



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

JESÍBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA

**O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO:  
ENFOQUES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA**

Goiânia/GO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES  
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

**2. Nome completo do autor**

JESÍBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA

**3. Título do trabalho**

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO: ENFOQUES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

**4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=3485923&infra\\_sistema=10000100&infra\\_unidade\\_atual=110000100&infra\\_hash=42f6bc6e6c...](https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3485923&infra_sistema=10000100&infra_unidade_atual=110000100&infra_hash=42f6bc6e6c...) 1/2

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Jose Pedro Machado Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 29/09/2022, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JESÍBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA, Usuário Externo**, em 30/09/2022, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3217161** e o código CRC **BAAF2266**.

JESÍBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA

**O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO:  
ENFOQUES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração em Qualificação de Professores de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro

Goiânia/GO

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Guerra, Jesúbias Oliveira Pacheco  
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO: ENFOQUES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA [manuscrito] / Jesúbias Oliveira Pacheco Guerra. 2022.

130 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Etnomatemática. 2. Decolonialidade. 3. Lei 10.639/03 - Resolução CNE/CEB-8/2012. 4. Escolarização quilombola. 5. Comunidade quilombola. I. Ribeiro, José Pedro Machado, orient. II. Título.

CDU 51:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Ata da sessão de Defesa de Dissertação de JESÍBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA, que confere o título de Mestre(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **30 dias do mês de agosto de 2022**, a partir da(s) **17:00**, por VIDEOCONFERÊNCIA, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação do(a) discente "JESÍBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA", intitulada "O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO: ENFOQUES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA". Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) JOSÉ PEDRO MACHADO RIBEIRO - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) ROBERTO BARCELOS SOUZA - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) VÂNIA LÚCIA MACHADO - UFG, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) JOSÉ PEDRO MACHADO RIBEIRO, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jose Pedro Machado Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2022, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Vânia Lúcia Machado, Professor do Magistério Superior**, em 31/08/2022, às 13:59, conforme horário oficial de

[https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=3392117&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=110000100&infra\\_hash=ea5739eff87...](https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3392117&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110000100&infra_hash=ea5739eff87...) 1/2



Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Barcelos Souza, Usuário Externo**, em 01/09/2022, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3130935** e o código CRC **A1571966**.

Referência: Processo nº 23070.045136/2022-34

SEI nº 3130935

*Dedico ao meu esposo Rubens, por acreditar nas minhas diferenças e compartilhar comigo, os momentos mais incríveis da minha trajetória durante o mestrado.*

*À Anna Lara e à Bárbara, minhas filhas, amor incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ajudar a vencer todos os obstáculos na minha vida, por me fazer acreditar no impossível, por me revestir de luz, fé e confiança, a cada nascer de um novo dia.

Aos meus pais, pela vida, pelo exemplo de honestidade, companheirismo e resistência.

Aos meu amado esposo Rubens, às minhas adoradas filhas Anna Lara e Bárbara e ao meu filho Helon Júnior, pelo amor, carinho, compreensão e apoio incondicional, nas minhas escolhas.

Ao meu sobrinho Sidney Pacheco, que não mediu esforços, não relutou em dizer que estaria comigo nas viagens, sendo meu companheiro, meu cuidador, meu apoio físico, quando eu me libertei da cadeira de rodas, no pós-cirurgia de retirada de tumor no fêmur. Obrigada, meu menino, parceiro de hotel, de jantinhas pelas noites em Goiânia, por nunca reclamar das luzes acesas. Enquanto você descansava dos nossos dias intensos no Campus Samambaia/UFG, eu estudava e fazia minhas atividades até altas horas da madrugada.

Aos meus irmãos/as, amigos/as e familiares, que, de maneira inconsciente do processo de formação ao qual me dediquei, foram pacientes com minhas ausências, em vários momentos de lazer, de perdas, de angústias e encontros para conversas informais.

Ao meu orientador e professor Dr. José Pedro Machado Ribeiro, por me acolher no Matema, por aceitar minhas ideias durante as discussões dos projetos, por me acolher nas rodinhas na Pamonharia, por me apoiar nos momentos mais difíceis da minha caminhada no programa e, principalmente, por acreditar em meu trabalho, fazendo parte da realização do meu projeto de formação acadêmica, profissional e pessoal. Obrigada, professor, serás o meu eterno Mestre.

Ao Matema, pela acolhida, pela participação na construção científica do meu projeto de pesquisa, pelas discussões e reflexões que permanecem vivas em minhas memórias e desinquietam o meu ser, que outrora permanecia adormecido nos padrões universais de sobrevivência.

Ao professor Dr. Roberto Barcelos Souza, obrigada por ter aceitado a fazer parte da banca examinadora para minha qualificação e defesa de Mestrado. Momento ímpar em minha vida profissional e pessoal, em que as reflexões e discussões, não foram pautadas meramente na sistemática conteudista, mas sobrepujou experiências acadêmicas, trazendo para o centro experiências e vivências do ser humano em constante transformação, no cenário da educação brasileira.

À professora Dra. Vânia Lúcia Machado, por contribuir com minha formação como mestranda, pelos momentos de intensos debates nos encontros do Matema, pela humildade ao explicar seus saberes e conhecimentos, pelo caráter invejável, pela alegria e energia contagiante, nas manhãs de quartas-feiras. Meu muito obrigada, pelo aceite em participar da minha banca examinadora de qualificação e defesa de mestrado.

Aos professores do PPGECEM/UFG, na pessoa do coordenador professor Dr. Márlon Hebert Flora Barbosa Soares, por participarem e contribuírem para além da minha formação acadêmica e profissional, pois deixaram marcas profundas do Conhecimento Científico pautado na ética e no respeito às diferenças no nosso cotidiano.

À Sabrina, à Érica, ao Fernando, à Aline, à Devaneide, à Kelen Michela e à Adriana, por fazerem parte dos trabalhos em equipe, por estarem sempre me apoiando nos momentos de incertezas, por me acolher e vivenciar grandes conquistas comigo. Meu eterno obrigada, vocês terão para sempre um espaço em minha vida.

Ao Matheus Moreira, meu menino mentor, que sempre esteve atento às minhas dificuldades, que não fechou as portas quando precisei, que me ajudou a dar forma e sentido à minha pesquisa, que sempre me incentivava com a frase: “Força, amiga, vai dar certo, você vai vencer, você é guerreira, nós somos guerreiros, vamos vencer”. Eu acreditei e aqui estou. Obrigada, Matheus, a sociedade precisa de pessoas como você.

À Secretaria de Estado da Educação pela concessão da Licença para participação em Curso de Aperfeiçoamento Stricto Sensu, contribuindo para que eu pudesse me dedicar integralmente às atividades do Mestrado.

À Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara/GO, por ter acreditado no meu Projeto de Pesquisa e ter concedido a Licença para aprimoramento Profissional.

**Tocando em frente**  
Almir Sater / Renato Teixeira

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs*

*É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou*

*Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora*

*Cada um de nós compõe a sua história  
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz*

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais*

*Cada um de nós compõe a sua história  
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz*

GUERRA, J. O. P. **O Ensino de Matemática na Escola Quilombola de Nilópolis/GO: Enfoques e Reflexões sob a perspectiva da Etnomatemática.** 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2022.

## RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa social participativa que transcorreu em duas vertentes: a autonomia dos remanescentes de quilombos de Cachoeira Dourada/GO, ao conquistarem a autoafirmação junto à Fundação Palmares, para se certificarem como Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI); e o interesse dos sujeitos da Escola Vicente, em repensar suas práticas pedagógicas e o currículo escolar, no sentido de ofertar um ensino que correlacione as diversidades plurais presentes no contexto escolar, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em consonância com as leis afirmativas em vigor. Nesse viés, o objetivo geral buscou: compreender à luz da Etnomatemática e da decolonialidade, como a escola, os professores e a comunidade quilombola organizam o ensino na Escola Vicente, após a autodefinição como Escola Quilombola, e de que forma o ensino de Matemática é contemplado no PPP e nas concepções tanto dos sujeitos da escola, quanto da CQCI. Os instrumentos de coleta de dados foram: análise documental, observação *in loco*, diário de campo e entrevista semiestruturada. Assim, foi possível triangular os dados coletados e descrever os fenômenos observados em seções, resistindo o caráter de neutralidade. O referencial teórico, sob a ótica dos autores D'Ambrósio, Walsh, Grosfoguel e Maldonado-Torres, oportunizou a compreensão dos fenômenos: Etnomatemática, transdisciplinaridade, colonialidade e decolonialidade, contribuindo para uma análise crítico-reflexiva dos saberes epistemológicos e socioculturais do contexto escolar, evidenciando suas diferentes maneiras de produzir conhecimento, e que essa produção se manifeste de forma contextual, crítica, reflexiva e em constante movimento. Percebemos que as ideias etnomatemáticas e o pensamento decolonial aparecem tímidos tanto no diálogo, quanto nas atividades da escola, isso certamente decorre da falta de formação continuada com os sujeitos da Escola Vicente, após a certificação da escola como quilombola. Importante ressaltar que os professores da escola esperam pela criação de uma disciplina no currículo diversificado da Secretaria Municipal da Educação de Cachoeira Dourada/GO, para fortalecer as ações democráticas no PPP da escola. Já os integrantes da CQCI buscam integrar suas ações no corpo físico e pedagógico da escola, com o intuito de fortalecer nas suas conquistas políticas, sociais, culturais e religiosas e de fazer o projeto quilombola crescer região Sul de Goiás. Entendemos nesse espaço-tempo que as estratégias metodológicas e instrumentais da *práxis* dos docentes, com foco em um currículo referência, não conseguem atender às demandas da oferta de uma educação Escolar Quilombola, nos moldes da Resolução CNE/CEB 8/2012, mas há interesse do corpo docente em ofertar uma escolarização pautada no diálogo, no respeito e nas diferenças do outro.

**Palavras-chave:** Etnomatemática, Decolonialidade. Lei 10.639/03. Resolução CNE/CEB-8/2012. Escolarização Quilombola. Comunidade Quilombola.

**GUERRA, J. O. P. Teaching Mathematics in the Quilombola School of Nilópolis/GO: Approaches and Reflections from the perspective of Ethnomathematics.** 130 f. Dissertation (Master in Science and Mathematics Education) – Federal University of Goiás, Goiânia. 2022

### **ABSTRACT**

This work is a participatory social research that took place in two aspects: the autonomy of the remaining quilombos of Cachoeira Dourada/GO, when they conquered the self-affirmation with the Palmares Foundation, to certify themselves as Quilombola Córrego do Inhambu Community (CQCI) ; and the interest of the subjects of the Vicente School, in rethinking their pedagogical practices and the school curriculum, in the sense of offering a teaching that correlates the plural diversities present in the school context, with the Pedagogical Political Project (PPP) of the school in line with the laws affirmations in force. In this bias, the general objective sought to: understand in the light of Ethnomathematics and decoloniality, how the school, teachers and the quilombola community organize teaching at the Vicente School, after self-definition as Quilombola School, and how the teaching of Mathematics it is contemplated in the PPP and in the conceptions of both the school subjects and the CQCI. The data collection instruments were: document analysis, in loco observation, field diary and semi-structured interview. Thus, it was possible to triangulate the collected data and describe the observed phenomena in sections, resisting the neutrality character. The theoretical framework, from the perspective of the authors D'Ambrósio, Walh, Grosfoguel and Maldonado-Torres, corroborated the understanding of the phenomena: Ethnomathematics, transdisciplinarity, coloniality and decoloniality, contributing to a critical-reflexive analysis of the epistemological and sociocultural knowledge of the school context , highlighting their different ways of producing knowledge, and that this production manifests itself in a contextual, critical, reflective and constantly moving way. We realize that ethnomathematical ideas and decolonial thinking appear timid both in dialogue and in school activities, this certainly stems from the lack of continuing education with the subjects of the Vicente School, after the school's certification as a quilombola. It is important to emphasize that the school teachers are waiting for the creation of a discipline in the diversified curriculum of the Municipal Education Department of Cachoeira Dourada/GO, to strengthen democratic actions in the school's PPP. The members of the CQCI, on the other hand, seek to integrate their actions into the physical and pedagogical body of the school, in order to strengthen their political, social, cultural and religious achievements and to make the quilombola project grow in the southern region of Goiás. We understand in this space-time that the methodological and instrumental strategies of the teachers' praxis, focusing on a reference curriculum, cannot meet the demands of offering a Quilombola School education, in the molds of Resolution CNE/CEB 8/2012, but there are interest of the teaching staff in offering schooling based on dialogue, respect and the differences of the other.

