Não somos ingênuos: as expressões “lugar do preto mais preto” e “africanos legítimos”⁵ guardam, em seu âmago, uma boa dosagem de racismo, ainda que tais expressões possam ser usadas pelas/os mussuquenses - e por quem ao lado delas/es luta - como instrumento de empoderamento identitário e de combate a esse mesmo racismo.

Para nós, a potência da Mussuca baila por três outros elementos que peculiarizam o quilombo e que o transformam em região que continuamente atrai pesquisadoras e pesquisadores para o seu território (físico e/ou simbólico): 1) as práticas culturais de tradição oral, 2) a força feminina, 3) a união que enlaça as/os quilombolas e que as/os faz verem-se como uma grande família.

Em relação aos grupos culturais de tradição oral, há uma verdadeira profusão na comunidade quilombola, principalmente se levarmos em consideração suas dimensões territoriais e o número

² “Aratu é um termo utilizado para se referir a diversos caranguejos da família Sesamidae mas costuma remeter mais especificamente ao *Aratus pisonii*, de carapaça quadrada e acinzentada, capaz de subir com habilidade nas árvores do mangue, onde se alimenta e se acasala. Tal espécie também é conhecida pelos nomes de aratu-da-pedra, aratu-marinho, aratupeba, aratupinima, carapinha e marinho”. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aratu>>. Acesso em 03 jan. 2021.

³ “Molusco bivalve marinho da família dos venerídeos, comestível e de ampla ocorrência no litoral brasileiro, onde vive enterrado no lodo. Tais moluscos possuem coloração branca amarelada, superfície externa lisa com manchas de padrões variados”. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Chumbinho>>. Acesso em 03 jan. 2021.

⁴ Molusco bivalve muito parecido com o sururu, porém com dimensões menores.

⁵ Lima (2006) revela que essas expressões, “lugar do preto mais preto” e lugar de “africanos legítimos”, foram atribuídas por pessoas da sede do município de Laranjeiras, quando essa pesquisadora apresentou o seu tema de pesquisa a componentes de grupos culturais e a profissionais dessa cidade. Aqui, recuperamos essas expressões com o intuito de demarcar o fato de as/os mussuquenses reagirem positivamente a essas atribuições.

de famílias que residem ali (segundo a presidenta da Associação de Moradores, Dona Cleide, são 548 famílias). O Samba de Coco, o Samba de Pareia, o São Gonçalo do Amarante e o Reisado abrilhantam os fazeres mussuquenses e impulsionam os interesses, de pesquisadoras/es, pelo quilombo.

O Samba de Coco⁶, coordenado por dona Maria da Conceição de Jesus, é mais conhecido no Brasil, cremos nós, porque se trata de prática comum principalmente no litoral brasileiro. E há bastante variação no conjunto que acopla a modalidade “coco”, mas, como sinaliza a professora Aglaé D’Ávila Fontes Alencar, “em todas as variantes, está o núcleo gerador formado pelo batuque e o tirador de verso” (Alencar, 1998, p. 2004). Todavia, no caso específico da Mussuca,

o samba é dançado por mulheres nas apresentações fora da Mussuca, vestidas de vestidos de cintura alta confeccionados em tecido colorido, tamancos ou sandálias e chapéus forrados com o mesmo tecido. Nas festas do povoado, o Samba é dançado por mulheres, homens, jovens e crianças. Nas apresentações externas o grupo é composto pelas mulheres que dançam e pelos homens que tocam os instrumentos (Barbosa, 2014, p. 20-21).

Olhe o coco
Tire o coco
Pegue o coco
Pra ralar no pé⁷

Já o Samba de Pareia⁸, que, a exemplo da prática supracitada, também se encontra vinculado às africanidades, ou seja, “aos repertórios culturais brasileiros que em sua origem, dispositivos de base ou (re)elaboração históricas remetem ou se relacionam com as ancestralidades africanas” (Lima & Trindade, 2009, p. 17), é, até onde sabemos, uma especificidade da Mussuca, embora também encontre na cultura banto⁹, assim como o Samba de Coco, suas origens. Na atualidade, essa prática é realizada quase que exclusivamente por mulheres, as quais não apenas “brincam” de pareia, mas também são responsáveis pelos instrumentos percussivos, à exceção do tambor, que ainda fica sob o comando de um homem, o senhor Acrísio (Seu Mangureira, como é mais conhecido), o único componente do gênero masculino.

⁶ É possível conhecer, ainda que com brevidade, o Samba de Coco da Mussuca por via do link <<https://www.youtube.com/watch?v=Hqtjl1Y14jw>>. Disponível em 24 mar. 2021.

⁷ Cântico do Samba de Coco que nos foi apresentado por Dona Maria da Conceição de Jesus.

⁸ O documentário “Nair da Mussuca”, de Alexandra Dumas, é um excelente recurso para construir uma aproximação robusta com essa prática afrodiáspórica de tradição oral – também com a comunidade quilombola. Disponível em < <https://oganpazan.com.br/dona-nadir-da-mussuca-uma-vida/>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

⁹ Dos povos Banto, muita coisa pode ser dita: desde o fato de terem sido eles, entre os povos africanos, de acordo com Lopes, N. (2011), um dos primeiros a dominarem a metalurgia do ferro, assim como “ao contrário do que preconiza a etnologia tradicional, os Bantos também foram agentes civilizatórios, também têm sua filosofia, e - sempre sob a égide dos ancestrais divinizados [...] - honram e prestigiam a arte e o saber de seus escultores, seus músicos, seus contadores de histórias, seus dançarinos, seus sacerdotes e seus chefes” (Lopes, 1988, p. 134). Não é à toa que, na Mussuca, cuja origem banto dos seus moradores é ratificada por Risério, A. (2010), a multiplicidade de práticas culturais é marcada pelos cânticos e pelas danças; também não é à toa que as/os mussuquenses são excelentes griôs.

Reportando-nos às razões pelas quais, na Mussuca, se sambava (e se samba de pareia), convém destacarmos que “o Samba de Pareia é um ritual para celebrar o nascimento de um bebê na comunidade quilombola da Mussuca” (Santos, 1998, p. 2004), o que se efetiva no décimo-quinto dia de nascimento de uma criança mussuquense, momento em que as/os brincantes reúnem-se nas proximidades da residência da parturiente e celebram “a valer” aquele acontecimento. Nesses momentos, a prática cultural afrodiáspórica, de tradição oral, ganha outras companhias: comidas e bebidas; entre essas últimas a meladilha, uma mistura de cachaça, mel de abelha, cebola, arruda e outros ingredientes (a critério de quem a prepara).

