

“Isso não é matemática!” — Currículos em disputa em um contexto quilombola

“That’s not Math!” — Curricula in dispute in a quilombola context

Daniele Costa Silva¹ • Vanessa Franco Neto²

Resumo: O texto trata de um compartilhamento de reflexões das autoras a partir de uma experiência vivenciada junto a uma comunidade quilombola. Comunidade esta, que se encontra em um momento de articulação para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em suas escolas e, conseqüentemente, em disputa de currículos. Disputa atravessada pela ideia de que apenas o saber matemático hegemônico e embranquecido é válido e nos fornece passaportes para o *sucesso*. Uma ideia socialmente construída que corrobora com o modo imperialista e capitalista de organização da vida, em que outras formas de ler e vivenciar o mundo devem ser negadas e anuladas, assim como, os nossos sentidos de pertencimento.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Currículo. Matemática Hegemônica. Sucesso.

Abstract: This text is a sharing of reflections by the authors based on an experience lived with a quilombola community. This community is currently in a moment of articulation to implement the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in its schools and, consequently, in a dispute over curricula. This dispute is influenced by the idea that only hegemonic and whitened mathematical knowledge is valid and provides us with passports to *success*. This is a socially constructed idea that supports the imperialist and capitalist way of organizing life, in which other ways of reading and experiencing the world must be denied and nullified, as well as our senses of belonging.

Keywords: Quilombola School Education. Curriculum. Hegemonic Mathematics. Success.

1 O cenário

O acesso a uma educação escolar emancipatória que respeite e valorize a memória, a história, a cultura, os saberes e valores das comunidades quilombolas é uma pauta e luta presente do Movimento Quilombola. Uma importante conquista do movimento, neste sentido, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definidas pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Tais diretrizes buscam garantir uma pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural, formação específica para os docentes, bem como, materiais didáticos e paradidáticos específicos.

No entanto, a sua implementação ao longo desses 12 anos é uma realidade distante para muitas comunidades quilombolas. Dentre elas, a comunidade de Furnas do Dionísio, localizada na zona rural do município de Jaraguari, Mato Grosso do Sul, e cenário do episódio que iremos

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná • Cornélio Procópio, PR — Brasil • ✉ danielesilva@utfpr.edu.br • ORCID 0000-0002-0684-8024.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul • Campo Grande, MS — País • ✉ vanessa.neto@ufms.br • ORCID 0000-0002-2129-8040.

relatar neste texto.

2 O episódio

No início deste ano (2024) iniciou-se uma mobilização da comunidade de Furnas do Dionísio no sentido de compreender as DCN para a Educação Escolar Quilombola e construir a sua implementação junto à sociedade, comunidade escolar, órgãos públicos responsáveis e instituições de ensino superior. O marco inicial desta articulação foi uma reunião realizada em 23/03/2024 juntamente com docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), para conhecer e debater sobre a Educação Escolar Quilombola e suas diretrizes. A partir desse encontro foi agendada uma reunião com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e formado um Grupo de Trabalho, para aprofundamento dessas discussões e organização das articulações.

Diante deste iniciar de articulações da comunidade que se dá a visita das autoras à Escola Estadual Zumbi dos Palmares, juntamente com outros pesquisadores da UFMS. No dia 27/03/2024 nos reunimos com a comunidade com o propósito de discutir projetos já realizados na escola em parceria com a universidade e avaliar quais outras atividades poderiam ser desenvolvidas, para assim elaborarmos em conjunto um planejamento.

Para tanto, nos reunimos, na sala de informática da escola, junto com os diretores, coordenadora pedagógica, representantes da comunidade, professoras da escola e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFMS. Conforme íamos nos ajeitando nas cadeiras, surge um homem que pergunta se podia participar da reunião. Todos concordam. O homem prefere não se sentar e fica próximo a porta. Este homem era Cícero, o cozinheiro da escola e protagonista desta reunião.

No início, foi feita uma breve contextualização, por parte de alguns participantes, sobre a reunião realizada na comunidade em 23/03/2024. Em meio a esta exposição, Cícero intervém perguntando se os pais dos alunos foram ouvidos (a respeito da implementação da Educação Escolar Quilombola). Uma pergunta válida, que é respondida com a informação de que havia membros da comunidade na reunião do dia 23, nem todos necessariamente pais de alunos da escola, e que sim, seria interessante e importante ouvi-los. A reunião segue, porém Cícero intervém novamente, explicando o porquê de seu questionamento, ao que afirma: os pais gostariam que seus filhos fossem doutores, não que ficassem aprisionados à vida no campo, que é muito difícil. A partir desse momento inicia-se um movimento de argumentação, por parte de alguns membros da comunidade e pesquisadores, de que a Educação Escolar Quilombola não

é um podar de possibilidades. Os ânimos se alteram e um princípio de confusão se instaura.