**Keywords:** Ethnamathematics, Decoloniality. Law 10.639/03. Resolution CNE/CEB-8/2012. Quilombola Schooling. Quilombola Community.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Localização do município de Cachoeira/GO .....	35
<b>Figura 2</b> - Apresentação artística e cultural da CQCI em 20/01/2021 .....	46
<b>Figura 3</b> – Panorama da análise de dados.....	51
<b>Figura 4</b> - Um grito que ecoa nos espaços de Nilópolis/GO .....	53
<b>Figura 5</b> - Movimento cíclico: educação-etnomatemática-decolonialidade.....	110
<b>Figura 6</b> - Movimento cíclico: indivíduo-difusão de saberes-realidade-indivíduo. ....	111

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Organização da análise documental .....	41
<b>Tabela 2</b> - Escolas e alunos em comunidades remanescentes de Quilombos/2019, no Estado de Goiás.....	60
<b>Tabela 3</b> - Escolas e alunos em comunidades remanescentes de Quilombos/2020, no Estado de Goiás.....	61
<b>Tabela 4</b> - Ações que aproximam o ensino e a Lei 10.639/03 no PPP da escola: principais observações.....	92
<b>Tabela 5</b> - Objetivo, ações e possíveis problemas do PPP da Escola Vicente.....	94
<b>Tabela 6</b> - Descrição dos elementos que norteiam o trabalho pedagógico da Escola Vicente. ....	96
<b>Tabela 7</b> - Impactos das leis afirmativas e da escola para a CQCI.....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AQCI - Associação Quilombola Córrego do Inhambu
- AVA - Avaliação Diagnóstica Amostral
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
- CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CQCI - Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu
- CRQs - Comunidades de Remanescentes de Quilombos
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- FCP - Fundação Cultural Palmares
- MATEMA - Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Matemática.
- OIM - Organismos Internacionais Multilaterais
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- PPGECM/UFG - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás
- PPGH/UFG - Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal de Goiás
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- SEE/GO - Secretaria de Estado da Educação – Goiás
- SME - Secretaria Municipal de Educação
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFG - Universidade Federal de Goiás
- UnB - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 PRESENTE, PASSADO E FUTURO: A BUSCA PELO CONHECIMENTO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
1.1 DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA À DISCIPLINA DIVERSIDADE CULTURAL: A BUSCA DE NOVOS SABERES/FAZERES CURRICULARES E PEDAGÓGICOS .....	25
1.2 SOMBRAS DO MEU PASSADO, RECOMEÇO E CAMINHOS FUTUROS: SABERES OUTROS QUE ME FIZERAM RESSURGIR .....	29
<b>2 REFLEXÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO E DOS ASPECTOS POLÍTICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
2.1 A PROBLEMÁTICA, OS OBJETIVOS DA PESQUISA E A METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO POSSÍVEL .....	37
2.2 CAMINHO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA AO LONGO DO PERCURSO .....	39
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	42
<b>2.3.1 Sujeitos da Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI).....</b>	<b>44</b>
<b>2.3.2 Sujeitos da Escola Vicente: profissionais em constante busca pela formação continuada .....</b>	<b>47</b>
2.4 ANÁLISE DOS DADOS: A ETNOMATEMÁTICA COMO INTERFACE DA LEI 10.639/03.....	50
<b>3 O POVO QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO: ELEMENTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS.....</b>	<b>52</b>
3.1 COMUNIDADE QUILOMBOLA CÓRREGO DO INHAMBU: O RECOMEÇAR DE UMA TRAJETÓRIA INTERROMPIDA .....	55
3.2 ESCOLA VICENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO .....	60
<b>4 ETNOMATEMÁTICA, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS OUTRAS.....</b>	<b>63</b>

4.1 ETNOMATEMÁTICA .....	64
4.2 MODERNIDADE/COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: UM OLHAR NA DECOLONIZAÇÃO DO PODER, DO SER E DO SABER.....	70
4.3 TRANSDICIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM VIÉS POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA .....	74
4.4 METODOLOGIAS OUTRAS: DA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA AO RE-FAZER DECOLONIAL .....	79
<b>5 COMUNIDADE CQCI E ESCOLA VICENTE: VOZES E LUTAS QUE SE ENTRECruzAM .....</b>	<b>83</b>
5.1 O PPP DA ESCOLA VICENTE, A ETNOMATEMÁTICA E A DECOLONIALIDADE: POSSIBILIDADES DE UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	84
5.2 ESCOLA VICENTE E COMUNIDADE QUILOMBOLA: A LEI 10.639/03, A RESOLUÇÃO CNE/CEB-8/2012, O CURRÍCULO E AS PERCEPÇÕES MATEMÁTICAS: .....	96
5.3 ETNOMATEMÁTICA, DECOLONIALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: TRÍADE FUNDAMENTAL PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA VICENTE .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CICLO NÃO SE FECHA AQUI - RECOMEÇA.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
<b>APENDICE .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Observar os caminhos percorridos pelos movimentos sociais e seus contextos curriculares, sociais e culturais suscitou a vontade de refletir sobre os enfrentamentos políticos, acadêmicos e pedagógicos, manifestados pelos grupos que compõe a educação, nas suas diversas particularidades. Segundo Gomes (2017, p. 25), “a educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Nesse olhar reflexivo, foi possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos”. De igual modo, a profissionalização dos professores, nada conservador e nem fixo, mas imbuída de começos e recomeços, que levam à permanente reconstrução da *práxis* pedagógica e do desenvolvimento do profissional, como pesquisador e produtor de conhecimentos.

Na pesquisa, a escolha pela educação escolar quilombola foi intencional, por permitir que as reflexões permeassem a formação profissional de professores, o reconhecimento das políticas públicas afirmativas e as formas de conhecer epistemologias que procuram desobedecer a ordem universal da construção de conhecimento. Essa escolha resultou na reflexão em torno dos saberes e fazeres dos sujeitos de uma escola que se constituiu quilombola, com a luta dos remanescentes do quilombo Córrego do Inhambu.

O Córrego do Inhambu está localizado no município de Cachoeira Dourada/GO, distante 236 quilômetros de Goiânia/GO. Faz parte do território cultural da cidade, porque foi às margens desse córrego que os quilombolas construíram suas moradias quando chegaram na região sul de Goiás, na década de 1960. O córrego recebeu esse nome devido à quantidade de pássaros *Crypturellus parvirostris*, popularmente conhecido como inhambu-chororó, existente na região.

A pesquisa que culminou nessa dissertação foi realizada em Nilópolis/GO, distrito de Cachoeira Dourada/GO, no sul do Estado de Goiás. De acordo com dados<sup>1</sup> de 2021, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o referido município ocupa uma extensão territorial de 528.281 km<sup>2</sup> e aproximadamente 8254 habitantes. Não há um número oficial da quantidade de pessoas quilombolas, mas estima-se que existem em torno de 450 famílias dispersas, nos distritos de Almerindonópolis/GO e Nilópolis/GO e na região rural e no município de Cachoeira Dourada/GO. Esses dois distritos distam entre si 4,8 km e ambos estão aproximadamente a 23 km do município de Cachoeira Dourada/GO.

---

<sup>1</sup> <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/cachoeira-dourada.html>. Acesso em 15/08/2022.

Os sujeitos, que compõem o *corpus* de análises da pesquisa, são alguns integrantes da Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI) – são as pessoas quilombolas que ainda estão dispersos no município e profissionais em Educação da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva, nomeada nessa dissertação por Escola Vicente, localizada no distrito de Nilópolis/GO. *A priori*, a pesquisa seria realizada apenas na escola supradita, por ser considerada pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira Dourada/GO, a pioneira no município a ofertar a Educação Escolar Quilombola, mas foi impossível delimitar apenas a escola como campo de pesquisa, tendo em vista que a CQCI tem sua sede de reuniões e encontros culturais na referida escola. CQCI e Escola Vicente trabalham em conjunto na busca da valorização e reconhecimento da cultura, resgate das raízes e respeito às identidades dos afrodescendentes.

A Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu foi certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no dia 09 de junho de 2017, como comunidade que se autodefine remanescente dos quilombos. A comunidade possui estatuto próprio, devidamente regulamentado pelo decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. A quantidade de pessoas quilombolas do Município de Cachoeira Dourada/GO não está devidamente oficializada, em virtude de seus integrantes, ainda estarem organizando os documentos para solicitação da autoafirmação como remanescente de quilombo. Somente após a oficialização dessa autoafirmação, é que será possível a solicitação de seus territórios.

A Escola Vicente, conjuntamente com a certificação da CQCI, foi denominada Escola Quilombola, em meados de 2017. Oferta o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, atendendo cerca de 79 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino. A escola também cede seus espaços físicos para a extensão do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Lemes – cuja sede localiza-se na cidade de Cachoeira Dourada/GO, tendo em vista que não há escolas estaduais no distrito de Nilópolis para ofertar o ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano). E ainda é sede da CQCI, disponibilizando espaços físicos para realização de atividades culturais, religiosas e sociais.

Nesse sentido, foi impossível dissociar escola e comunidade, o que abriu um leque de conhecimentos acerca da oferta de um ensino que abarca uma diversidade de estudantes, do campo, da cidade e autodeclarados quilombolas. Essa pluralidade observada nos encontros de culturas diversificadas exige um olhar planetário e um diálogo coletivo, no sentido de não deixar soltas as intencionalidades da busca pelos fazeres do cotidiano da escola, da comunidade e do que se pretendeu vivenciar e experienciar no contexto da investigação.

Para compreender os caminhos que a pesquisa foi tomando, buscamos nas ideias que advêm da Etnomatemática, a sustentação necessária para entender que a “prática educativa não

se limita às ações no interior das salas de aula, mas também, nas discussões e debates que a equipe pedagógica deve constantemente promover no interior das instituições escolares” (MONTEIRO, 2004, p. 31). Compreendendo que os valores culturais estão impregnados aos valores acadêmicos, sociais e pedagógicos, contribuindo para a pluralidade de conhecimentos que são desenvolvidos no contexto escolar e na formação do professor e pesquisador, agregamos na pesquisa o pensamento Etnomatemático que

exige pensar no conhecimento holisticamente, exige trabalho em equipe e um projeto pedagógico impregnado de valores culturais e sociais, constituindo-se desse modo de elementos mais amplos que os conteúdos específicos tradicionalmente discutidos na escola. Nesse sentido, o professor deve ser preparado para esse novo desafio, ou seja, não basta a competência técnica disciplinar dos conteúdos. O professor deve ser preparado para ter sensibilidade, ética, respeito, solidariedade, autonomia intelectual, atitude reflexiva e investigativa e capacidade de trabalhar em equipe, dentre outros aspectos (MONTEIRO, 2004, p. 31).

O conhecimento que busca entender as dimensões políticas, educacionais e culturais como um corpo único foi agregando, ao longo da trajetória da investigação, valores intrínsecos às particularidades de cada segmento: pesquisa, escola e comunidade quilombola e, ao mesmo tempo, valores coletivos, que fazem da escola um campo em constante transformação.

Dessa forma, o *corpus* teórico e filosófico da dissertação, a partir da introdução, está dividido em 5 capítulos. O capítulo 1, intitulado: *Presente, passado e futuro: a busca pelo conhecimento em permanente construção*, traça uma cronologia da formação pessoal e acadêmica da pesquisadora. Tem como fundamento, fazer um recorte do que se vivenciou no cursar das disciplinas, nos programas PPGECM/UFG e PPGH/UFG. Nesse limiar, contribuiu para uma análise crítica fundamentada do Projeto Político Pedagógico (PPP) construído coletivamente nas escolas públicas, do referencial curricular que norteia os conteúdos e das brechas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrem no ato da construção de uma proposta pedagógica, centrada na participação coletiva de ações democráticas que contribuem para o desenvolvimento da autonomia acadêmica, profissional e individual de cada sujeito da escola.

O presente capítulo apresenta um breve panorama das políticas públicas afirmativas, em vigor, que contribuem para a descentralização das ações curriculares fundamentadas no currículo base. Por esse viés, a Etnomatemática foi inserida nesse contexto como programa de pesquisa, com perspectivas para refletir o ensino de Matemática na sala de aula valorizando a cultura, as tradições e as expectativas do aprender e fazer matemático. Segundo Rosa (2017, p. 23), “o Programa Etnomatemático pode ser considerado como uma ação pedagógica que auxilia

os alunos a acessarem, de maneira igualitária, o discurso matemático acadêmico” uma vez que traz para o centro, o diálogo como elemento fundamental para a produção e a troca de saberes entre os grupos culturais presentes no cotidiano da escola.

O capítulo 2, nomeado *Discussões entre a investigação e os aspectos políticos e metodológicos da investigação*, traz um panorama do que se pensou para pesquisa em dois âmbitos: antes da pandemia da COVID-19 e pós-pandemia. Foi interessante refletir como a dinâmica da pesquisa social nos permitiu um replanejar constante das metodologias e dos instrumentos de coletas de dados, com base nos protocolos de biossegurança contra o vírus SARS-Cov 2, que causa a doença Covid-19. Não houve neutralidade durante esse processo, uma vez que ele se apresentou em constante movimento.

O diálogo, as novas ações, as idas e vindas no campo de pesquisa foram imprescindíveis nas tomadas de decisões e nos novos rumos que a pesquisa precisou enfrentar. Esse movimento entre pesquisadores, sujeitos da pesquisa e campo investigativo, fizeram da observação e das entrevistas, instrumentos fundamentais, no que se pretendia conhecer e investigar. A forma qualitativa delineada na pesquisa permeou a fundamentação teórica, pensada a partir da delimitação do problema, que abarcou tanto comunidade escolar, quanto comunidade quilombola.

O capítulo 3, *O povo quilombola de Nilópolis/GO: elementos históricos, culturais e políticos*, emerge das dimensões sociais, políticas e culturais que contribuem para que escola e comunidade quilombola se posicionem opostamente ao poder hegemônico regido por essa sociedade que perdura no patriarcado e dita regras e padrões de comportamentos e culturas que diferem dos grupos culturais presentes no contexto.

Com as vivências experienciadas no campo da pesquisa, compreendemos que o movimento *Abrço Negro*, praticado pela Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI), nos seus eventos culturais, religiosos e sociais, fundamentou-se no Movimento Negro, descrito em Gomes (2017), como uma das ações políticas dos afrodescendentes no Brasil. Posteriormente, o *Abrço Negro* se concretizou como uma das primeiras ações políticas da CQCI, na solicitação junto à Fundação Cultural Palmares da autoafirmação de seus integrantes, como remanescentes de quilombos, contribuindo para que os trabalhos sejam realizados oficialmente como ação política democrática da CQCI, tanto na região Sul de Goiás, quanto nos espaços da Escola Vicente.

O capítulo 4, denominado *Etnomatemática, decolonialidade e educação escolar quilombola: construções epistemológicas outras*, buscou refletir o referencial teórico a partir das perspectivas Etnomatemática e decolonialidade, respectivamente. Para o conceito de

Etnomatemática, no contexto da pesquisa, a fundamentação teórica se deu a partir da percepção de seu idealizador e precursor Ubiratan D'Ambrosio sobre o ensino e aprendizagem de Matemática, na década de 1970.

No referencial teórico, que discorre sobre decolonialidade, o diálogo foi pautado nos autores Grosfoguel (2008), Maldonado-Torres (2020) e Whalsh (2017). Fez-se importante trazer para o diálogo os elementos que sustentaram o colonialismo, que se constitui da colonialidade do poder, do ser e do saber, para compreender que os elementos constitutivos do pensamento decolonial são resultantes das insurgências dos diferentes grupos étnico-raciais.

No decorrer da fundamentação teórica, elencamos os conceitos modernidade/colonialidade, decolonialidade, interculturalidade crítica e transdisciplinaridade, para a partir desse entendimento discutir pedagogias outras, que levam à compreensão da decolonialidade como dimensão coletiva, política e ética para a construção, valorização, ressignificação de saberes que ficaram à margem da sociedade, desde as colonizações, durante os séculos XVIII-XIX.