Contudo, a brincadeira de pareia não fica restrita aos nascimentos de crianças na comunidade quilombola, pois o período junino também é um fator que embala o samba. Nos últimos anos, porém, para além das motivações antes mencionadas, o Encontro Cultural de Laranjeiras, festival que ocorre ininterruptamente há mais de 40 anos, assim como os convites contínuos que o grupo recebe, tem criado espaços/tempos outros de apresentação: a título de exemplo, durante os anos de 2017 e 2018, por via do “Sonora Brasil”¹⁰, o grupo se apresentou, durante meses, em vários estados brasileiros.

Vamos sambar de pareia
Vamos sambar de pareia
Vamos sambar de pareia
Menina sapateia¹¹

As outras duas práticas de tradição oral, diferentemente do Samba de Coco e do Samba de Pareia, não são de matriz africana, inobstante, na Mussuca, ambas tenham sido enegrecidas. O São Gonçalo do Amarante, contrariamente ao que se observa no Samba de Pareia, é brincado apenas por homens. A dança de origem ibérica é feita em louvor a São Gonçalo, um santo bastante respeitado em Portugal (Alencar, 1998). E, em se tratando da Mussuca, a antropóloga sergipana acrescenta: “Os elementos que tomam parte na Dança de São Gonçalo de Laranjeiras [leia-se: Mussuca] são de sexo masculino. A exceção é para a Mariposa, único personagem feminino do folguedo e que tem a função de levar o Santo numa barquinha enfeitada de bandeirolas, mas que pode também tirar versos durante a apresentação” (Alencar, 1998, p. 176).

O enegrecimento dessa prática pode ser observado tanto nos ritmos que embalam a dança quanto nos instrumentos percussivos e nas cantigas que contagiam brincantes e espectadores:

¹⁰ “O Sonora Brasil é considerado o maior projeto de circulação musical do país, realizando aproximadamente 450 concertos por ano, passando por mais de 100 cidades, a maioria distante dos grandes centros urbanos. O projeto possibilita à população o contato com a qualidade e a diversidade da música brasileira e contribui para o conjunto de ações desenvolvidas pelo Sesc visando à formação de plateia. Para os músicos, propicia uma experiência ímpar, colocando-os em condição privilegiada para a difusão de seus trabalhos e, conseqüentemente, estimulando suas carreiras”. Disponível em <<https://www.sesc.com.br/portal/site/SonoraBrasil2019/osonorabrasil/o+que+e>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

¹¹ In: Dumas, A. G; Britto, C. C. (org.). (2016). *Corpo negro*: Nadir da Mussuca, cenas e cenário de uma mulher quilombola. São Cristóvão: Editora UFS.

Nosso rei pediu uma dança,
É de ponta de pé é de calcanhar
Aonde mora nosso rei do Congo
É de ponta de pé é de calcanhar¹²

A última prática de tradição oral a que faremos referência, presente na Mussuca, é o Reisado. Assim como o Samba de Coco, essa prática é mais facilmente encontrada em outras regiões do Brasil: “O Brasil pela sua diversidade regional apresenta também uma grande variedade de reisados” (Alencar, 1998, p. 92). De origem ibérica, as apresentações desse folguedo ocorrem principalmente no ciclo natalino.

Convém ressaltarmos que, na Mussuca, à exceção do Samba de Coco, há sempre uma versão mirim e/ou juvenil das práticas aqui elencadas. Dessa forma, os líderes da comunidade quilombola esperam manter vivos os seus saberes, que se encontram registrados no corpo; aliás, diga-se de passagem, essa é uma das características dos quefazeres de tradição oral: eles são transmitidos de boca a ouvido (Hampaté Bâ, 2010) e têm a memória como sede. Ocorre que a memória não é uma singularidade do cérebro, como comumente se repete, e sim se encontra no corpo. Por isso a performatividade é outra característica importante das práticas orais (Schiffler, 2017).

Dissemos em páginas anteriores que, em nosso olhar, são três os elementos que arquivam e expõem a potência dos mussuquenses: as práticas de tradição oral, a força feminina e a união que enlaça as/os quilombolas e que as/os faz verem-se como uma grande família. Já dissertamos, em rápidas linhas, sobre o primeiro deles: as práticas de tradição oral. Vejamos, agora, um tanto da força feminina à qual nos remetemos.

Em 29 de outubro de 2009, a Prefeitura Municipal de Laranjeiras outorgou a Lei n.º 909/2009 que “institui o registro dos ‘Mestres dos Mestres da Cultura’ na Cidade de Laranjeiras [...]”. Segundo esse dispositivo legal, “Mestres dos Mestres da Cultura” são as cidadãs e os cidadãos laranjeirenses que apresentam “elevado grau de maestria, constituindo importante referencial da Cultura Laranjeirense” (Laranjeiras, art. 1º, parágrafo único). Na Mussuca, três pessoas foram aureoladas com o título em evidência, das quais duas são mulheres: Dona Nadir (cantora, compositora e brincante do Samba de Pareia), Dona Maria da Conceição de Jesus (líder do Samba de Coco) e o Seu Sales (líder do São Gonçalo do Amarante – já falecido).

A despeito da relevância desse reconhecimento, isso não é o bastante para comprovar a força feminina da Mussuca. Podemos vê-la também na coordenação dos grupos culturais: à exceção do São Gonçalo do Amarante, as práticas antes descritas, tanto em sua versão adulta quanto em sua versão mirim e/ou juvenil, são coordenadas por mulheres. E mais: a presidência da Associação de

¹² Cântico do São Gonçalo. Nele, observem a referência ao Congo, país africano, uma das possíveis origens do povo Banto.

Moradores da comunidade quilombola é exercida por uma mulher; também foi uma mulher a primeira vereadora que o quilombo elegeu – e reelegeu.