Em meio a discussão acalorada, a Educação Escolar Quilombola é defendida, em especial pelas pessoas da comunidade, como uma possibilidade de aproximação da herança histórica, cultural, social e política dos antepassados. Uma oportunidade de valorizar e qualificar os saberes e experiências vividas na comunidade, de modo a tratar

o conhecimento a partir de sua historicidade, sendo forma de diálogo com o passado, com o presente e com o futuro, de modo que articula o que já se sabe a partir do que já foi vivido com aquilo que ainda é necessário ser aprendido (Soyinka, 1995 *apud* Pinho, 2022, p. 34).

E essa argumentação é rebatida por Cícero novamente, ao reafirmar que a perspectiva de que a Educação Escolar Quilombola seria uma privação aos estudantes. E que caso fosse implementada, seriam ensinadas apenas coisas relacionadas a comunidade, que teriam serventia apenas naquele contexto, que os estudantes deixariam de acessar o conhecimento hegemônico e, por consequência, as supostas oportunidades que ele proporciona. Cícero afirmava que a educação quilombola impossibilitaria que estudantes da comunidade tivessem a oportunidade de se tornarem *doutores*, médicos, advogados, vivendo *na cidade* o que, efetivamente, tornaria melhor a vida desses estudantes.

Ao tentar contrapor, uma das autoras deste texto traz o relato de um projeto desenvolvido na escola no ano anterior. Nele, em uma parceria da UFMS e das artesãs da comunidade, o processo de confecção de peneiras de taboca foi trabalhado junto a docentes e estudantes do ensino fundamental na escola Zumbi dos Palmares. Os estudantes tinham contato desde a colheita da taboca até a finalização da peneira, em conjunto com sequências didáticas que relacionavam a confecção das peneiras com conceitos de história, biologia, matemática, dentre outras áreas do conhecimento. Aproximando os estudantes de uma herança cultural e experiência vivida na comunidade, a confecção das peneiras, qualificando os saberes contidos no processo de confecção, os relacionando com o presente destes alunos, problematizando e sistematizando os processos elaborados pelas artesãs num exercício que acabava por contemplar o currículo oficial das disciplinas mencionadas.

A fala da autora foi voltada mais especificamente à matemática, sobre como ao inferir e sistematizar o processo de trançamento das fibras de taboca para a confecção das peneiras, conceitos e habilidades matemáticas estavam sendo abordados e desenvolvidos, e que isso seria mais relevante do que apenas fazer contas, especialmente com a tecnologia a que temos acesso atualmente. No entanto, sua fala é interrompida com um *Isso não é Matemática!* proferido

indubitavelmente por Cícero. A pesquisadora, doutora, fica perplexa e percebe que não terá seu trabalho reconhecido como pertinente, afinal, ele não possibilitaria o acesso ao que realmente favoreceria os estudantes: o conhecimento hegemônico que consta nos livros, não as práticas ancestrais das artesãs da comunidade.

O debate continua, em certo momento os ânimos se acalmam, Cícero se retira, e a reunião se reencontra com seus propósitos.

É importante ressaltar que a resistência à implementação das DCN para Educação Escolar Quilombola na escola Zumbi dos Palmares não é um posicionamento apenas de Cícero, é também de uma parcela da comunidade escolar e de outros agentes sociais do entorno da comunidade, fazendeiros por exemplo. Especialmente no tocante aos cargos ocupados na escola, visto que as diretrizes recomendam que os profissionais de apoio escolar, da gestão escolar e professores sejam preferencialmente quilombolas pertencentes à comunidade. E com isso alguns profissionais poderiam perder seus postos na escola e, por consequência, os agentes externos perderiam alguns espaços de influência sobre a escola e comunidade. Além das mudanças sociais que podem ocorrer a partir de um projeto educacional que valorize os conhecimentos produzidos pela e a partir da comunidade.

3 As reflexões

O histórico de não acesso da população negra brasileira à educação, o apagamento e silenciamento das experiências educacionais articuladas por pessoas negras, a inserção tardia dos saberes relacionados a nossa amefricanidade nos currículos escolares, e a morosidade com que leis e diretrizes são de fato implementadas, como no caso das DCN para Educação Escolar Quilombola, fazem parte de um projeto de branqueamento do país. Projeto este que pode ter falhado em termos demográficos, mas que continua vivíssimo na esfera ideológica, como já nos apontava Gonzalez (2020).

Uma ideologia de branqueamento que faz com que internalizemos valores brancos ocidentais como superiores e universais, em detrimento de outras concepções de mundo. O que é essencial para a manutenção do modo capitalista e imperialista de organização da vida, que se utiliza das invenções sociais de raça e gênero, para demarcar quais corpos devem ocupar os piores lugares no sistema de classes, e por consequência serem os mais explorados e com menos acessos a condições dignas de vida.

E o sistema educacional é um potente instrumento de disseminação e reprodução dessa ideologia. Não à toa em nossos currículos, em todos os níveis educacionais, são priorizadas a

construção e produção de conhecimentos brancos. Desse modo, o aprisionamento a uma vida difícil e o podar de possibilidades, com os quais Cícero se preocupa, têm muito mais relação com o conhecimento hegemônico que ele defende do que com a Educação Quilombola. Contudo, Cícero profere uma ideologia amplamente propagada e solidificada no ideário dos caminhos para alcançar aquilo que, esta mesma ideologia, defende como uma vida digna: qualquer uma que esteja afastada da comunidade e das tradições quilombolas.