O capítulo 5, intitulado: *A Comunidade CQCI e a Escola Vicente: vozes e lutas que entrecruzam*, tratou da análise dos dados coletados durante a trajetória da pesquisa. Partimos das entrevistas semiestruturadas, das análises dos documentos oficiais da CQCI, da Lei 10.639/03 e dos PPP (2020-2021), para compor um panorama geral referente à constituição da comunidade quilombola, no Município de Cachoeira Dourada/GO, precisamente no Distrito de Nilópolis/GO e da constituição da Escola Vicente, como escola quilombola. Cabe ressaltar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola supracitada é (re)construído anualmente, no coletivo de professores, o que justifica a análise em dois PPP (2020-2021).

A partir das análises, percebemos que a luta dos povos subalternizados em permanente movimento e construção se reforça como projeto cultural, social, político, epistêmico, mítico, religioso e histórico, na esperança de construir uma sociedade que não só reconhece e valorize seus saberes, suas memórias, suas identidades, suas culturas, mas que participa como sujeito na reconstrução dos direitos que a eles foram negados.

## **1 PRESENTE, PASSADO E FUTURO: A BUSCA PELO CONHECIMENTO EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO**

Revelar minha trajetória neste trabalho de pesquisa de mestrado vem elucidar não só o meu anseio acadêmico, mas o ser em constante transformação pessoal, acadêmica e profissional. Outrora pensava apenas em formar uma família tradicional nos moldes apreendidos na minha infância. No entanto, com olhar observador, avaliava em silêncio a vida simplória e submissa a que muitas mulheres à minha volta eram submetidas.

Gradualmente, fui construindo um pensamento de que o meu lugar seria outro, diferente do que era acostumada a vivenciar. Cresci em uma família com seis filhos, quatro mulheres e dois homens. Sou a terceira filha do casal. Meus pais cultivam padrões e valores religiosos, éticos, morais e sociais tradicionais. Ainda está presente a concepção de educação para o trabalho, para a maternidade e para ajudar os filhos em suas escolhas futuras. Eles sempre nos incentivaram a estudar até a conclusão do Ensino Médio. A graduação estava em segundo plano, ou seja, era necessário um trabalho para sustentar os estudos no Ensino Superior.

Meu pai hoje tem 77 anos, já exerceu as profissões de construtor, mestre de obras, garimpeiro e, na atualidade, trabalha como apicultor. Coursou até a quarta série primária, que corresponde hoje ao quinto ano do Ensino Fundamental, mas é ágil em efetuar cálculos que envolvem as quatro operações, porcentagens, juros simples e descontos. Compreende partes fracionárias e esse conhecimento advém dos estudos musicais ainda na sua fase de adolescência (trombonista em exercício, há mais de 52 anos). Calcula com facilidade áreas retangulares, quadradas e circulares. Estima com aproximações volumes (poço de água, colmeias, caixas de resíduos de garimpos, entres outros), gosta de ler e assistir a vídeos e documentários que remetem à profissão que ele exerce.

Minha mãe tem 76 anos, cursou até a sétima série ginásial, que atualmente equivale ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Com essa formação educacional, foi professora alfabetizadora de seus tios na fazenda, mas abandonou os estudos para aprender a costurar e ajudar no sustento da família. Ao longo de sua vida produtiva, cursou corte e costura profissional, adquirindo, nas décadas de 1970-1980, habilidades e conceitos para lecionar corte e costura em um programa social do Município de Itumbiara/GO. Ela gosta de ler, estudar música (órgão) e cantar, sempre cuidou da família e, por essa razão, uniu o prazer da maternidade às tendências da chamada alta costura.

Diante do exposto, identifico-me com os saberes dos meus pais. Em vários momentos, acompanhei meu pai nas atividades que ele exercia. Mesmo com uma concepção formada de

que aquele não era o lugar de menina, ele me deixava brincar de trabalhar nas construções das nossas casas e, posteriormente, nas atividades do garimpo. Enquanto criança, gostava de ouvir a palavra trabalhar, pensava que através do trabalho seria possível conquistar um lugar de destaque na sociedade. O trabalho seria fundamental para a minha independência financeira.

Em meados de 1986, já participava de eventos políticos com meus tios. Frequentava as reuniões de partido na Escola Particular Multisseriada de Ensino Primário e Mobral. Ajudava na alfabetização de adultos (minhas tias, vizinhos e amigos) e ensinava as crianças de uma colônia em frente à minha casa a fazerem as tarefas de Português e Matemática. Aos dezesseis anos de idade, exerci a função de gerente de produção em uma confecção de uniformes na minha cidade. Nessa ocasião, meu salário complementava o valor da mensalidade para cursar o Ensino Médio, no Colégio que era conveniado com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás – SEE/GO, em Itumbiara/GO, na intenção de me preparar para o vestibular de Direito.

O desejo de cursar uma faculdade de Direito se tornou inviável, haja visto que não havia oferta desse curso na cidade. Esse fato levou-me a buscar novos caminhos. A partir daí, aos poucos, fui me interessando pela profissão de professora, assim também teria mais oportunidade de emprego para continuar os estudos e ingressar na Educação Superior. Aos dezessete anos, comecei a lecionar na turma multisseriada de jardim III e Pré-alfabetização na Escola Particular Multisseriada de Ensino Primário e Mobral.

Entre 1990 e 1993 frequentava, no período intermediário, a biblioteca do Colégio Instituto Francisco de Assis, situado em Itumbiara/GO. Nesse tempo de estudo, concentrava-me em leituras literárias e resolução de problemas. Por meio dessa prática de estudos, a diretora me convidou para ministrar aulas de Matemática nas turmas do Ginásio, hoje nomeado como Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), no programa “Amigos da Escola”, ou seja, em caráter voluntário, na falta de professores regentes.

No terceiro ano do Ensino Médio Profissionalizante, passei a ocupar o meu turno ocioso (matutino), assim, iniciei o curso Técnico em Contabilidade. A conclusão desse curso me permitiu, no período 1995-1999, ministrar as disciplinas de *Direito e Legislação* e *Estatística* no Curso de Contabilidade do Colégio Polivalente Dr. Menezes Jr. de Itumbiara/GO. Em 1994, com a aprovação no concurso público da Secretaria de Estado da Educação (SEE/GO), para professores de primeira a oitava série, iniciei minha carreira como docente na primeira fase do ensino fundamental. Nessa etapa da minha prática docente, já me preocupava com a leitura e reflexão da Pedagogia de Paulo Freire e lecionava com base no Método Montessori de Ensino, em uma escola particular de Itumbiara.

Lentamente, minha profissionalização docente foi se construindo mediante dois extremos: um dialógico, emancipatório e autônomo, com meus pensamentos pedagógicos e minhas leituras individuais, centradas nas diferenças entre os sujeitos do contexto escolar, e outro participando de formações continuadas ofertadas pela SEE/GO. Essas formações se apresentavam nas formas objetivas, técnicas, centralizadas e hierarquizadas, cujas ementas eram aprovações/reprovações; frequência/evasão escolar; currículo/avaliação e nivelamento entre as turmas correspondente a uma mesma série de ensino. Esse nivelamento permitia desenvolver atividades que contribuíssem para que os conteúdos seguissem uma mesma temporalidade entre uma sala e outra, desconsiderando que cada indivíduo tivesse seu tempo de aprendizagem.

O nivelamento entre turmas me incomodava e provocava discussões desfavoráveis às pautas construídas pelos gestores, para serem discutidas nos Conselhos de Classes e nas reuniões pedagógicas. Essas reuniões eram desprovidas de elementos culturais, sociais e diversificados, ou seja, remetiam ao sentido de treinamento, e desenvolvimento de métodos, técnicas de ensino e estratégias de repetições e memorizações de conteúdos, que se dissociavam da percepção de formação docente e profissional que eu buscava ser (autônoma, reflexiva e dialógica). Sob minha ótica, a escola se tornara uma empresa técnica do Estado. Nesse sentido Freire (2019) discorre:

[...] naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de “seu” operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua *presença no mundo*. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra (p. 100. grifo do autor).

Desse modo, aos meus olhos, o ciclo sempre se fechava com o Estado ao centro, desenvolvendo suas propostas de treinamento profissional pedagógico tecnicista e, nas extremidades, os docentes, os estudantes e a sociedade permaneciam como figurantes, sem contexto, sem valorização e sem direito de fala. A negação dos sujeitos da escola, como pares na construção de conhecimento, retardava e retarda o desenvolvimento de uma sociedade crítica-reflexiva, ética e heterogênea.

Esses conflitos profissionais internalizados em minha profissão me abriram novos horizontes na educação, tanto que, após a conclusão do Curso de Contabilidade, comecei a pensar na graduação. Já estava completando o segundo ano como professora regente concursada da SEE/GO e, com meus proventos financeiros, poderia cursar Direito, porém optei por cursar

no período 1995-1998, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itumbiara/ULBRA a graduação em Ciências Licenciatura Plena – Habilitação em Matemática.

## 1.1 DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA À DISCIPLINA DIVERSIDADE CULTURAL: A BUSCA DE NOVOS SABERES/FAZERES CURRICULARES E PEDAGÓGICOS

No ano de 1998, conclui a graduação em Licenciatura em Matemática e apresentei o diploma junto à SEE/GO a fim de ocupar a vaga remanescente de professora de Matemática no Ensino Médio. No mesmo ano, tomei posse no concurso público para professores de Matemática, no Município de Araporã/MG, cidade vizinha a Itumbiara/GO. Em 2003, fui aprovada no concurso Público para professores de Matemática da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara/GO, conseqüentemente, solicitei exoneração do cargo de professora da Secretaria Municipal de Araporã/MG.

Em 1999, cursei Pós-Graduação (Latu-Sensu), em nível de Especialização, na área da Educação, intitulada “Metodologia do Ensino da Matemática”, na União das Faculdades Claretianas/UNICLAR. Em 2002, concluí o curso de Pós-Graduação (Latu-Sensu) em Orientação Educacional, na Universidade Salgado de Oliveira/UNIVERSO. Os cursos supracitados me abriram oportunidades nas diversas áreas no âmbito escolar, tanto pedagógica, quanto administrativa.

Nos anos subsequentes, realizei várias formações continuadas, a saber: Multicurso de Matemática<sup>2</sup> (2005-2006/SEE-GO); Curso de prevenção ao uso de drogas para educadores de Escolas Públicas (2012-2013/UnB); e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (2014-2015/UFG). Em 2012, ingressei no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na Faculdade de Educação/UFG. A partir da conclusão do referido curso, compreendi a necessidade de buscar novos caminhos para minha profissionalização docente, mas de forma autônoma além dos muros do Estado.

As formações continuadas das quais eu participava atendiam aos interesses do próprio Estado, o que me deixava ainda mais frustrada com o real desenvolvimento do ensino no

---

<sup>2</sup> Curso de Formação Continuada ofertado para professores de Matemática do Ensino Médio da SEE/GO. Período: 2004-2006. Apresentava como objetivo Geral: relacionar ao aprendizado de Matemática a discussão de problemas sociais brasileiros e a promoção de valores da cidadania no país e objetivos específicos: elaborar material didático (fichas ilustradas) para as três séries do Ensino Médio, com informações e reflexões sobre diversos aspectos econômicos, sociais e culturais da realidade brasileira, associando-os aos temas de Matemática tratados nos livros do Multicurso.

contexto da sala de aula. Mesmo o currículo assegurando flexibilidade, o tempo escolar não correspondia às demandas e exigências para cumprimento das diretrizes pedagógicas, principalmente as voltadas para a avaliação externa, mais conhecida como Avaliação Diagnóstica Amostral (AVA). Em contrapartida, percebia que as diretrizes educacionais previstas nas políticas públicas de controle mais se assemelham ao monitoramento do ensino e não à sua qualidade.

Dessa forma, iniciei as leituras das ementas dos Programas de Mestrado mais próximos à cidade de Itumbiara-GO. Em 2017, cursei as disciplinas Conhecimento e Diversidade Cultural e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Matemática e Ciências, ambas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFG), na modalidade de aluna especial. Enquanto cursava as disciplinas, fazia as leituras indicadas para ingressantes no referido programa. A disciplina Conhecimento e Diversidade Cultural<sup>3</sup> foi o divisor de águas para repensar o universo do conhecimento matemático, que minhas práticas pedagógicas vinham repetindo há anos.

Percebi, no decorrer da disciplina, que eu estava acomodada na escola pública, cumprindo um currículo centrado na política utópica da igualdade do ensino para todos e que, doravante, para não permanecer repetindo a minha prática docente, de certa forma embasada na transmissão de conteúdo, teria que me opor ao sistema, não no sentido de banalizar a proposta de ensino, mas acrescentar-lhe formas e valores não eurocentrados de construir conhecimentos. Para desconstruir a universalidade do meu próprio conhecimento, seria necessário lançar novos olhares para epistemologias, saberes e fazeres outros, na esperança de romper com métodos e técnicas próprias do colonizador. Essas desconstruções, “também são parte integrante das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que me obrigam a olhar-me criticamente, a aprender a desaprender para aprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, ao nível individual e coletivo” (WALSH, 2017, p.31, tradução nossa).

Os encontros semanais da disciplina Conhecimento e Diversidade Cultural me permitiram pensar sobre as várias transgressões que estava enfadada a sucumbir; aprender a ouvir o outro seria uma das mais importantes naquele momento. As aulas discorreram pautadas no diálogo, na coletividade, nas diferenças entre seus integrantes e nos saberes plurais apreendidos ao longo de suas vivências e construções. Foi possível revisitar a história das antigas civilizações e traçar uma cronologia das construções matemáticas, científicas, literárias e filosóficas desenvolvidas em distintos períodos de várias das civilizações, (re)construindo,

---

<sup>3</sup> Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM – UFG), ministrada pelo professor Dr. José Pedro Machado Ribeiro.

sob esse prisma, novos pensamentos epistemológicos e novas percepções sobre o ensino de matemática.

Pensar sobre os saberes construídos historicamente foi compreender que o conhecimento não é único e nem passivo, mas um conjunto de ações e construções epistemológicas e empíricas desenvolvidas no encontro de diferentes culturas ao longo do desenvolvimento de um determinado povo de acordo com esse tempo sócio-histórico, respeitando os saberes locais e plurais, os fazeres e as diferenças cronológicas existentes em cada período.