Quanto à afirmação de que as/os mussuquenses se enxergarem como uma grande família, França, em suas pesquisas acadêmicas, concluídas em 2013, faz uma asserção que consideramos importante repetir:

As crianças com as quais trabalhamos [...] residem numa comunidade quilombola, cujo contato com parentes é bastante significativo, vez que, como nos declara o Informante 01, uma das vantagens de se morar na Mussuca é que “[...] *são todos parentes*” [...]. Ainda que não se tenha uma totalidade de parentesco, ou seja, todos/as não são, de fato, parentes de todos/as, haja vista a presença de moradores/as oriundos/as de outras comunidades (inclusive, não quilombolas), cujos/as filhos/as também estudam na Escola Municipal [...], onde sediamos esta pesquisa, há uma presença maciça de famílias com antecedentes comuns – o que lhes confere consanguinidade. Mais que isso: há uma história social e cultural que alinhava – e não poderia ser diferente – as histórias familiares e pessoais. Mas há também o sentimento de cooperatividade, valor civilizatório afro-brasileiro [...] (França, 2013, p. 49).

Em nosso olhar, é também na força feminina que podemos encontrar as razões para a construção de laços afetivos tão estreitos e tão robustos, capazes de instituírem o Cooperativismo/Comunitarismo, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros descritos pela saudosa professora Azoilda Loretto Trindade (2010).

No concernente aos autores deste texto, consideramos conveniente trazer à baila que ambos (negra e negro, professora e professor) militam, há décadas, pelos territórios de anúncio de saberes africanos e afrodiaspóricos e, em igual período, pelas searas de denúncias de práticas que se ancoram no racismo para produzirem inexistências de formas de vida (Santos, 2009) que não ecoam ou curvam a cerviz para o eurocentrismo e, por essa razão, são alocadas na zona do não ser – e a alocação na zona do não ser é, sim, condenação à morte. Portanto, tanto nos territórios da educação formal quanto nos fazeres cotidianos que ultrapassam os muros institucionais, limitando-nos, aqui, aos espaços educativos, o combate ao racismo e a divulgação das práticas culturais fundamentadas nas africanidades estampam a bandeira de luta dos autores deste artigo.

Quanto à nossa presença e aos nossos encruzilhamentos na comunidade remanescente de quilombo Mussuca, os primeiros contatos foram concretizados em 2011, quando, objetivando “analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental [...]” (França, 2013, p. 199) e a relação que esses saberes estabeleciam com as africanidades, acompanhamos os fazeres pedagógicos de uma professora.

Esse primeiro contato se estendeu até o início de 2013. A partir de então, graças a um projeto que coordenamos na Educação Básica, o projeto Alma Africana, realizamos incursões investigativas em mais de 20 quilombos sergipanos e, obviamente, a Mussuca compôs os nossos roteiro e interesse.

A partir de 2018, em razão das pesquisas de doutoramento, continuamos com o quilombo Mussuca como o nosso campo de pesquisa, embora tenhamos alterado o nosso objetivo: “Compreender como o Samba de Pareia, prática afrodiaspórica específica dessa Comunidade, entrecruza-se com o currículo escolar, considerando que os territórios Quilombo, escola e corpo se atravessam, implicam-se e se entretecem na Comunidade em lume”.

Nesta escrita, destacaremos os fazeres docentes, referentes ao ensino de Matemática, desenvolvidos por uma professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola situada na Comunidade Quilombola Mussuca (Laranjeiras/SE). Esses fazeres, a despeito da ausência de implementação de políticas públicas voltadas para a modalidade Educação Escolar Quilombola (EEQ), por parte do sistema de ensino, e da mudez do projeto político-pedagógico, são capazes de esgarçar o currículo e de desenvolver ações didáticas que se articulam com a EEQ.

Para tanto, cremos nós, precisamos, antes, explicitar duas asserções que fizemos no parágrafo imediatamente anterior. São elas: a) ausência de implementação de políticas públicas voltadas para a modalidade Educação Escolar Quilombola, por parte do sistema de ensino; e b) a mudez do projeto político-pedagógico em relação a essa mesma modalidade de ensino.

Quanto à primeira, a constatação se deu por meio de entrevistas que realizamos com professoras e professores da rede municipal de ensino (do município de Laranjeiras), tanto as/os que atuam em sala de aula quanto aquelas/es que se encontram à disposição da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). No tangente à segunda asserção, ecoamos França:

[...] de acordo com o que colhemos junto à Professora G e à equipe gestora, o processo de construção do PPP não ocorreu (como deveria!) a partir dos diálogos, conflituosos ou não, travados pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar – e também aqueles/as que constituem a comunidade exógena (França, 2013, p. 73-74).

Ou seja, ainda nos ancorando no autor supradito, o qual, por seu turno, apoiou-se nas entrevistas que fizera com professoras/es e gestoras/es, o projeto político-pedagógico da escola em que atua a professora cujas práticas enfatizamos nesta escrita foi elaborado por uma empresa de consultoria, contratada para esse fim, e uma (somente uma) docente da unidade de ensino se fez presente no processo de elaboração.

Feitas essas observações, cremos que podemos prosseguir.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E AS LUTAS PARA A SUA EFETIVAÇÃO

As reivindicações pelo direito à educação formal sempre compuseram as lutas dos movimentos negros, ontem e hoje (Gonçalves & Silva, 2000; Cruz, 2005; Domingues, 2007). Mariléia dos Santos Cruz (2005) chega a se referir ao erguimento de uma escola em um quilombo localizado no município de Chapadinha, no estado do Maranhão (o quilombo Fazenda Lagoa-Amarela), liderado

pelo negro Cosme. Para além disso, é significativo destacarmos, os cursos de alfabetização e de formação de atores organizados pela Frente Negra Brasileira (FNB) e pelo Teatro Experimental do Negro, nessa ordem (Gonçalves & Silva, 2000), e ainda a criação, por negras/os, de jornais, em vários estados, destinados à informação e à formação do povo negro (Domingues, 2007).

Mesmo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), embora tenha instituído outras modalidades de ensino, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Escolar Indígena, simplesmente fez-se surda e muda em relação à Educação Escolar Quilombola.

Buscando, talvez, preencher a lacuna que a LDB n.º 9.394/1996 endossou, reverberando as lutas dos movimentos negros e sendo propiciada pela presença, no poder executivo central, de um presidente mais alinhado com os movimentos sociais, foi aprovada a Lei n.º 10.639/2003, que teve como responsabilidade alterar “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” (Brasil, 2003)¹³.