Nos é vendida uma falsa ideia de que apenas esse conhecimento hegemônico é válido e nos fornece um passaporte para o sucesso. Sucesso aqui numa perspectiva capitalista, de acessar o mercado de trabalho, ter condições materiais de adquirir mercadorias e acessos a condições mais dignas de vida. O que essa falsa ideia propositalmente não nos informa, é que a divisão social do trabalho é, também, uma divisão racial e sexual do trabalho, e que, portanto, por mais acesso que se tenha tido a esse conhecimento hegemônico, a depender do corpo, esse passaporte para o sucesso, muito provavelmente, será retirado, e esse corpo ainda será culpabilizado por isso.

E onde entra a matemática nessa história? Afinal, foi o imponente *Isso não é Matemática!* de Cícero que ressoou e ainda ressoa em nós autoras, e nos fez escrever esse texto e compartilhar reflexões. Pois bem, a matemática é uma filial bem-sucedida de venda desse passaporte para o sucesso. A ideia de que é necessário saber matemática para alcançar o sucesso vem ganhando força no mundo ocidentalizado, ao menos desde o final da Segunda Guerra Mundial, quando uma nova dinâmica de vida e de trabalho ganhava forma e se tornava cada vez mais dependente de determinados tipos de conhecimento: “as concepções de matemática incorporadas no mundo da escolaridade podem assim ser vistas como dependentes da organização, estrutura e dinâmica específicas desse mundo” (Lundin, 2012, p. 12) e se põem a atender às demandas de uma determinada racionalidade, uma ordem neoliberal. Na atualidade, isso ganha cada vez mais força, afinal, o conhecimento matemático é uma das habilidades mais requisitadas no mercado de trabalho (Brown, 2015), além de ser entendido reiteradamente, como o próprio Cícero afirma, como chave para o desenvolvimento das nações (Valero, 2017), sendo possível afirmar, em consonância com Pais (2016), que tal conhecimento tem atuado para suprir as demandas de uma cada vez mais homogeneizante racionalidade econômica.

Porém não é qualquer forma de saber matemática. É o saber matemática valorizado socialmente, envolto de valores da branquitude, tais como, racionalidade, objetividade, imparcialidade, factualidade, universalidade, padronização, dentre vários outros. E não apenas isso, que seja produzido (ou apropriado) por essa branquitude. Pois dentro dessa lógica, corpos

que não se enquadrem nesse padrão branco devem ocupar o lugar da exploração e não de sujeitos de conhecimento.

E com isso formas outras de produção do saber, que estejam interligadas a outras leituras de mundo e outros modos de organização da vida vão sendo silenciadas. E os sujeitos não brancos, parafraseando Nzegwu (2023), são obrigados a acomodar essa branquitude e esquecerem-se de quem são. Daí a importância, e, também, a resistência, a um currículo que fortaleça sentimentos de pertença. Sentimentos estes “desencadeadores de posturas éticas e políticas para se estar em um mundo cuja divisão social do trabalho é, também, a divisão sexual e racial do trabalho” (Nunes, 2021, p. 88). É fundamental a construção de currículos e matemáticas que nos auxiliem a termos consciência de quem somos, a que grupos pertencemos, e os atravessamentos sociais e políticos disso.

Referências

BROWN, Wendy. *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro latino americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LUNDIN, Sverker. *Mechanism, understanding and silent practice in the teaching of arithmetic. On the intention, critique and defense of Carl Alfred Nyström's Digit-Arithmetic 1853 – 1888*. In: *Vetenskapsteori*, serie 1. 2012. Gothenburg: Department of Philosophy Linguistics and Theory of Science, University of Gothenburg.

NUNES, Georgina Helena Lima. Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas “que são de todos nós”! In: SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da. (Org.). *Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021, p. 84-91.

NZEGWU, Nkiru. “O” África: imperialismo de gênero na academia. In: OYEWUMÍ, Oyèrónké. (Org.). *Mulheres africanas e feminismos: reflexões sobre a política de sororidade*. Petrópolis: Vozes, 2023, p. 151-238.

PAIS, Alexandre. Mathematics Education as a Matter of Economy. In: PETERS, Michael (Ed.). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, 2016, p. 1-5.

PINHO, Carolina Santos B. Pinho. Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. In: PINHO, Carolina; LIMA, Tayná Victória de. (Org.). *Pedagogia feminista negra: primeiras aproximações*. São Paulo: Veneta, 2022, p. 17-44.

VALERO, Paola. Mathematics for all, economic growth, and the making of the citizen-worker. In: POPKEWITZ, Thomas A; DIAZ, Jennifer; KIRCHGASLER, Christopher. (Ed.). *A political sociology of educational knowledge: studies of exclusions and difference*. New York: Routledge, 2017, p. 117-132.