Segundo D'Ambrosio (2019, p. 82), “o encontro de culturas é um fato tão presente nas relações humanas quanto o próprio fenômeno de vida. Não há encontro com o outro sem que este se manifeste uma dinâmica cultural”. Nesse sentido, o conhecimento, assume um conjunto de saberes construídos, transformados e reformulados de geração em geração, em que as relações humanas são primordiais para as transformações cognitivas, científicas, tecnológicas, sociais, culturais, e afetivas da humanidade. Cabe salientar que o ensino no Brasil desde o século XVII, não perde a característica de universalidade dos conhecimentos abordados, evidenciando uma política dos extremos, inclusive sobreposição de culturas: colonizador/colonizado; opressor/oprimido; rico/pobre; branco/indígena; branco/negro, gerando infinitos conflitos e negacionismos cultural, epistemológico e social dos grupos subalternizados.

As diferenças entre raças, etnias e classes sociais marcaram grandes atrocidades, desde a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, porém não tão diferente do que temos vivenciado atualmente. Quando se trata das diferenças entre as classes sociais, a segregação fica a cargo da exclusão, da desvalorização e da negação da existência do outro, como ser que vive, sonha, estuda e busca valorização das suas identidades na sociedade atual. Os saberes e culturas consideradas periféricas sempre estiveram às margens dos currículos educacionais. As políticas educacionais, continuam ofertando um ensino pautado na distribuição dos conteúdos, por área de conhecimento, obedecendo um critério específico de currículo por disciplinas, cujo objetivo é preparar os estudantes para testes e exames classificatórios e de larga escala.

Essa prática de exames com valores quantitativos, desenvolvida nas escolas como ação pedagógica, atende unicamente, aos interesses políticos do Estado, às demandas emergentes do trabalhador qualificado para o desenvolvimento econômico da sociedade e às políticas educacionais que respondem aos interesses mercadológicos, cujas orientações de ensino estão vinculadas aos currículos instrumentalizados, orientados pelos Organismos Internacionais Multilaterais (OIM). O Currículo Instrumental ou de resultados imediatos,

[...] por restringir-se a um kit de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária, desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento. Subordinando-se às políticas de redução da pobreza, a diferença social e econômica que caracteriza a pobreza transforma-se em discriminação social, pois aos pobres é oferecido um currículo empobrecido (LIBÂNEO, 2016, p. 57).

Os currículos instrumentalizados, que dão continuidade à subordinação das classes desfavorecidas, estão cada vez mais formalizados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Mas é cada vez mais emergente pensar o PPP como instrumento escolar democrático, que garante autonomia aos sujeitos da escola, para inserir em suas lacunas, orientações de uma proposta política educativa e qualitativa, que respeita e valoriza as diversidades culturais no contexto escolar, vindo a contribuir para qualidade do pensamento crítico-reflexivo dos sujeitos da escola.

O PPP não é o único instrumento democrático, disponível no contexto escolar, a Lei 10.639/03<sup>4</sup> se transformou após sua homologação, em um referencial importante para ressignificação da proposta pedagógica, assegurada através da construção coletiva participativa do PPP. A partir da referida lei, é possível vislumbrar e construir uma proposta de ensino pautada nos subsídios que regem a legalidade de enfrentamento às políticas hegemônicas que permeiam o currículo escolar, desde a colonização.

As lacunas existentes na BNCC, propiciam caminhos outros na construção do PPP, os quais possibilitam incluir políticas públicas com características próprias da comunidade escolar. Nesse sentido, contribuem para a construção do conhecimento em uma via de mão dupla, respeitando as diferenças culturais, os saberes construídos nas organizações sociais étnicas e no pluralismo que a educação faculta aos seus pares, na construção de uma educação escolar autônoma, progressista, libertadora, crítica, reflexiva e de cunho intercultural. Para Libâneo (2016), a orientação, de cunho socio-crítico defende

[...] um currículo de experiências educativas, isto é, a formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas (por exemplo, práticas de compartilhamento de diferentes valores e de solidariedade com base em experiências cotidianas e na aceitação da diversidade social e cultural). (LIBÂNEO, 2016, p. 42).

Ainda sobre o currículo interligado às orientações de desenvolvimento ético, social e profissional dos indivíduos, para além do que estabelece o Estado. A perspectiva de currículo

---

<sup>4</sup> A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, p. 1). diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da

de D'Ambrosio consiste em incidir o querer da sociedade, vem ao encontro dos caminhos pedagógicos e metodológicos, que a escola consegue delinear em seu PPP. A autonomia e a democracia esperada no ato do planejamento das ações pedagógicas, são elementos fundamentais para inserção de diretrizes e políticas públicas que asseguram os direitos dos diversos grupos que compõe a escola. Nesse sentido D'Ambrosio (2019), acrescenta que

[...] o currículo é a estratégia da ação educativa. Ao longo da história, o currículo é organizado como reflexo das prioridades nacionais e do interesse dos grupos que estão no poder. Muito mais que a importância acadêmica das disciplinas, o currículo reflete o que a sociedade espera das respectivas disciplinas que o compõem” (p. 65).

A discussão de currículo é um campo fértil, que abrange diversos elementos teóricos, metodológicos, instrumentais e fundamentais para a construção do PPP da escola. Nesses termos, faz-se interessante conhecer outras formas de ensinar e aprender, entender e fazer, construir e transformar o ensino em um movimento constante e vivo, que agrega saberes e fazeres que são próprios do contexto cultural escolar. É por esse viés que a Etnomatemática, a transdisciplinaridade e a Lei 10639/03 se postam como paradigmas que contribuem para essa ressignificação curricular, conferindo uma identidade própria à escola.

## 1.2 SOMBRAS DO MEU PASSADO, RECOMEÇO E CAMINHOS FUTUROS: SABERES OUTROS QUE ME FIZERAM RESSURGIR

O processo de desconstrução é doloroso e imbricado num conjunto de caminhos complexos, que traspassam o ideal imaginário do currículo mínimo exigido para a escolha e oferta de um currículo descentralizador e autônomo. Esse processo não se faz através de uma via de mão única, mas no diálogo, na reflexão crítica e autocrítica das práticas pedagógicas individuais e coletivas.

Por esse prisma, buscar formação profissional docente, além dos limites das políticas educacionais criadas por organismos externos à escola e, muito além desse olhar para frente, escolher quais disciplinas cursar, são os entraves que precisamos superar, frente a oferta de cursos e programas de Pós-graduação, que estejam de fato envolvidos com a mudança de paradigmas hegemônicos para a construção de paradigmas outros, que venham contribuir para a ressignificação e construção de conhecimentos.

Paradigmas, pensamentos, epistemologias outras são expressões que remetem ao reconhecimento de que o saber/fazer/conhecer transcende ao conhecimento universal, posto

como verdade. Paradigmas outros corroboram para a construção de epistemologias com foco nas diferenças do outro, essas construções independem do tempo cronológico e histórico de cada geração, pois concebem que o conhecimento modifica, transforma, movimenta, organiza e reorganiza, de geração em geração, nas diversas esferas: social, cultural, acadêmica e científica.

Nessa lógica, procurar construir saberes/fazer, a partir das relações com o passado, presente e futuro, tem me feito pensar sobre a solidariedade, a criticidade e a ética para com os indivíduos dos mais diversos contextos sociais, na busca pela paz. De acordo com D'Ambrosio (2019, p. 86), há “várias dimensões da Paz”, mas quero salientar, sob a ótica do autor, que “no estado atual da civilização, é fundamental focalizar nossas ações, como indivíduos e como sociedade, na concretização de um ideal de Educação para a Paz e de uma humanidade feliz”.

Desde então, meu estado de paz profissional se jogou no processo crítico de desconstrução de práticas pedagógicas, iniciando pelo processo da avaliação objetiva, como estratégia pontual e global, para aferir a aprendizagem escolar. Foi desse pensamento que veio o desejo de cursar uma segunda disciplina na modalidade de aluna especial, no PPGECM/UFG, intitulada Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Matemática e Ciências<sup>5</sup>. Essa decisão decorreu da busca permanente da construção para a minha paz docente.

Avaliar por diagnósticos meramente quantitativos pode atender ao currículo instrumental destituídos de perspectivas socioculturais e políticas de inclusão de saberes construídos historicamente por grupos marginalizados, mas não consegue suprimir as lacunas deixadas pela execução de um currículo universal hegemônico, que se distancia do sentido de humanidade, solidariedade e criticidade, que invisibiliza e exclui os saberes próprios de uma cultura em detrimento de outra.

A avaliação quantitativa não suprime as dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem, não resolve o déficit da aprendizagem de ensino, e acaba por repetir as práticas pedagógicas seletivas e polarizadas forte/fraco; aprovado/reprovado. As práticas pedagógicas polarizadas continuam incidindo no abandono escolar dos estudantes, quando estes não conseguem se inserir totalmente no sistema educacional ofertado.

Debater e discutir as dimensões da avaliação da aprendizagem e seus impactos no contexto escolar e cursar a Disciplina Conhecimento e Diversidade Cultural me impulsionaram a buscar uma formação acadêmica embasada na área da Educação Matemática, mais especificamente no Programa Etnomatemática, tendo em vista que o ensino de Matemática

---

<sup>5</sup> Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM – UFG), ministrada pelos professores Dr. Wagner Wilson Furtado e Dra. Sandramara Matias Chaves.

pautado em conceitos, regras e fórmulas tem contribuído para exclusão de muitos estudantes, não só da escola, mas de alçar sonhos de prosseguirem em uma atividade acadêmica no ensino de Ciências e áreas afins.

Em 2019, ingressei no mestrado do programa PPGECEM/UFG com o projeto de pesquisa intitulado: A formação dos professores de Matemática da primeira Série do Ensino Médio e seus saberes teóricos metodológicos. O referido projeto foi refutado ao longo do caminho por interesse próprio da decolonização da minha *práxis* docente. Concomitante ao ingresso no PPGECEM/UFG, recebi o convite do meu orientador professor Dr. José Pedro Machado Ribeiro para participar do grupo de pesquisa, denominado Matema – Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Matemática. O Matema é cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir de 2015 como grupo de pesquisa. Desde então, meus projetos e perspectivas de pesquisa foram se distanciando da proposta inicial, para dar *corpus* à pesquisa atual.

O Matema tem seus princípios pautados na diversidade cultural, interculturalidade, na formação continuada do professor de Matemática tanto da Educação Básica, como do Ensino Superior e Pós-graduação. O planejamento de estudos, debates, reflexão e apresentação de projetos de pesquisa não segue uma linearidade, mas trata dos diversos problemas pré-existentes no contexto escolar, nas culturas periféricas, na sociedade e na academia, preocupa-se com o desenvolvimento global do indivíduo e fundamenta seus estudos na perspectiva da Educação Matemática e do programa Etnomatemática. Possivelmente, esse formato flexível que desnuda nossos olhares seja o epicentro das transformações teórico-metodológicas de seus integrantes.

À medida que fui tomando ciência de outras formas de produzir conhecimentos, em específico no sentido de perceber a Matemática sob a perspectiva da Etnomatemática, foi possível ressignificar e decolonizar meu pensamento lógico-matemático. A concepção de que a Matemática é uma construção epistemológica se completa no sentido de que o sujeito dominado “precisa aproveitar a multiplicidade de atividades, pensamento, criatividade, etc. e torná-los parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 49).

Nesse limiar, o Grupo Matema, através da formação continuada em Educação Matemática, sob a perspectiva da Etnomatemática, vem contribuindo efetivamente para que novos paradigmas sejam construídos valorizando as relações socioculturais, multiculturais e interculturais. A formação de professores na perspectiva do Matema se sustenta no diálogo, na diversidade, na multiplicidade de discussões de que

[...] toda estrutura de formação que não esteja sustentada por novos paradigmas, tais como o respeito à diferença, o diálogo intercultural e a diversidade do conhecimento, carece sensibilizar-se para transformar qualitativamente as ações educacionais exercidas junto aos povos indígenas (RIBEIRO, 2004, p. 55).

É fato que a formação acadêmica/profissional impacta nos seus sujeitos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas, brancos, pardos, entre outros. A diferença entre os grupos sociais no Brasil é uma das características marcantes da sociedade, assim, necessita-se de novos olhares, novas formações e novos paradigmas de enfrentamento às políticas dominantes e centradas no eurocentrismo. Não há uma forma única de viver, criar, aprender, ensinar, fazer, mas há formas diferentes, em que cada grupo com suas técnicas, seus saberes, seus fazeres, suas crenças, suas culturas e seus *ethos* fazem parte da construção: passado, presente e futuro.

Enquanto cursava as disciplinas<sup>6</sup> Metodologia de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática; a Organização do Ensino e as Práticas Pedagógicas na Escola: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e a Formação do Professor de Ciências e Matemática no Contexto Educacional, como aluna regular do PPGECM/UFG, iniciei os estudos sobre as legislações que foram implementadas a partir das lutas de grupos sociais, optando por conhecer oficialmente o que rege a Constituição Federal, em favor dos grupos étnico-raciais.

Ao analisar a Constituição Federal de 1988 e a Lei 10.639/03, foi possível correlacionar as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao Programa Etnomatemática que procura “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidade, povos e nações” (D’AMBROSIO, 2019, p. 17-18).

A Etnomatemática no contexto da minha *práxis* docente, como perspectiva de formação profissional vem representando um caminho sem volta, em que a liberdade do pensamento matemático contextualizado crítico-reflexivo se põe na contramão de uma liberdade vigiada, de cunho ocidental. Na perspectiva da Etnomatemática, a formação do professor “exige um contato mais amplo e afetivo com a prática, com as questões sociais e culturais que envolvem o processo educativo” (MONTEIRO, 2004, p. 31). Assim, faz-se necessário que “o professor desenvolva,

---

<sup>6</sup> Disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM – UFG), na modalidade de Mestrado.

entre outros aspectos, sua sensibilidade, seu senso de solidariedade, respeito e compromisso ético com a comunidade” (p. 31).