Em 2004, ainda sob um regime governamental mais atento às reivindicações dos movimentos sociais, outorgou-se a Resolução CNE/CP n.º 1/2004, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004).

Conquanto ambos os dispositivos legais representem passos relevantes em direção à ruptura de políticas públicas voltadas para a educação, o silenciamento e a inércia que predominam na gestão dessas políticas, no que se refere ao tema em tela, têm limitado, sobremaneira, as possibilidades de avanços na efetivação da equidade étnico-racial. E, apesar dos passos desenhados com suor e sangue nos territórios da história, ontem e hoje, por intermédio das lutas implementadas pelos movimentos sociais (negros, principalmente), a persistente insensibilidade, ainda prevalecente, em relação às reivindicações daqueles mesmos movimentos, assim como ao questionamento dos

¹³ Em 2008 foi aprovada a Lei n.º 11.645/2008, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Em razão da lei de 2008, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) passou a ter a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 27 jan. 2021. Ainda sobre essa legislação (Lei n.º 10.639/2003), consideramos importante assinalar que não há, nela, definição de meios de fiscalização de sua implementação e nem de penalização em razão do seu descumprimento. Quanto à primeira ausência, a fiscalização, defendemos que, sim, trata-se de um equívoco a ser reparado pelos sistemas de ensino; no concernente à penalização, não a advogamos: em nosso olhar, a Lei n.º 10.639/2003 deve ter caráter eminentemente pedagógico.

currículos que buscam impor uma monocultura sustentada numa cosmovisão eurocêntrica, parece tornar as legislações supracitadas insuficientes para contemplar as diferentes formas de vida construídas em comunidades quilombolas.

Nesse âmbito, consideramos imperativo enfatizar dois mecanismos legais que perfilam singularidade às CRQ: O primeiro: de acordo com a Constituição Federal de 1988, observando-se, nela, o “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1998, art. 68). Em nosso olhar, o texto constitucional em epígrafe reconhece não apenas a propriedade do território quilombola, mas também admite que, nele, habita uma forma de vida com características específicas, o que, em nosso entendimento, exige uma educação situada, adequada à realidade dos sujeitos que ocupam e se ocupam da CRQ.

O segundo mecanismo legal é o Decreto n.º 4.887/2003, que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (Brasil, 2003). Esse documento, entre outros elementos, traz a definição de remanescente de quilombo, o que reforça a importância de uma modalidade educativa diferenciada: “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, *com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida*” (Brasil, 2003, art. 2º, itálicos nossos). Além disso, o decreto em espelho reconhece como “terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e *cultural*” (Brasil, 2003, art. 2º, § 2º, itálico nosso).

Mesmo diante desses reconhecimentos, somente 16 anos após a promulgação da LDB n.º 9.394/1996 o Estado brasileiro subscreveu a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que “define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” (Brasil, 2012). Segundo esse dispositivo legal: 1) são consideradas quilombolas as escolas localizadas em CRQ e aquelas que, mesmo nelas não situadas, atendem estudantes delas originários (Brasil, 2012, art. 9.º, I, II); 2) a modalidade de ensino em lume deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se: “a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade” (Brasil, 2012, art. 1º); 3) “a construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território” (Brasil,

2012, art. 32, § 1º); 4) “os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos” (Brasil, 2012, art. 34, § 1º); 5) “A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas (Brasil, 2012, art. 39, § 2º). E mais:

Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (Brasil, 2012, art. 49, § 2º).

Para mais, a resolução estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada de professoras e professores que atuam na Educação Escolar Quilombola.

Consideramos importante focalizar esses preceitos da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 porque, mesmo admitindo que se trata de uma legislação ainda na infância, lembremos que oito anos já se passaram desde a sua publicação e parece haver certa dificuldade no cumprimento de suas determinações. O que justifica tal comportamento, uma vez que “para melhorar o ensino na perspectiva quilombola, é necessário que os órgãos públicos invistam na educação quilombola e na formação continuada dos professores, principalmente os que não possuem a vivência do quilombo. Este investimento é imprescindível, pois a formação busca fortalecer nosso sistema educacional”? (Silva, 2016, p. 81).

Ecoamos Silva. Cremos, sim, que o investimento em políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professoras e de professores, assim como a produção de material didático que dialogue com a realidade sociocultural dos quilombos e a construção de escolas (no sentido físico e simbólico) articuladas com a história do povo negro e com os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2010) é um caminho inadiável. Mas ainda resta uma questão: Por que as práticas curriculares das escolas localizadas em quilombo, no mais das vezes, inviabilizam as práticas culturais da comunidade?

Somos cômicos da carência de programas efetivos de formação inicial e continuada – já pontuamos isso – e das consequências dessa exiguidade (ou inexistência) para a concretização da modalidade em lume. Mas, ainda assim, as discussões e/ou reflexões sobre a necessidade de contextualização das práticas educativas são anteriores à outorga da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012. Então, parecemos que há algo que ultrapassa (ou embasa) o carecimento de políticas públicas direcionadas à modalidade ora em foco. Talvez o sociólogo Aníbal Quijano possa desenredar as dificuldades que se impõem à frente da implantação e/ou implementação da EEQ. Segundo esse estudioso, a modernidade/colonialidade, inaugurada ainda no século XV, instituiu um “novo sistema de dominação social [que] teve como elemento fundador a ideia de *raça*. Esta é a primeira categoria

social da modernidade” (Quijano, 2005, p. 17, *itálicos no original [sic]*). E acrescenta: “Essa idéia de *raça* foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, desafortunadamente para gente demais, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas” (Quijano, 2005, p. 17, *itálicos no original [sic]*).

Quiçá tenhamos encontrado a razão que subjaz a ausência de políticas públicas, o desdobramento de práticas curriculares alheias à contextura sociocultural e a elaboração de projeto político-pedagógico sem a presença da comunidade: é no racismo estrutural que tais comportamentos se apoiam. Por ser estrutural, muitas vezes tais atitudes são tidas como “normais” e, em razão disso, inquestionáveis.