Pensar para além de epistemologias hegemônicas e limitadas por fronteiras eurocêntricas “é desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e agir em suas periferias, fissuras e fendas, onde os caminhos-outras, as pequenas esperanças habitam, brotam e crescem” (WALSH, 2017, p. 31, tradução nossa). Não pretendo estigmatizar minha práxis docente ou ignorá-la, nem tampouco desprezar o conhecimento acumulado durante minhas buscas por formação profissional, mas lançar um olhar outro na busca de novas concepções sobre a contribuição dos afrodescendentes na construção da sociedade brasileira.

Cursar a disciplina Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Metodologias Decoloniais<sup>7</sup>, completou o ciclo de disciplinas que contribuíram para formatação do meu pensamento nas construções dos objetivos da pesquisa. As experiências com as disciplinas, foram fundamentais para a desmistificação dos significados construídos a partir de interpretações eurocentradas, no que se refere aos conhecimentos sobre a contribuição dos povos subalternizados da América Latina, principalmente para certificar-me de que as sombras da tragédia colonial perduram em ações dominantes até os dias atuais.

É fato que o aumento do feminicídio, as manifestações de grupos racistas, a perpetuação da violência aos grupos marginalizados, a desvalorização da mulher nas esferas políticas, econômicas e sociais e a submissão educacional e econômica aos organismos multilaterais são as práticas de uma sociedade construída nos modelos do patriarcado, que seguem ocupando uma ordem de poder dominante, complexo de ser erradicados, mas a atitude em pensar na contramão, também estão em nossas mentes criativas e reflexivas.

As classes de poder político, econômico, epistêmico e social do passado, continuam exercendo domínio e poder sobre as populações desfavorecidas na atualidade, oferecendo aos indivíduos pobres, negros e indígenas, uma formação técnica e tecnológica, como subterfúgio para sair das linhas marginais, impostas pelo opressor. Usam do discurso de crescimento profissional e econômico para mascarar as diferenças entre diversidades e desigualdades sociais, fazendo com que elas tenham o mesmo significado, suprimindo a historicidade, a identidade cultural, a intelectualidade e a coparticipação de todos os indivíduos na construção de uma sociedade mais justa que valoriza as raízes culturais.

A literatura debatida durante os encontros da disciplina Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Metodologias Decoloniais me fizeram viajar por pensamentos e

---

<sup>7</sup> Disciplina ofertada pelo Programa de Pós-graduação em História (PPGH – UFG), ministrada pelo professor Dr. Elias Nazareno.

reflexões críticas inimagináveis. Percebi que meu desconforto epistemológico e pedagógico se refugiava, sutilmente, em meu âmago, ao mesmo tempo em que compreendia, por meio da decolonização (do ser, poder e saber), os significados das lutas e resistências de povos subalternizados e as violências sofridas por esses povos. Dessas percepções, julgo impossíveis minhas ações pedagógicas de continuar planejando aulas, escolhendo estratégias de ensino, modelando minhas escolhas curriculares, matematizando os conteúdos sob a ótica do colonizador e de maneira descontextualizada das diversidades presentes no contexto da sala de aula.

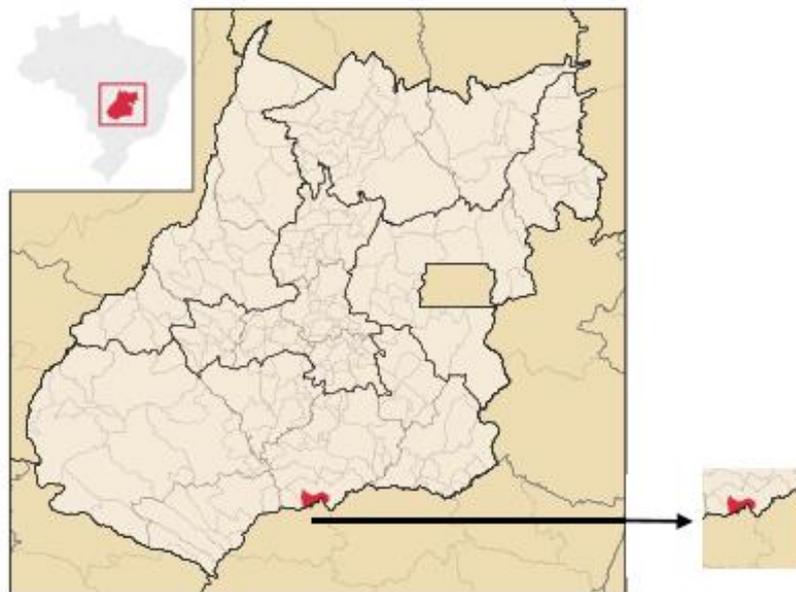
Os caminhos dialógicos percorridos, durante o cursar das disciplinas do PPGECM/UFG e Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH/UFG), conduziram-me a pensar a Educação Escolar Quilombola sob a luz da Etnomatemática, da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da transdisciplinaridade, como fundamentos que permearão as argumentações, discussões e análises dos resultados desta pesquisa, abrindo espaços para epistemologias outras, saberes e fazeres outros que foram invisibilizados desde a colonização.

## 2 REFLEXÕES ACERCA DA INVESTIGAÇÃO E DOS ASPECTOS POLÍTICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa que originou esta dissertação ocorreu no Distrito de Nilópolis/GO, município de Cachoeira Dourada/GO, abrangendo dois públicos: sujeitos da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva e integrantes da Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu – CQCI. Durante o processo de investigação, ocupamo-nos em refletir sobre as dimensões pedagógicas para inclusão de leis e diretrizes educacionais, como parâmetro didático-político democrático, na ressignificação do PPP da escola supradita; e a constituição da CQCI, como comunidade de remanescentes de quilombos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>8</sup>, a população do município de Cachoeira Dourada/GO, no último CENSO realizado em 2010, era de aproximadamente 7.997 pessoas. A figura abaixo mostra a localização do Município de Cachoeira/GO e delimita geograficamente o campo em que foi realizada a pesquisa.

**Figura 1** - Localização do município de Cachoeira/Go



**Fonte:** Raphael Lorenzeto de Abreu adaptada (29/04/2006 - adaptada pelos autores 05/10/2020)<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/cachoeira-dourada/panorama>. Acesso em 14 de julho de 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goias\\_MesoMicroMunicip.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goias_MesoMicroMunicip.svg) Acesso: 05/10/2020.

Durante o percurso da investigação, iniciou-se a pandemia da COVID-19. Esse cenário mudou os rumos da pesquisa, no sentido de que a proposta inicial seria em campo e presencial. Assim, os objetivos e os instrumentos de coletas de dados foram repensados, porém sem perder de vista os objetivos delineados *a priori*. Em um cenário de dor, perdas e negação dos avanços da pandemia em território nacional, o Brasil e grande parte de outros países, passaram e, ainda passam, por momentos de dúvidas e segregação em todas as esferas, saúde, educação, lazer, economia, trabalho e cultura, gerando incertezas socioeconômicas, educacionais e principalmente na esfera da saúde.

Entre as demandas socioeconômicas e a crise no sistema de saúde, a população mundial deparou-se com o chamado “novo normal”: isolamento social, trabalho em *home office*, uso de máscaras, *lockdown*, exposição às tecnologias, aulas remotas, problemas socioemocionais, psicossociais e outros fatores que contribuíram para que novas formas de vivência fossem reinventadas e inseridas no novo cenário pandêmico.

No desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário, além de repensar os instrumentos de coleta de dados, inserir na metodologia ferramentas virtuais de comunicação. Parte do trabalho de campo, o grupo focal e a observação, foram substituídos por encontros remotos, usando o *Meet*, ferramenta do *Google*. As visitas individuais foram previamente agendadas tanto na escola, quanto na realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Importante ressaltar que, para efetivação das visitas *in loco*, foram estabelecidos um cronograma de horários específicos, um protocolo de biossegurança e distanciamento social, seguindo as orientações decretadas pelas autoridades sanitárias, vigentes no país.

As discussões do fazer metodológico, que contribuíram para a construção da trajetória social, política, epistêmica e ética da nossa pesquisa, foram delineadas nos moldes da pesquisa social. Cabe ressaltar que a pesquisa social assume, no contexto educacional, uma proposta que dispensa o caráter inflexível dos fenômenos estudados. Em consonância com Lüdke e André (1986), “à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo” (p. 5).

Da dinâmica natural e flexiva, a que a pesquisa social educacional se sujeita, foi possível repensar os instrumentos de coleta de dados, para adequá-los ao momento de pandemia, mas permanecendo o sentido de analisar como a implementação de políticas afirmativas, a Etnomatemática, a decolonialidade e a transdisciplinaridade contribuem para o desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola, assegurando o que define a Resolução n.º 8 do Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica – (CNE/CEB 8/2012).

## 2.1 A PROBLEMÁTICA, OS OBJETIVOS DA PESQUISA E A METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO POSSÍVEL

Quando se pensa em uma sociedade, com práticas educacionais pautadas na diversidade cultural, é comum relacionar alguns fatores: comunidades étnico-raciais, autonomia, territórios, saberes históricos e culturais, economia e sociedade, políticas afirmativas, epistemologias, dentre outros. Esses fatores, sem dúvida, estão imbricados no diálogo para se pensar novos paradigmas de enfrentamento à negação da participação de grupos étnicos na construção e transição histórica das sociedades, respeitando e valorizando o tempo histórico de cada geração.

Nessa trajetória, evidenciamos a reconstrução da autonomia dos remanescentes de quilombos ao criarem a CQCI e a autonomia dos sujeitos da escola em repensar suas práticas pedagógicas e o currículo escolar, no sentido de ofertar um ensino que correlaciona as diversidades plurais no contexto escolar, com o PPP da escola. Essa autonomia implica compreender que “é assim, uma prática teórico-política dos movimentos étnico-territoriais: pensando de dentro para fora” (ESCOBAR, 2017, p. 67, tradução nossa).

Pensar com as comunidades étnico-raciais de dentro para fora, desde a valorização de suas características próprias, às suas origens e certificação de suas identidades, perpassando por seus saberes, crenças e valores éticos, até a reconstrução de um desenvolvimento global epistêmico e social, imbrica na construção de um projeto de escola intercultural, libertadora e autônoma. Essa reflexão crítica desemboca nos fazeres pedagógicos dos professores, na democratização das ações no ato do planejamento do PPP e nas manifestações culturais da escola. Essas manifestações culturais, em sua grande maioria, têm acontecido apenas em datas específicas e determinadas nos currículos e calendários escolares.

A inclusão de ações pedagógicas, para oferta de uma escolarização pluriétnica, aparece isolada e descontextualizada nos currículos escolares. Não há referências às histórias de lutas dos movimentos sociais para implementação de leis governamentais de reconhecimento afirmativo, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, certificando que os currículos seguem a lógica da instrumentalização implantada para desenvolvimento curricular meramente capitalista, reafirmando as políticas educacionais eurocêntricas de um ensino universal.

Por esse viés, delimitamos a Comunidade Córrego do Inhambu (CQCI) e a Escola Vicente Parreira da Silva do Distrito de Nilópolis/GO, nomeada neste trabalho Escola Vicente, como campos de investigação, por conceber que essa discussão de forma generalizada toma uma dimensão ampla, que certamente não seria possível descrever neste trabalho, levando em consideração que cada escola apresenta um contexto diversificado e único em características

sociais, culturais e epistêmicas. Ao delimitar os campos de pesquisas, consolidamos o interesse em investigar escola e comunidade, como elementos constituintes de um espaço em contínua construção.

Não seria possível delimitar apenas a escola como campo investigativo. Escola e comunidade caminham juntas na busca da certificação de suas identidades, dessa forma a possibilidade de conhecer como os remanescentes de quilombos do Distrito de Nilópolis/GO, traçaram suas genealogias e ontologias, para reconhecimento epistemológico, social, cultural e territorial, na certificação de comunidade quilombola, fez-se durante as visitas à Escola Vicente. Essas “ontologias ou mundos relacionais baseiam-se na noção de que todo ser vivo é uma expressão da força criativa da terra, de sua auto-organização e constante emergência. Nada existe sem que tudo o mais exista” (ESCOBAR, 2017, p. 68, tradução nossa).

A afirmação do autor supracitado leva a um diálogo crítico reflexivo entre escola e comunidade, que transcende as individualidades de um ou outro sujeito, portando-se como elemento político, para o processo de apropriação de suas identidades, ocupação de seus espaços na sociedade e inserção das políticas afirmativas no currículo da escola, não como imposição, mas como base para a oferta da Educação Escolar Quilombola, que se almeja alcançar.

Do exposto, propomos os seguintes questionamentos: *No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola o que se pode dizer sobre as concepções de um ensino de Matemática a partir do conhecimento advindo da cultura afrodescendente e com perspectiva Etnomatemática? De que forma a escola, os professores e a comunidade quilombola organizam o ensino na Escola Vicente, após a autodefinição como Escola Quilombola?*

No processo de estudo e ressignificação da proposta investigativa, emergiram elementos importantes para compor o *corpus* de análise e fundamentação teórica que incorporam a escolarização dos povos remanescentes de quilombos. Esses elementos foram orientadores na construção do objetivo geral, a saber:

- Compreender à luz da Etnomatemática e da decolonialidade, como a escola, os professores e a comunidade quilombola, organizam o ensino na Escola Vicente, após a autodefinição como Escola Quilombola, e de que forma o ensino de Matemática é contemplado no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas concepções tanto dos sujeitos da escola, quanto da CQCI.

Nessa direção, os objetivos específicos foram propostos em consonância com a problematização da investigação:

- Entender como estão inseridos no PPP da escola Vicente, as políticas públicas afirmativas: Lei 10.639/03; Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – (CNE/C) n° 1/2004 e a Resolução do CNE/CEB n° 8/2012, para a escola se constituir como quilombola.
- Analisar os documentos oficiais administrativos e pedagógicos que norteiam a construção, a ressignificação e o desenvolvimento democrático do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Vicente.
- Analisar como se deu a formação da Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu - CQCI e sua harmonia com o contexto da Escola Vicente.
- Compreender, nos âmbitos pedagógico e cultural da escola investigada, as concepções de um ensino com vistas à Etnomatemática e à decolonialidade, que valoriza as raízes culturais de seus sujeitos.

Definindo-se a delimitação dos sujeitos da pesquisa, o território de campo, os objetivos e os instrumentos da coleta de dados, foi necessário submeter o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG. No dia 25 de novembro de 2020, o projeto foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes, reiterando a importância do Parecer Consubstanciado. O relatório final para o CEP-UFG foi baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12<sup>10</sup> e Resolução CNS n. 510/16<sup>11</sup>.

No contexto da pesquisa, foi construindo-se uma linha dialógica entre comunidade quilombola Córrego do Inhambu (CQCI), Escola Vicente e pesquisadora, de forma que as possibilidades de ressignificação do PPP se constituíram futuras e de consenso com todos os sujeitos que militam na luta dos povos remanescentes de quilombos.

## 2.2 CAMINHO METODOLÓGICO: TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA AO LONGO DO PERCURSO

A presente pesquisa configura-se qualitativa participativa. De acordo com Flick (2009, p. 37), a “pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Ainda nessa concepção e segundo Bogdan e Biklen (1982), *apud*, Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do

<sup>10</sup> [https://www.ip.usp.br/site/wp-content/uploads/2019/09/9\\_CNS\\_466\\_12.pdf](https://www.ip.usp.br/site/wp-content/uploads/2019/09/9_CNS_466_12.pdf). Acesso em 14/06/2022.

<sup>11</sup> <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 14/06/2022.

pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em reiterar a perspectiva dos participantes”.

A abordagem qualitativa permitiu que nosso olhar se voltasse com mais atenção às interações sociais, dialógicas e culturais e observasse os impactos das políticas afirmativas no contexto pedagógico, descrito no PPP da Escola Vicente. Em relação à Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI), conhecer os anseios e perceber a importância da escola para os integrantes da comunidade foram fatores que contribuíram para o repensar de ações da pesquisa, bem como compreender de que maneira a comunidade vislumbra reconquista de seus territórios, memórias, identidades, culturas e saberes historicamente construídos.

No sentido de caminhar em uma mesma direção, escola e comunidade, com a intensão de que “a escola não deve restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15), foi possível identificar elementos que entrelaçam a formação dos sujeitos de aprendizagem, com a necessidade do desenvolvimento planetário, das culturas existentes no contexto da escola. O desejo da implementação integral das legislações em vigor, que tratam da educação étnico-racial, presente no PPP da escola investigada, tornou-se objetivo da escola e da comunidade.

Dentro dessa perspectiva, para a coleta de dados, foram utilizadas análise documental, observação territorial *in loco* (Escola Vicente e na zona rural, nas mediações do Córrego do Inhambu), com registro em diário de campo e entrevista semiestruturada. Após as entrevistas, fez-se necessário realizar uma análise amostral, optando por dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da escola supracitada, referentes aos anos de 2020 e 2021, para elencar elementos da Educação Escolar Quilombola que se correlacionam com a Etnomatemática, a decolonialidade e a transdisciplinaridade para complementar o ciclo de análises no campo de estudo.

Cabe ressaltar que o PPP da escola sofre adequações anualmente, quando são realizados momentos de análises, discussões e implementações de novos objetivos, metodologias e políticas públicas em vigência. A resignificação anual do PPP da escola se apresenta como um ato político democrático e particular de cada Unidade de Ensino, contribuindo para repensar a organização da escola, envolvendo holisticamente a reestrutura curricular, pedagógica, cultural, social e a práxis dos professores, no âmbito de incluir ações que alcancem a diversidade cultural presente no cotidiano da escola. A flexibilização anual do PPP, é a ponte para ultrapassar e repensar o modelo universal de educação centrada no currículo por disciplinas, para um modelo transdisciplinar, incluindo, reconhecendo, desenvolvendo e construindo conhecimentos de

forma que a diversidade de saberes culturais e epistemológicos sejam valorizados e validados no contexto escolar.

Analisar os documentos que estabelecem a veracidade, o reconhecimento e a garantia do ensino na escola identificada como quilombola, com vistas a respeitar as diversidades preexistentes no contexto, condiz na compreensão da forma como o processo de ensino está organizado e “a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16).

Partindo desse pressuposto, foram analisados os seguintes documentos: leis, resoluções e pareceres (Municipal, Estadual e Federal), PPPs da escola investigada, currículo de Matemática, Estatuto da Comunidade Quilombola, autodeclaração de povos remanescentes de quilombos, fotos de apresentação sobre o movimento da comunidade nos eventos culturais e culminância de projetos. A análise dos documentos foi organizada de acordo com os dados apresentados na tabela 1, abaixo.

**Tabela 1** - Organização da análise documental

Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu – CQCI	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estatuto Social;</li> <li>2. Certidão de autodefinição: Fundação Cultural Palmares;</li> <li>3. Questionário de Reconhecimento de Comunidades Quilombolas para Certificação na Fundação Cultural Palmares;</li> <li>4. Relatório Antropológico e Histórico da Comunidade;</li> <li>5. Identificação dos Remanescentes de Quilombos;</li> <li>6. Fotos.</li> </ol>
Legislação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constituição Federal/1988;</li> <li>2. Decreto n.º 4.887/03;</li> <li>3. Lei 10.639/03;</li> <li>4. Resolução do CNE/CP n.º 1/2004;</li> <li>5. Resolução do CNE/CEB n.º 8/2012;</li> <li>6. BNCC/2019.</li> </ol>
Escola Municipal Vicente Parreira da Silva – Escola Quilombola.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regimento Escolar;</li> <li>2. PPP 2020;</li> <li>3. PPP 2021;</li> <li>4. Currículo de Matemática;</li> <li>5. Culminância de projetos.</li> </ol>

**Fonte:** autores (2021)

As informações coletadas a partir da análise documental formaram elementos para a compreensão do processo educacional, que ainda segue em construção, da ressignificação de uma escola regular que atende a uma diversidade de alunos (do campo, da cidade e os remanescentes de quilombos) em uma escola intercultural, mas com centralidade na oferta da Educação Escolar Quilombola.

No decorrer das visitas foi-se estabelecendo um diálogo com os sujeitos da comunidade e da escola abrindo caminhos para as entrevistas individuais, que foram realizadas remotamente. No encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, os limites fronteiriços entre academia, escola e comunidade se imbricaram num processo político, ético e epistêmico em que os saberes de cada um se entrelaçaram aos saberes do outro, por meio do diálogo, da partilha e da reflexão crítica de que somos incompletos e estamos em constante desenvolvimento.

Segundo Freire (2019, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Nas relações e nos encontros com o outro, emergem novos compartilhamentos, conhecimentos e comunicações que contribuem para compreender o papel do *ser humano* na busca pela paz sociocultural, política e tecnológica. De uma forma ou outra, o compartilhar, conhecer, comunicar e interagir são intrínsecos aos pensamentos que movimentam os saberes transculturais e transdisciplinares que permeiam e difundem os saberes epistemológicos, culturais e sociais, concebendo que somos seres incompletos, mas que é essa incompletude que permite o diálogo, a transformação e a valorização do homem como ser que se movimenta, constrói, comunica, dialoga e busca interação com o passado-presente para construir um futuro transcultural.

### 2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Investigar como os professores de uma escola quilombola ministram aulas de matemática em um ambiente denominado quilombola, e que abarca, em seu contexto, uma diversidade de alunos (do campo, da cidade e autodeclarados quilombolas), foi desafiador. Trabalhamos durante anos nas escolas e não pensamos ir além do que o currículo nos propõe. Deixamos de perceber que as diferenças no contexto da escola em que estamos inseridos são as molas propulsoras para uma escolarização inclusiva, ética e social que encoraja seus sujeitos para se posicionarem contra o sistema hegemônico que está posto como verdades nas sociedades capitalistas atuais.

A pesquisa abriu horizontes para repensar qual lugar ocupamos no universo escolar enquanto educadores: omissivo/participativo; acomodado/incomodado; oportunista/criativo; submisso/autônomo; passivo/ativo. Diante desse contexto, foram emergindo os elementos constituintes para elaboração do problema que trouxe à tona dois públicos: os sujeitos da CQCI e os profissionais da Escola Vicente, certificada pela Secretaria Municipal de Educação (SME)/Cachoeira Dourada/GO, escola quilombola.

Durante as visitas à escola e nas casas dos integrantes da CQCI, a impressão que tínhamos era a de que havia um distanciamento entre os dois públicos, mas com o caminhar, foi possível perceber que tanto escola, quanto comunidade estavam imbricados no processo de aprendizagem e escolarização, o qual se pretende discutir, a partir do que estabelece a Lei n.º 10.639/03, portanto indissociáveis. Não se pode pesquisar somente os conhecimentos dos professores, mas também os saberes da comunidade quilombola que se faz presente, nos espaços da escola. Nessa perspectiva, “por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2019, p. 32, grifo do autor).

A partir da delimitação do problema, os sujeitos da pesquisa foram tomando consciência do que se pretendia pesquisar, refletir e discutir. A primeira visita na escola foi fundamental para o conhecimento dos documentos, das fotos, relatórios e memoriais que sustentavam os relatos de que escola e comunidade caminhavam na mesma direção, em busca de vitalizar elementos culturais, religiosos e estéticos os saberes e as crenças dos povos que se autodefiniram quilombola.

Em relação ao campo educacional, a princípio foram convidados todos os professores da Escola Vicente, para fazer parte do trabalho, mas por logística (tempo, distância, acesso à internet e disponibilidade de horário), dispuseram-se a participar três professores, a diretora e a secretária geral/coordenadora pedagógica. Esta última ocupava, na ocasião, os dois cargos, devido à contenção de gastos da prefeitura local. Da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cachoeira Dourada/GO, colaborou com a pesquisa o Secretário Municipal de Educação em vigência no ano de 2020.

Referente à Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI), devido ao avanço da pandemia da COVID-19, o trabalho, ficou restrito a entrevistas presenciais e individuais, previamente agendadas e cumprindo o protocolo de prevenção ao vírus SARS-Cov-2. Entretanto, no mês de novembro de 2021, os encontros e as atividades sociais e religiosas da CQCI voltaram a ser presenciais, contribuindo para que parte das atividades de campo da pesquisa fossem retomadas. No dia 20 de novembro de 2022, foi realizada a Mostra Pedagógica,

Cultural e Gastronômica na Escola Vicente em Nilópolis/GO; cortes de cabelo, consultas e exames médicos cardiológicos e ginecológicos, em Almerindonópolis/GO e desfiles da banda de tambores, danças e palestras sobre políticas públicas afirmativas, na cidade de Cachoeira Dourada/GO. Para que os quilombolas participassem de todos os eventos da Região Sul, foram locados transporte coletivo para o traslado.

### **2.3.1 Sujeitos da Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI)**

A CQCI surgiu do desejo de seus constituintes voltarem à busca do reconhecimento da cultura de seus povos, entender de que regiões vieram e como fixaram moradia na região de Nilópolis/GO, Distrito do Município de Cachoeira Dourada. É uma comunidade nova, com certificação de autodefinição reconhecida pela Fundação Cultural Palmares<sup>12</sup> (FCP), em 09 de junho de 2017. Essa certidão oficializa, no cenário político e geográfico brasileiro, a certificação necessária para se constituírem como comunidade remanescente de quilombos.

Possui associação própria, intitulada Associação Quilombola Córrego do Inhambu (AQCI), sendo devidamente regulamentada pelo decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003 e por estatuto próprio. O referido decreto “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, p. 3). Dentre os direitos já conquistados pela CQCI após a certificação de autodefinição de comunidade quilombola, destaca-se a constituição da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva, localizada no Distrito supradito, como Escola Quilombola.

As visitas aos integrantes da CQCI aconteceram de forma individual, presencial e previamente agendadas. A primeira entrevista com uma integrante da CQCI, nomeada no contexto da pesquisa como Inhambu I, ocorreu antes da pandemia da Covid-19 e foi o marco para que o diálogo da escola, comunidade e pesquisadores se fortalecesse. Nos parágrafos a seguir, será apresentada uma breve descrição dos sujeitos que participaram da pesquisa, devidamente documentados e de posse e reconhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inhambu I, mulher negra, autodeclarada quilombola, reside na cidade de Itumbiara/GO, para que seus filhos possam dar continuidade aos estudos em nível superior, mas está sempre

---

<sup>12</sup> Fundação Cultural Palmares: fundada em 1988, a entidade foi a primeira instituição pública criada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. A Fundação é um órgão do governo federal vinculada ao Ministério da Cultura.

presente nos atos oficiais e culturais da CQCI em Nilópolis/GO e região. É ativista na busca pelos direitos da sua comunidade, fomenta ações sociais, culturais e educacionais para desenvolvimento da cultura, dos saberes e do reconhecimento das ontologias de seus ancestrais. Participou da criação do estatuto da AQCI, na construção do relatório que solicita a autoafirmação como descendentes de quilombos, exigidos pela FCP.

Importante ressaltar que Inhambu I atua na linha de frente no combate e prevenção ao racismo, discriminação e direitos de igualdade entre a comunidade negra e a sociedade. É mãe, educadora, pedagoga e neta dos primeiros descendentes de quilombos que ocuparam a região sul do Estado de Goiás, acredita que são oriundos da região de Minas Gerais, fugidos dos trabalhos nas minas e nos cafezais. Vieram para o Sul de Goiás, na década de 1960, na busca de um lugar seguro para suas famílias viverem. Desempenha importante função social no município de Itumbiara/GO, de Cachoeira Dourada/GO e no Distrito de Nilópolis/GO.

Inhambu II, do sexo masculino, autodeclarado quilombola, reside na cidade de Cachoeira Dourada/GO. É graduado em História e Pedagogia, Pós-graduação em *História e Cultura Afro-Brasileira, Psicopedagogia e Educação Escolar e Educação Musical e ensino de Arte*, atuou como sujeito participativo na luta pela certificação da CQCI, juntamente com Inhambu I. Trabalha na construção da genealogia de seus ancestrais, para descobrir de qual região da África vieram e tem encontrado dificuldades na composição da linhagem familiar, em virtude da falta de registro, nos cartórios das comarcas de Itumbiara/GO, de Cachoeira Dourada/GO e de memoriais descritivos, que se referem aos seus ancestrais.

A família (pais, tios e primos) de Inhambu II, ainda, possuem chácaras (não foi informado a extensão em metros quadrados do terreno), para cultivar hortaliças e criações de bovinos e suínos, nas proximidades de Nilópolis/GO. Inhambu II relata, no capítulo 3 desta dissertação, que a maioria de seus familiares e amigos negros que ocuparam as terras, na década de 1960, perderam seus territórios para fazendeiros com maiores recursos financeiros.