3. O ENSINO DE MATEMÁTICA, A MILITÂNCIA FREIREANA E A EEQ

De acordo com D’Ambrósio, U. (1994, p. 93), “[...] de todas as manifestações culturais que se tentou impor em caráter universal, a única que predominou foi a Matemática”. Silva, V. A. (2009), por seu turno, com base em pesquisas realizadas com educandas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conclui que, para as/os estudantes, a Matemática é uma disciplina difícil, e essa sua característica contribui para a conclusão de que quem se destaca nela é mais inteligente. Essa autora ainda afirma o seguinte: “É porque ela não é fácil que se pode entender que uma pessoa fracasse em matemática apesar de ser inteligente e, também, que é mais difícil ser bom em matemática do que em português. Ainda, é mais grave fracassar em matemática, uma vez que é mais trabalhoso recuperar-se em uma matéria difícil” (Silva, 2009, p. 156 *[sic]*). Isso ajuda a explicar porque

a Matemática, com seu caráter de infalibilidade, de rigor, de precisão e de ser um instrumento essencial e poderoso no mundo moderno, teve sua presença firmada excluindo outras formas de pensamento. Na verdade, ser racional é identificado com dominar a Matemática. A Matemática se apresenta como um deus mais sábio, mais milagroso e mais poderoso que as divindades tradicionais e outras tradições culturais (D’Ambrósio, 2002, p. 17).

A afirmação de Silva, V. A. (2009) explica também porque, na Educação Básica, tanto Matemática quanto Língua Portuguesa são, via de regra, as disciplinas com a maior carga horária semanal. É curioso pensar nas razões que determinam o número elevado de aulas de Língua Portuguesa, considerando-se que essa disciplina é ofertada a nativas/os. É que, para a escola, a qual, em primeira análise, representa a elite dominante, apenas uma variedade linguística é considerada a correta – a padrão –, enquanto as demais devem manter-se em seu mesquinho lugar. Inobstante, consideremos que essa discussão requeira uma escrita mais específica e ampliada, cabe, aqui, assinalar que

Como se sabe, o preconceito lançado sobre [as] variedades [linguísticas] é, essencialmente, a transferência, para o plano lingüístico, de preconceitos que são, no fundo, sociais. Se uma

pessoa é pobre, se tem origem rural, se não tem educação formal, se provém de uma região considerada atrasada, sua maneira de falar a língua será considerada (como suposta decorrência “natural” desses fatos) “pobre”, “tosca”, “inculta”, “atrasada” etc. (Bagno, 2005, p. 79 [sic]).

A esse respeito, há uma vasta literatura disponível¹⁴.

Em se tratando de Matemática, os dois estudiosos citados nos dois últimos parágrafos têm razão: ainda acreditamos que as pessoas mais inteligentes são aquelas que se destacam na aprendizagem da Matemática – ou que o fazem diante de disciplinas que, de um modo ou de outro, requisitam saberes matemáticos nos seus desdobramentos.

Para esta escrita, seguindo a percepção do professor Dario Fiorentini, traremos à baila práticas de ensino de Matemática realizadas por uma professora que ensina essa disciplina, e não por um profissional da disciplina. Noutras palavras:

Usamos, [...], a denominação *professores que ensinam matemática* para contemplar o professor da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental que, embora não se autodenomine professor de matemática, também ensina matemática, requerendo para isso uma formação. (Fiorentini *et. al.*, 2002, p. 138 [sic]).

Obviamente, na expressão “professores que ensinam Matemática” também estão inclusas/os as/os profissionais que se licenciaram nessa disciplina; porém, além delas/es, encontramos ainda as/os pedagogas/os, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como as professoras e os professores que concluíram os cursos de formação de professores em nível médio, como, aliás, prescreve a LDB n.º 9.394/1996: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996, art. 62).

Convém frisar, neste momento, que são exatamente as/os profissionais que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental quem, em parceria com as/os estudantes, constroem, pensando-se, obviamente, na matemática escolar, os primeiros conceitos matemáticos, os quais, no mais das vezes, atuam como subsunçores para saberes mais avançados dessa disciplina. São também essas/es profissionais quem, a partir do modo como encaram a Matemática e se relacionam com ela, engendam (nunca em solidão) os primeiros laços afetivos entre as/os alunas/os e a disciplina em questão.

Por essa razão, importa pensarmos atentamente no “número de horas destinadas à formação matemática de professores polivalentes nas grades curriculares dos cursos superiores (Pedagogia e Curso Normal Superior), como em relação à falta de publicação específicas destinadas à essa

¹⁴ Dentre elas, aconselhamos a leitura de: BAGNO, M. (199). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

formação” (Curi, 2008, p. 61). Importa também trazermos à baila os destaques dos Parâmetros Curriculares Nacionais (no volume destinado à Matemática): 1) conhecimento da história dos conceitos matemáticos; 2) conhecimento acerca dos obstáculos envolvidos no processo de construção de conceitos (matemáticos); 3) transformação dos saberes matemáticos para torná-los acessíveis aos/às estudantes; 4) mobilização dos conhecimentos em situações diversas daquela em que foram elaborados (Brasil, 1997).

Para além disso, cremos ser imprescindível ao/à professor/a que ensina Matemática (qualquer que seja sua formação), vez que, como assinala D’Ambrósio, U. (2002), essa disciplina converteu-se num “deus mais sábio, mais milagroso e mais poderoso que as divindades tradicionais e outras tradições culturais” (D’Ambrósio, 2002, p. 17), não apenas combalir essa auréola de território de acesso difícil – intuindo criar relações afetivas positivas com esse campo de saberes e mostrar como ele se encontra imbricado nos fazeres cotidianos: nem acima nem abaixo das demais práticas culturais –, como também fomentar debates, com e entre os estudantes, objetivando levá-los à percepção de que outras matemáticas existem e, portanto, a que se fez hegemônica (e apropriou-se do currículo escolar) é, em verdade, uma instrumento de dominação colonial, patriarcal, capitalista e racista. Conseqüentemente, a Matemática valorizada pela e na escola não é algo intocável e imune a interesses políticos, sociais e culturais; contrariamente, é mais um elemento produzido pela humanidade, a serviço de determinada classe social. Aliás, conceber a Matemática como prática cultural já simboliza um passo largo na desconstrução daquele deus sobre o qual fala o professor Ubiratan D’Ambrósio. Torna-se também mister ao ensino de Matemática, assim como de qualquer outra disciplina, reverberando-se, aqui, Paulo Freire, compreender que

um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores (Freire, 2000, p. 96 [sic]).

É por essa razão, por entendermos que a prática docente deve comprometer-se, sempre, com a leitura do mundo e com a crença inabalável de que é possível construir um mundo outro, assim como ela, a prática docente, deve assumir também o compromisso com “a ética universal do ser humano”, a qual deve relacionar-se com a justa raiva contra qualquer forma de malvadez (Freire, 1996), que trouxemos para este texto o fazer docente de uma professora que aprendeu a esperar e a alar, com o outro, a esperança, que é ontológica em cada ser humano.

4. A PROFESSORA-MILITANTE E SEUS QUEFAZERES

A professora Daniela Barreto do Sacramento exerce sua docência em uma escola localizada numa comunidade remanescente de quilombo, a Mussuca (já apresentada sinteticamente em seção anterior). Ela não é licenciada em Matemática e também não cursou Pedagogia. Sua primeira graduação foi em Administração (em uma instituição particular), e no momento a educadora está

concluindo o curso de Psicologia na Universidade Federal de Sergipe. Sua autorização para o exercício da profissão (professora) resulta de sua formação em nível médio no Instituto Rui Barbosa (antiga Escola Normal).

Em acréscimo, ainda sobre a professora Daniela, é-nos possível assinalar: a militância que move sua prática docente, para o bem da verdade, reverbera a sua atitude cidadã que a singulariza enquanto mulher negra, politicamente consciente e situada, e líder sindical aguerrida vinculada ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (SINTESE), em nome do qual a professora em lume põe-se à frente das reivindicações imprescindíveis à melhoria da qualidade do ensino ofertado em escolas públicas do sistema de ensino no qual atua (Município de Laranjeiras – Sergipe). Daniela também se põe na vanguarda das lutas pela implantação e/ou implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como para assegurar as condições necessárias à oferta da modalidade Educação Escolar Quilombola.

Além do exposto, a professora Daniela é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidades e Alteridades: diferenças e desigualdades na educação, da Universidade Federal de Sergipe (GEPIADDE/UFS), e é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Quando iniciamos as nossas pesquisas na escola onde atua a professora Daniela, já havíamos decidido que as investigações acadêmicas ocorreriam num ano/série da primeira fase do Ensino Fundamental, porém ainda faltava decidir a turma. Para tanto, recorremos a um questionário, destinado às/aos estudantes, que foi aplicado em todos os anos/séries da primeira etapa do Ensino Fundamental. Após a tabulação do questionário, decidimos trabalhar com a turma na qual, segundo o instrumento utilizado, a identidade quilombola aparecia de forma mais pronunciada. Foi assim que conhecemos o fazer pedagógico da professora Daniela.

Como nosso interesse, naquele momento, limitava-se à percepção matemática por parte das/os educandas/os, acompanhávamos apenas as aulas desse campo de saberes, o que nos fazia ir ao quilombo três ou quatro vezes por semana (sempre no turno matutino), já que essa disciplina tem uma carga horária elevada. Foi nessas idas que percebemos o quão freireana é a prática pedagógica da professora.

Sobre essa prática, em razão das limitações desta modalidade de escrita, pontuaremos apenas dois conceitos da lavra de Paulo Freire: a militância e a dodiscência.

Para Moretti, C. Z. (2015), a militância em Freire tem a ver com a solidariedade. Em “Pedagogia da autonomia”, abordando exatamente a solidariedade, Freire disserta: “Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar ainda na quase

certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo (Freire, 1996, pp. 137-138).

A militância, portanto, está grávida da “ética universal do ser humano” e traz em seu corpo a certeza de que, embora condicionados, não somos seres agrilhoados definitivamente à inércia. Disso se conclui que não tão somente a solidariedade tem relação íntima com a militância, pois a esperança também é um dos seus pilares.

A dodiscência é um neologismo cunhado por Paulo Freire e está relacionada à ideia de que o ato de ensinar e o ato de aprender são interdependentes. E o entendimento dessa interdependência contribui para os movimentos próprios do “ciclo gnosiológico”. Diz-nos Paulo Freire:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 1996, p. 28).

Em nosso entendimento – como professores que somos, como negros e como pesquisadores cujos objetos e sujeitos de pesquisa se movimentam por territórios negros e/ou por relações étnico-raciais –, tanto a militância quanto a dodiscência, que requisitam, para a sua concretização, práticas coletivas e dialógicas, são motores bastante potentes para a implementação da Educação Escolar Quilombola, a saber: 1) as/os professoras/es que assumem as salas de aula, de escolas sediadas em CRQ, comumente não passam por um processo de formação inicial que contemple, com profundidade e amplitude, os saberes construídos e que constroem os sujeitos quilombolas; 2) como dito em seção anterior, considerando-se o sistema de ensino do município de Laranjeiras, onde se encontra localizada a Mussuca e, nela, a escola em que atua a professora Daniela, não há políticas públicas voltadas para a formação continuada das/dos docentes; 3) as/os quilombolas são, em primeira e última análise, os sujeitos que detêm os saberes que, segundo a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, devem compor as práticas curriculares da unidade de ensino.

Assim, por meio da dodiscência, o/a professor/a, ao tempo em que ensina às/aos alunas/os os saberes historicamente valorizados pelo currículo, mormente eurocêtricos, aprende, com elas e com eles, os saberes próprios da comunidade quilombola. O “ciclo gnosiológico” então se alarga e contribui para fraturar a imposição de uma monocultura.

Presenciamos a professora Daniela rompendo, a partir da militância e da dodiscência, essa concepção monológica, monofônica e monossêmica de mundo em várias situações. Citaremos algumas delas:

1. Em dado momento, no qual a professora trabalhava os conceitos de múltiplos e de divisores de um número, ela desenhou, no chão da sala de aula, cuja disposição das

carteiras era feita em semicírculo, sete círculos grandes (a turma era composta por 21 estudantes) e orientou as/os alunas/os a se distribuírem, igualmente, nos círculos. Após a primeira distribuição equânime, a docente apagou um círculo e solicitou uma nova repartição. Assim continuou até que apenas um círculo restasse no centro da sala de aula. A cada subdivisão, a educadora discutia com as/os alunas/os sobre o processo: em cada círculo havia o mesmo número de alunas/os? Por que isso ocorria? Se não havia, qual o motivo? No cotidiano das crianças, havia situações em que se exigiam divisões exatas? As divisões exatas ocorrem corriqueiramente? Nas práticas culturais do quilombo, em que instantes as crianças recorriam a divisões exatas ou as observavam?