Inhambu III, autodeclarado quilombola, é nomeado como um dos anciões da CQCI. Seus pais foram os primeiros a ocuparem o território de Cachoeira Dourada/GO, porém não possui registro oficial da origem de seus ancestrais e nem da região de onde migraram antes de ocuparem as terras circunvizinhas ao Distrito de Nilópolis/GO. Não consegue afirmar de qual quilombo é oriundo, mas recorda-se de relatos de sua mãe e avós, que vieram da região de Minas Gerais. Por ser o mais velho negro da CQCI, está sempre à frente dos trabalhos religiosos, das apresentações culturais e dos relatos de suas memórias. É um integrante importante para concretização da formação da linhagem de sua família.

Inhambu IV, mulher negra, casada com Inhambu III, cultua suas crenças religiosas entre o catolicismo e o candomblé, participa ativamente das manifestações culturais da CQCI, e dos encontros sociais, religiosos e educacionais que acontecem na região Sul de Goiás. Traz nos relatos, importantes saberes culinários, religiosos, artísticos, que foram perpassados por sua mãe, avós e mulheres negras que fizeram parte da construção histórica de seus antepassados.

Outros integrantes da CQCI, que participaram de forma indireta da pesquisa, aparecem nos registros fotográficos, obtidos durante os eventos culturais, sociais e religiosos, no ato das nossas observações. Esses eventos se concentram nos convites para participarem das atividades escolares, de cultos ecumênicos e, principalmente, em ações para o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Abaixo, a figura 3 retrata uma das apresentações, culturais, artísticas e religiosas da CQCI, que ocorreu no Distrito de Nilópolis, no dia 20 de novembro de 2021, como uma das primeiras manifestações após a flexibilização do protocolo da Vigilância Sanitária de Cachoeira Dourada/GO.

**Figura 2** - Apresentação artística e cultural da CQCI em 20/11/2021



**Fonte:** acervo pessoal (2021)

Entre as ações da CQCI na comunidade local e regional, destacam-se a banda de tambores e o Abraço Negro, como um dos primeiros movimentos culturais, que se tornaram ações fundamentais para a abertura de eventos culturais, educacionais e religiosos tanto na sociedade local, quanto na região Sul do estado de Goiás. Os encontros religiosos, as apresentações artísticas, as mostras culinárias têm a finalidade de unir não só as gerações de afrodescendentes e ou remanescentes de quilombos, mas a sociedade em geral, afirmando a necessidade de (re)construir uma sociedade livre de julgamentos discriminatórios nos âmbitos sociais, políticos e educacionais.

### **2.3.2 Sujeitos da Escola Vicente: profissionais em constante busca pela formação continuada**

A Escola Vicente, conjuntamente com a certificação da CQCI, foi denominada Escola Quilombola, em 09 de junho de 2017 e está situada no Distrito de Nilópolis/GO, município de Cachoeira Dourada/GO. No período 2020-2021, a escola estava com cerca de 79 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. Esses alunos residem no campo e no distrito de Nilópolis/GO, dentre eles, há cerca de 20 alunos autodeclarados quilombolas (informação por intermédio de relatórios da AQCI, no acervo dos autores). A Escola Vicente também funciona como extensão do colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Lemes de Cachoeira Dourada/GO e recebe 55 alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados no turno matutino. Essa é uma parceria entre a SME/Cachoeira Dourada/GO e a Secretaria de Estado da Educação/GO (SEE), já que as escolas municipais não ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano).

Escola e comunidade caminham juntas na construção coletiva de seus objetivos comuns: visibilização dos povos quilombolas da região, valorização às culturas dos diferentes grupos e implementação das políticas públicas afirmativas no PPP da Escola Vicente. A autorização de funcionamento da escola foi instituída pela Lei Municipal de Criação e Denominação n.º 260/75 de 30 de janeiro de 1975, como Escola Municipal do 1º Grau Pontezinhas. Em 1984, de acordo com a Lei n.º 003/84 passou a denominar-se Escola Municipal Vicente Parreira da Silva.

Atualmente, o quadro funcional da escola supradita, está organizado da seguinte forma: uma Diretora, um Coordenador Pedagógico, doze professores, sendo seis professores licenciados em Pedagogia, um em Letras, um em Educação Física, um em História, um em Química, um em Geografia e um professor, licenciado em duas áreas do conhecimento: Pedagogia e Geografia. Não há professor efetivo Licenciado em Matemática no quadro docente da Escola Vicente, ficando as aulas de Matemática nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, a cargo dos professores titulares pedagogos e licenciados em outras áreas do conhecimento, como Geografia, História e ou Letras. E nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, as atividades de ensino são desenvolvidas de formas interdisciplinares, assim os conteúdos de matemática são abordados conjuntamente aos outros. E para esses anos, os professores são os de formação em Pedagogia.

Na extensão do Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Lemes, há um profissional graduado em Matemática, mas que não se disponibilizou para participar da pesquisa. Esse

professor de Matemática não possui vínculo profissional com a SME/Cachoeira Dourada/GO, por esse motivo não participou da construção do PPP, das atividades e dos planejamentos pedagógicos da Escola Vicente, nos anos de 2020 e 2021, mas participa dos encontros pedagógicos em outra unidade de ensino estadual na cidade de Cachoeira Dourada/GO. Percebe-se que as ações são individuais e desprovidas de interação entre as duas redes Municipal e Estadual de Ensino, onde cada uma segue uma linearidade própria, mesmo o público sendo os mesmos grupos socioculturais.

Na esfera administrativa da escola, o quadro funcional está distribuído da seguinte forma: uma Secretária Geral, um auxiliar de secretaria, dois auxiliares de biblioteca, três assistentes de ensino, uma merendeira, dois auxiliares de serviços administrativos, cinco auxiliares de serviços gerais e um vigia noturno.

Dos sujeitos da Escola Vicente, cinco se propuseram a participar efetivamente da pesquisa: a diretora, a coordenadora pedagógica (que assume também a função de secretária geral), dois professores e uma professora. Esses sujeitos, serão nomeados no decorrer dessa dissertação por Vicente I, Vicente II, Vicente III, Vicente IV e Vicente V. Importante ressaltar que, durante a investigação, houve a colaboração indireta de funcionários administrativos da escola, dentre eles, os auxiliares de secretaria, que contribuíram com a disponibilização e impressão de documentos que regem a esfera administrativa e pedagógica da escola, bem como o envio de estatutos, regimentos e PPPs, via e-mail.

Vicente I, na data da primeira visita da pesquisadora na escola em 2019, ocupava as funções de Diretora, Secretária Geral e Coordenadora Pedagógica, em virtude do afastamento de cargo da diretora para tratamento de saúde. Na ocasião, o projeto lhe foi apresentado, os objetivos da pesquisa e a declaração de anuência do Secretário Municipal de Educação. Não houve resistência por parte da gestora, ao contrário, de imediato se formou uma parceria entre pesquisadora e Vicente I nas ações que foram reformuladas e construídas. Nesse dia, disponibilizou-se uma versão impressa dos seguintes documentos: PPP/2020 da Escola Vicente, Regimento Escolar (que é instrumento único para todas as unidades escolares e CMEIs do Município de Cachoeira Dourada/GO e seus distritos Nilópolis/GO e Almerindonópolis/GO), tabela listando os alunos autodeclarados quilombolas e o estatuto da Associação Quilombola Córrego do Inhambu (AQCI).

Vicente I não é autodeclarada quilombola, é professora do Ensino Fundamental I, graduada em Pedagogia e, a partir de 2021, passou a ocupar as funções de Coordenadora Pedagógica e Secretária Geral da Escola Vicente, em virtude do retorno da diretora após tratamento de saúde. Colaborou durante todo o tempo da pesquisa em campo e concedeu

entrevistas semiestruturadas, com informações relevantes para compreensão da oferta de educação escolar quilombola, na escola supradita.

Atualmente, colabora prontamente, quando há necessidade de obter informações atualizadas do quadro docente e discente da Instituição de Ensino, sendo um sujeito muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Foi responsável por marcar, remotamente, duas reuniões gerais, sendo a primeira para a apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar e a segunda a fim de que a pesquisadora pudesse participar do momento do Trabalho Coletivo realizado em outubro de 2021. Esse encontro foi oportuno para conhecer os funcionários da escola e oficializar o nosso desejo em realizar a pesquisa no contexto escolar e da comunidade. A última reunião foi palco para o convite aberto à participação voluntária nas ações da pesquisa.

Vicente II não é autodeclarada quilombola, é professora graduada em Letras, possui Pós-graduação em Linguística e Produção de Textos e não é autodeclarada quilombola. Não tinha interesse em ser professora, uma vez que sua vocação era Psicologia, milita em duas esferas, a política e a educacional, mas pensa em afastar-se por tempo indeterminado das funções da escola, para se dedicar à política no município de Cachoeira Dourada/GO. No ato da primeira entrevista, atuava como Diretora da Escola Vicente e, atualmente (2022), ocupa outro cargo (político) na Secretária Municipal de Educação do Município de Cachoeira Dourada/GO, realizando o desejo de se ausentar dos espaços físicos da escola.

Vicente III não é autodeclarado quilombola, é professor, graduado em Educação Física e Pedagogia e possui Pós-graduação em Psicomotricidade. Ingressou no Magistério por vocação profissional, já exerceu funções administrativas na escola como Secretário Geral, mas atualmente exerce a função de professor de Educação Física, sua área de efetivação através de concurso na SME de Cachoeira Dourada/GO.

Vicente IV não é autodeclarado quilombola, licenciado em Química, trabalha na escola Vicente há seis anos, participou da transição da escola para quilombola, porém não observa mudanças em relação ao currículo, às discussões para implementação da Lei 10.639/03 no PPP da escola e nem tem esperança de que haverá uma formação profissional para conhecimento e regulamentação das leis e diretrizes que regem a educação escolar quilombola.

Vicente V é professora licenciada em Pedagogia, não se autodeclarou quilombola. O desejo de ser professora, ocorreu enquanto era empregada doméstica e seus empregadores eram professores, por isso fez Magistério e foi aprovada para a função de professora, portando apenas o Ensino Médio. Estava na escola no momento da transição de escola regular para a escola

quilombola, mas não tem conhecimento dos trâmites legais que oficializa a escola como quilombola.

Os outros professores e demais integrantes da Escola Vicente, mesmo não participando ativamente da atividade investigativa da pesquisa, nos encontros coletivos entre pesquisadora, CQCI e Escola Vicente, procuraram mostrar que trabalham na sala de aula com leitura de autores negros, contemplação de obras artísticas e exposição de cartazes nas mostras culturais, no sentido de estarem envolvidos mesmo que indiretamente, com a comunidade do Distrito de Nilópolis/GO, nas atividades escolares e na ressignificação da cultura africana, para fortalecimento das raízes de seus estudantes.

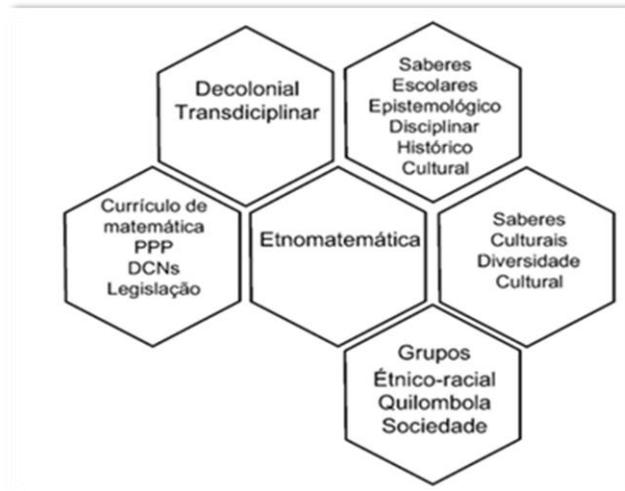
#### 2.4 ANÁLISE DOS DADOS: A ETNOMATEMÁTICA COMO INTERFACE DA LEI 10.639/03.

Diante do arcabouço teórico e metodológico apresentado, a análise de dados seguiu a técnica de triangulação dos dados. De acordo com Triviños (1987, p. 138), essa técnica

[...] tem objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

A escolha pela triangulação dos dados coletados emergiu a partir da concepção de que esta pesquisa assumiu uma proposta abrangente, uma vez que investigou não o saber matemático de uma escola, ou seja, de uma comunidade homogênea, mas os saberes diversificados que integram o conjunto escola e comunidade quilombola. Dessa forma, a sistematização dos dados exigiu uma análise ampla que foi capaz de abranger todos os instrumentos de coleta dos dados.

Nesse sentido, a Etnomatemática, no campo da Educação Matemática, apresenta-se como fundamentação teórica basilar dessa pesquisa, sustentando a interpretação e escrita dos resultados de acordo com a metodologia apresentada, não fugindo à temática e nem ocultando valores culturais, sociais, históricos e epistemológicos que foram emergindo no percurso da investigação. A figura 3 retrata o caminho investigativo que perpassou a análise quantitativa, hegemônica e pragmática presente na universalidade do saber.

**Figura 3** – Panorama da análise de dados

**Fonte:** acervo pessoal (2021)

A decolonialidade e a transdisciplinaridade, o currículo, PPP, legislação e saberes (escolar, epistemológico, histórico e cultural) contribuem para a descolonização do Projeto Político Pedagógico (PPP), desestabilizando os padrões de poder e de saber eurocentrados, que ainda se manifestam nos contextos escolares. Esse conjunto fomenta diálogos entre políticas afirmativas, valorização e reconhecimento de grupos marginalizados, PPP e interesses na difusão de saberes culturais e saberes escolares, com foco no desenvolvimento global dos diferentes grupos que constituem a sociedade.

A Etnomatemática se preocupa em entender e contextualizar os saberes culturais dos “grupos de interesses, comunidades, povos e nações (D’AMBROSIO, 2019, p. 18). A pluralidade nesse trabalho, emana dos encontros das culturas que compõem os contextos escolares, que são particulares em suas essências, mas plurais em seus encontros epistemológicos, sociais e culturais. Dessa forma, a Etnomatemática possibilita ética e culturalmente o encontro entre os diferentes, os excluídos, os subalternizados.