2. Noutra oportunidade, objetivando trabalhar outros algoritmos da Matemática, a professora Daniela organizou a turma em duplas, dispondo todas/os as/os alunas/os sentadas/os no chão (ela também sentou com as/os suas/seus educandas/os). Cada dupla recebeu exatamente 15 palitos de picolé. Os palitos foram arrumados no chão, um ao lado do outro (avizinados). Iniciou-se o jogo. Alternadamente, cada componente da dupla retirou um, ou dois, ou três palitos do conjunto (nunca mais que três). Perdeu o jogo a/o componente da dupla que ficou com o palito restante. Como na atividade anterior, após a “partida”, foram feitas reflexões sobre a ação realizada e como ela, a ação, fazia-se (ou não) presente no dia a dia da Mussuca.
3. Por fim (apenas para não ultrapassarmos as dimensões deste artigo), a professora organizou um projeto interdisciplinar para discutir identidade. A culminância do projeto se daria com o aviamento do documento de identidade de cada estudante, o que, evidentemente, só poderia ser feito em órgão oficial específico. Daniela, então, organizou-se de modo que, no período em que a Secretaria de Segurança Pública do Estado estivesse realizando um mutirão no município de Laranjeiras, com a finalidade de aviar carteiras de identidade, ela pudesse conduzir-se até a sede do município, com as/os suas/seus alunas/os, para que o documento em questão fosse providenciado. Não foi tarefa fácil: a) os documentos de identidade, de todas/os as/os educandas/os, tiveram que ser feitos no mesmo dia e no mesmo turno, o que demandou um acordo prévio com a secretaria; b) foi preciso organizar o projeto de modo a culminar em determinado período; c) foi preciso providenciar um documento de autorização dos pais e/ou responsáveis para que as crianças se afastassem, em horário escolar, da unidade de ensino; d) houve a necessidade de um veículo para o transporte da turma: “Eu lembro que aquele Instituto de Identificação ia ficar uns dois, três dias em Laranjeiras, numa escola lá”, informou a professora.

A recorrência a brinquedos e brincadeiras tradicionais, com a finalidade de trabalhar saberes matemáticos, faz parte do elenco de ações construídas e/ou buscadas pela professora com o intuito de: a) dialogar com as práticas culturais mussuquenses; b) articular os conceitos matemáticos com a contextura sociocultural da/o educanda/o; e c) consolidar algoritmos matemáticos. Isso é tão palpável que, quando buscamos diagnosticar, junto às/aos alunas/os, os momentos em que elas e eles percebiam matemática no espaço escolar, 33,33% delas/es indicaram os brinquedos e as brincadeiras.

Convém, nesse ínterim, destacar que “o elo entre ‘cultura’ e ‘criança’ é claramente percebido nos jogos e brincadeiras tradicionais e populares, especialmente aquelas desenvolvidas em rua” (Pontes & Magalhães, 2003, p. 117). Portanto, ao recorrer à ludicidade (também um valor civilizatório), a professora Daniela está atuando no registro da construção identitária daquelas crianças negras e quilombolas.

E o compromisso da professora era/é tão musculoso que, em vários momentos, a vimos indignada com as ações que invisibilizam os conhecimentos dos “tradicionalistas” do quilombo (e também eles próprios), recorrendo-se, aqui, a um termo de Amadou Hampaté Bâ (2010). Negritou a professora: “Não há essa sensibilidade da gestão em situação alguma. Nem sensibilidade, nem esse reconhecimento. Enfim, é uma série de situações que a gente fica o tempo todo ali na mesma coisa”.

Noutras oportunidades, presenciamos as lágrimas banharem o rosto da professora-militante por causa: i) da cegueira em relação às/aos estudantes quilombolas, ii) dos distanciamentos entre as práticas curriculares e as práticas culturais; iii) da ausência de políticas públicas voltadas para a EEQ e para a comunidade.

E em se tratando especificamente da Matemática, Daniela a entende como uma prática cultural e acrescenta que “os textos, as danças, as músicas transpiram Matemática e cultura em suas composições, desde as cores, formas, números e linguagem”. Essa crença se converte em prática pedagógica:

Nós tivemos agora, é... Acho que foi em agosto. Nós estávamos fazendo uma... houve uma gincana, com os alunos maiores da tarde do Ensino Fundamental maior [6º ao 9º ano]. Eles foram pra, pra Laranjeiras e a nossa coordenadora junto com eles, né, eles fizeram uma paródia sobre o grupo folclórico da comunidade, e aí falei... eu gostei e pedi pra, pra turma olhar e aí eles gostaram [também]. E aí a gente estava analisando, e nós fizemos [ouvimos] um CD da “Vozes da Mussuca” né, que é um CD da comunidade (tem samba de pareia, tudo mais) e aí nós fomos procurar na música uma relação que eles pudessem ver com a Matemática, aí tinha a questão de dançar em par, então a gente já ia multiplicar o par com o outro par e quantas vezes eles podiam trocar de par e foi dentro do Samba de Pareia, então há sim essa relação.

Acompanhar a prática pedagógica da professora Daniela foi para nós assistir, ao vivo, as defesas de Freire bailando por entre paredes e abrir, nelas, fissuras capazes de possibilitar a invasão dos raios de sol.

5. PALAVRAS FINAIS

A Matemática, parece-nos, não tem apenas se apresentado como um “deus mais sábio”; também não tem se limitado à assunção de território de difícil acesso, digno somente àquelas/es cuja inteligência é superior. Ela tem se configurado como uma cápsula quase impermeável aos saberes que não receberam permissão de acessarem a zona que ela delimita.

Mesmo quando se alarga o campo de compreensão, como, em nosso olhar, faz a etnomatemática, um programa que, segundo D’Ambrósio, U. (2001, p. 13 [sic]), busca contemplar as “maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e sócio-econômicos da realidade (etnos)” e que pode representar um campo de diálogo entre a Matemática e as práticas culturais africanas e afrodiáspóricas (Oliveira, 2012), não é incomum vê-la capturando de determinada prática cultural aquilo que o pensamento ocidental moderno engloba no espaço/tempo conceitual da Matemática.

Quando age assim, pensamos nós, o ator responsável por tal ação, além de contribuir com a concepção eurocêntrica que hierarquiza os saberes – muitas vezes invisibilizando aqueles que destoam da epistemologia que se arvora hegemônica –, colabora para a deturpação do saber que sofreu a subtração.

Esse não tem sido o comportamento da professora Daniela. Ao contrário: mesmo que ela não seja licenciada em Matemática, seu fazer pedagógico está empenhado em mostrar como os conceitos desse campo de saberes se fazem presentes em diversos movimentos das práticas culturais quilombolas. Para além disso, a educadora busca quebrar a auréola de superioridade que é atribuída à disciplina. E mais: em consonância com Paulo Freire, Daniela busca trabalhar a Matemática como instrumento de luta em defesa da construção de uma sociedade inclusiva, antirracista, equânime, justa.

Com foco na percepção matemática das/os estudantes, acompanhamos os fazeres pedagógicos de Daniela por mais de um ano. Alargando o foco, continuamos observando o fazer docente dessa educadora com a qual aprendemos a cada instante. Em ambas as situações, saímos maiores (e continuamos crescendo) após cada encontro: é que Daniela alia a nossa esperança e nos faz buscar – suando o corpo, calejando as mãos, conversando com os homens e com as mulheres, como narra Paulo Freire (2000) – a utopia possível.

REFERÊNCIAS

Alencar, A. D. F. (1998). *Danças e folguedos: iniciação ao folclore sergipano*. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação, do Desporto e Lazer.

Almeida, S. (2018.). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.

- Arruti, J. M. (2017, janeiro/abril). Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, 12 (23), pp. 107-142. Recuperado de <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>
- Bagno, M. (2005). Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*, 05 (01), pp. 63-81.
- Barbosa, R. de A. (2014). *Memória de um lugar: danças e festejos na produção do patrimônio em Mussuca e Laranjeiras/SE*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, Brasil.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil. (2003). *Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm
- Brasil. (2003). *Lei n.º 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003*, 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. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
- Brasil. (2004). *Resolução CNE/CP n.º 1/2004, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>
- Brasil. (2012). *Resolução CNE/CEB nº 8/2012, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Recuperado de https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192
- Cruz, M. dos S. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pp. 21-34. Recuperado de https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf
- Curi, E. (2008). Análise de propostas presentes no material de Matemática do PEC-Universitário, à luz de resultados de investigações e teorias sobre formação de professores. In: Nacarato, A. M. & Paiva, M. A. V. (org.). *A Formação do professor que ensina Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- D'Ambrósio, U. (1994, julho/setembro). A Etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, 63. Recuperado de <https://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/949/854>
- D'Ambrósio, U. (2001). Paz, Educação Matemática e Etnomatemática. *Teoria e Prática da Educação* (Maringá, PR), 4(8), pp. 15-33. Recuperado de

<https://www.ufpa.br/npadc/gemaz/textos/artigooss/paz%20educacao%20e%20etnomatematica%28ARTIGO%29.pdf>

- D'Ambrósio, U. (2002). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online], 12 (23), pp. 100-122. ISSN 1413-7704. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>
- Dumas, A. G. & Britto, C. C. (org.). (2016). *Corpo negro*: Nadir da Mussuca, cenas e cenário de uma mulher quilombola. São Cristóvão: Editora UFS.
- Fiorentini, D. et al. (2002). Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, 36, Belo Horizonte. Recuperado de <https://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n36/n36a09.pdf>
- França, E. T. de. (2013). *Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.
- Gonçalves, L. A. O. & Silva, P. B. G. e. (2000, setembro/dezembro). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15, pp. 134-158. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>
- Hampaté Bâ, A. (2010). Tradição viva. In: Ki-Zerbo, J. *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. Brasília: Unesco, 2010. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>
- Laranjeiras. (2006). *Território Negro*: comunidades quilombolas. Sergipe/Laranjeiras: Celacude.
- Laranjeiras. (2009). *Lei Municipal nº 909/2009*. Institui o registro dos “Mestres dos Mestres da Cultura” na cidade de Laranjeiras e dá outras providências. (Monografia de conclusão de curso). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- Lima, M. B. & Trindade, A. L. (2009). Africanidades, Currículo e Formação Docente: desafios e possibilidades. In: Melo, M. R. et al. *Identities e Alteridades*: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São Cristóvão/SE: UFS.
- Lima, M. B. (2006). *Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas: um estudo no contexto escolar*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Lopes, N. (1988). *Bantos, malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Lopes, N. (2011). *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro.
- Moretti, C. Z. (2015). Militância. In: Streck, D. R. (coord.). *Dicionário. Paulo Freire*. Lima (Peru): CEAAL, pp. 335-336.
- Moura, C. (1988). *Rebeliões da senzala*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Nascimento, B. (1985, novembro/dezembro). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodíaspóra*, ano 3, 6 e 7, pp. 41-50. Recuperado de https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasil/docs/afrodi_spora_-_volume_6_e_7
- Nascimento, B. (2006). O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: Ratts, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Instituto Kuanza. São Paulo, pp. 117-124. Recuperado de <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>
- Oliveira, C. C. de. (2012, julho/dezembro). Educação matemática antirracista e o programa Etnomatemática. In: *REMATEC - Revista de Matemática, ensino e cultura*. Práticas socioculturais e Educação Matemática. Natal: editora da UFRN, ano 7, 11. Recuperado de <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/issue/view/12/11>
- Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2003). A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), pp. 117-124. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16803.pdf>
- Quijano, A. (2005). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, 19 (55), pp. 08-31. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/01.pdf>
- Risério, Antônio. (2010). *Uma história do povo de Sergipe*. Aracaju, SE: SEPLAN.
- Santos, B. de S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. de S; Meneses, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 23-72.
- Santos, E. G. C. (2017). Samba de pareia entre traduções e encruzilhadas: questões e procedimentos metodológicos. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, pp. 114-130.
- Schiffler, M. F. (2017). Literatura, oratura e oralidade na performance do tempo. *Revel*, 02 (16), pp. 112-134. Recuperado de https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/1556/pdf_1
- Silva, D. L. (2016). *Questões raciais na formação dos educadores da Comunidade Quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.
- Silva, V. A. da. (2009). *Por que e para que aprender a matemática*. São Paulo: Cortez.
- Trindade, A. L. (2010). Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: Brandão, A. P. & Trindade, A. L. (org.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.