### **3 O POVO QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO: ELEMENTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS**

O movimento social e político da Associação Quilombola Córrego do Inhambu (AQCI) iniciou-se a partir das observações dos integrantes mais jovens, enquanto seus pais, avós e bisavós contavam histórias de seus antepassados. As memórias se encontravam com as histórias de remanescentes de quilombos, já certificados no país. No início, com a associação constituída, o principal objetivo era mapear quais sujeitos de Cachoeira Durada/GO e respectivos distritos de Nilópolis/GO e Almerindonópolis/GO se autoidentificavam como povos remanescentes de quilombos, para após buscar a autonomia dos seus povos, frente à sociedade patriarcal à qual ainda são submissos na atualidade.

Os encontros culturais, o movimento Abraço Negro criado pela CQCI, os desfiles da banda de tambores, as apresentações do grupo de capoeira, os cantos, as rezas, as Mostras Gastronômicas anunciavam que a CQCI estava retomando as memórias e raízes de seus antepassados. Os anciões da comunidade conscientizaram seus filhos, netos e bisnetos da importância de se vestirem como seus antepassados, usando as cores, os adornos e os brilhos, mais próximos da africanidade. Percebe-se que os costumes, as credences e os saberes de uma comunidade não se apagam internamente, mas ressurgem na sociedade, para não se calarem frente às atrocidades que sofrem, desde que seus antepassados chegaram ao Brasil, entre os séculos XVI e XIX com o comércio de pessoas a serem escravizadas por parte dos portugueses. Podemos compreender o início da conquista da CQCI, a partir do relato abaixo.

No início, nos primeiros encontros não, a gente não encontrava nem o meu povo lá direito, mas com a nossa movimentação, com a nossa fala, as pessoas não sabiam nem o que era quilombo, não sabiam nem falar a palavra quilombo, falavam carambola, não sabiam nem a pronúncia, mas com os encontros que tivemos na escola, com os movimentos que fizemos na cidade em si, eles despertaram e hoje eles sabem que lá tem um quilombo, que somos os quilombolas do Córrego do Inhambu, isso hoje ficou muito claro, através da escola e do potencial que nós despejamos nos alunos que isso se ramificou para a sociedade, porque lá também temos o movimento chamado Abraço Negro, que é um evento que a gente faz no 20 de novembro. Eu não gosto de evidenciar muito essas datas como 13 de maio, 20 de novembro, porque parece que a gente existe só nessas datas, mas através dessas datas que a gente existe, conseguimos visibilidade. Também tem uma mostra cultural, é uma comemoração cultural, que acontece uma vez por ano (INHAMBU 1, 2020, acervo pessoal 2021).

Os primeiros movimentos e apresentações da Associação Quilombola Córrego do Inhambu (AQCI) na sociedade, aconteceram no período de 2015 a 2017. Por intermédio de desfiles nas cidades da região Sul de Goiás, a saber, Itumbiara/GO, Cachoeira Dourada/GO,

Almerindonópolis/GO, Bom Jesus de Goiás/GO, Panamá/GO e Morrinhos/GO. O rufo de tambores, cores, brilhos e canções denunciavam a saudade da pátria mãe e buscavam nas lutas sentidos para se constituírem comunidade quilombola, alcançando essa conquista no dia 09 de junho de 2017, com a certificação da CQCI, como comunidade quilombola. Direito reconhecido Pela Fundação Cultural Palmares. A figura 4 retrata um dos momentos em que a CQCI desfila no Distrito de Nilópolis/GO. Entende-se que esses movimentos na sociedade são gritos que pedem reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

**Figura 4** - Um grito que ecoa nos espaços de Nilópolis/GO



**Fonte:** acervo pessoal (2021)

Entendemos que o movimento formado pelos povos afrodescendentes de Cachoeira Dourada/GO não se difere do que Gomes (2017) descreve como social e político, pois desencadeou, nos espaços escolares e culturais, encontros para discussão e reflexão dos caminhos futuros da CQCI. De acordo com a autora,

[...] esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero e juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

O que descreve a autora, como movimento acadêmico, social, cultural e político, não se difere dos anseios dos pais e anciães da CQCI. Para eles, seus filhos, netos e bisnetos precisam participar de um outro saber que conscientizem sobre seus direitos sociais e valorização de culturas africana, senão permanecerão trilhando um caminho sem ascensão educacional, profissional, social e política. Segundo os anciães, “suas gerações vão continuar trabalhando na lida do campo como subalternos e, nos centros urbanos, em profissões irrelevantes, desprovidas de respeito, autonomia e dignidade (INHAMBU III, 2021. Acervo pessoal).

De acordo com Inhambu I, as meninas e moças da comunidade precisam encontrar seus lugares na escola, na saúde, na política, nas academias, e não somente como mulheres para servirem ao outro com seus dotes culinários, suas belezas corporais e serviços domésticos. Percebe-se, a partir dos relatos, que isolado o movimento *Abraço Negro* não conseguiria ascensão na sociedade local. Era necessário unir os saberes dos anciães aos ensinamentos da escola, para juntos lutarem na valorização da cidadania de seus povos.

No terceiro ano, eu cheguei chorando e saí chorando sem parar, porque eu vi meu povo, eu vi minhas negrinhas com aquele batom vermelho, com aquele cabelo solto, crespo, com aquela maquiagem, com aquela roupa, e elas emponderadas e elas muito fortes, era cada abraço, porque quando eu vou para lá, eu vou caracterizada, eu vou me afirmando, eu sou negra, eu sou quilombola eu sou do Córrego do Inhambu. Eu coloco meu turbante, minha roupa colorida e todos já me conhecem, então as crianças me vendo daquela forma, elas se autodeclararam, se autoafirmam, “eu sou igual a ela, eu também sou bonita, eu também sou linda, meus lábios são grossos, meu nariz é largo, eu tenho o cabelo crespo, meu cabelo não é ruim, meu cabelo não é duro, ele tem uma tonalidade, meu cabelo é crespo [...] (INHAMBU I, 2021, acervo pessoal).

O relato de Inhambu I é angustiante e decorre das vivências dela e das famílias Franco, Silva e Teodoro que ainda vivem no município. Entendemos que é também um desabafo de liberdade, haja vista que, só após o terceiro ano de luta, conseguiram visualizar uma mudança no comportamento do seu povo. Por intermédio do relato, observamos um desabafo que estava sufocado em seu âmago e pode-se entender como uma ação decolonizadora, mas não emancipadora, ainda há resistência na compreensão do que é liberdade e autonomia.

Por outro lado, é compreensível que esses gritos de insurgências precisavam ser ecoados, primeiramente através das canções e, posteriormente, por meio da organização social e política que conseguiram conquistar. O direito de exercer suas atividades culturais e religiosas sem sofrer racismos, intolerâncias e violências são legitimados pelas leis de autoafirmação. O direito a essa sonhada liberdade e as resistências desses povos contribuíram e continuam desvelando ações libertadoras que nomearíamos decolonialidade, cuja liberdade e alteridade

dos sujeitos, são legitimadas nas ações e políticas que as organizações culturais vêm promovendo nas sociedades atuais.

Continuando nas autoafirmações que nos remete como válido e semelhante ao reconhecimento do Movimento Negro Educador, referido por Gomes, Inhambu IV relata:

[...] um batom vermelhinho não é sexualidade, não é provocação, é uma coisa que veio da África que era a cor que nos predomina, que é aquele estilo de dança, que as pessoas confundem, que os senhores confundiam e usufruíam daquilo. Pegava as negrinhas e usavam elas da forma que usavam, e hoje a gente tenta mostrar pra elas que não é esse o caminho, nós somos lindas, nós temos o corpo torneado, mas é o que temos de mais valor, preserva ele, respeita ele, só deixa tocar em você quem você quiser e quando quiser. Isso é muito bem falado né, porque a gente vê que, na sociedade, o preconceito é de ponta a ponta e tenta se naturalizar esse preconceito. Então, uma menina negra que não consegue um namoradinho na escola, porque ela é negra, ninguém vai aproximar dela, quando ela fizer seus 13, 14 anos, ela vai deixar qualquer um tocar, porque ela quer ser merecedora, ela quer ser pertencente daquele grupo, daquele movimento, então a gente tem um embate grande voltado às nossas adolescentes, potencializando as nossas crianças para se valorizar, para que elas se respeitem, porque é uma coisa que nosso povo tem muito forte, o respeito, à hierarquia, o acordar, o dormir, a benção pai, a benção mãe, isso não se misturava, para nós isso é o respeito (INHAMBU IV, 2021, acervo pessoal).

Foram os encontros, as pautas oficiais da AQCI, que reforçaram o desejo dos descendentes de quilombos de se organizarem em comunidade e traçarem metas para buscar a certificação junto à Fundação Cultural Palmares. Há, nos acervos dos autores, um documento que foi protocolado na Fundação Palmares, no ano de 2017, intitulado *Relatório Antropológico e Histórico da CQCI: Cachoeira Dourada/GO*, que registra relatos e visitas às fazendas, onde os mais antigos descendentes de quilombos fixaram moradias na década de 1960. Essas terras, conforme relatos nas seções subsequentes, foram vendidas, ou trocadas por alimentos, ferramentas, entre outros elementos que fossem fundamentais para o sustento de suas famílias.

### 3.1 COMUNIDADE QUILOMBOLA CÓRREGO DO INHAMBU: O RECOMEÇAR DE UMA TRAJETÓRIA INTERROMPIDA

Segundo dados<sup>13</sup> da Fundação Cultural Palmares, há no Brasil 2.819 (dois mil, oitocentos e dezenove) Comunidades de Remanescentes de Quilombos (CRQs) certificadas e 656 CRQs que ainda não foram certificadas e estão aguardando, da Fundação Cultural Palmares, a devida certidão de autodefinição de Comunidade Quilombola. No estado de Goiás,

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-15-06-2021.pdf>; <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-go-15062021.pdf>. Acesso em 15 de jul. de 2021.

há 58 CRQs certificadas e 11 não certificadas. Na região sul do Estado de Goiás, há duas comunidades certificadas, sendo a CRQ Raízes do Congo situada em Itumbiara/GO e a CRQ Córrego do Inhambu, estabelecida em Cachoeira Dourada/GO.

A CQCI foi assim nomeada, em virtude de as famílias remanescentes terem se instalado no início do século XX, nas mediações do Córrego do Inhambu, no Distrito de Nilópolis/GO. Segundo relato de seus integrantes, o córrego possui esse nome, porque, naquela época, havia muitas aves na região e o inhambu ou lambu, como também é conhecido, era predominante nos campos e na região do córrego. A ave de nome científico *Crypturellus parvirostris* deu origem ao nome do córrego e, posteriormente, da comunidade, tendo em vista que a maioria das famílias têm o Córrego do Inhambu como uma referência memorável das histórias e vivências de seus antepassados. A seguir, o relato de dois integrantes da comunidade, que corrobora os apontamentos acima.

Na verdade, lá tem um córrego que se chama Córrego do Inhambu, certamente, porque antigamente era uma região que tinha muito inhambu, na verdade o pássaro chama lambu, que a gente chama inhambu e aí esse nome do córrego, foi o que atribuiu o nome da comunidade (INHAMBU II, 2021, acervo pessoal).

Ao córrego que tem lá e os inhambus, que são daquela região, então surgiu através disso. Esse córrego é muito famoso e os quilombolas moravam ao redor desse córrego, então até hoje eles falam, os negros do Inhambu, porque eles moravam naquela região do córrego (INHAMBU I, 2020, acervo pessoal).

Vale ressaltar que, embora seja uma comunidade nova, já foi certificada como comunidade remanescente de quilombos. Com a certificação a CQCI, iniciou os trâmites para a construção democrática de seu estatuto social, de caráter filantrópico, assistencial, promocional, recreativo, educacional, cultural, ambiental, comunicativo, esportivo, sem cunho político partidário.

O art. 2º do estatuto da AQCI se encarrega da finalidade, ou seja, dos seus objetivos, a saber:

I. Melhorar a qualidade de vida de seus associados em geral, defendendo-os; organizando-os e desenvolvendo trabalhos sociais junto aos idosos, jovens e crianças remanescentes de quilombos e seus familiares descendentes; II. Distribuir aos membros associados, gratuitamente benefícios alcançados junto aos Órgãos Municipais, Estaduais, Federais e a Iniciativa Privada; III. Executar serviços de Radiodifusão e TV comunitária e/ou Educativa no sentido de ampliar a participação da comunidade nos meios de comunicação e IV. Programar faixa do Canal da Cidadania, sendo permitido a exibição de faixa de programação de programas por parte de pessoas físicas não associadas à entidade, conforme a portaria 489/2012 do Ministério das Comunicações.

Dentre os objetivos principais, tanto o artigo oitavo, como o décimo primeiro, tratam das situações escolares, culturais, religiosas e folclóricas da associação. Já o artigo décimo oitavo trata da luta para construção de escola, creche, Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) e ou um ginásio poliesportivo. Com base nos artigos supracitados, foi realizada a concessão da Escola Municipal Vicente Parreira da Silva, situada em Nilópolis/GO, distrito de Cachoeira Dourada/GO, para se constituir como Escola Quilombola, tendo em vista que tanto as dependências físicas da escola, quanto seu quadro de profissionais estariam mais próximos dos anseios primeiros da comunidade quilombola certificada no município.

De acordo com relatos dos remanescentes, muitas famílias estão na região de Cachoeira Dourada/GO, por aproximadamente 62 anos ou mais. Não foi possível mapear de qual região eles vieram precisamente, mas há convicção de que migraram de várias partes do país. O que foi possível perceber é que muitos deles são da região Nordeste e outros de Minas Gerais. Ao ser questionado de qual quilombo a CQCI é remanescente, seu integrante nomeado por Inhambu II, nos relatou:

Então, quer dizer essa pesquisa mais afincada em relação aos antepassados é algo que a gente ainda precisa fazer, para dizer de qual quilombo era esse povo de fato né, até porque os quilombolas, esses mais antigos, eles fugiram da escravidão e aqui nós estamos muito próximos do ouro de Minas Gerais. A região de Minas Gerais, foi uma região de um processo escravocrata muito afincado naquela época, então possivelmente pode se ter vindo de Minas para Goiás e estabelecido aqui na região de Cachoeira Dourada, que na época era distrito de Itumbiara/GO (INHAMBU II, 2021, acervo pessoal).

Segundo Inhambu II, ainda não foi possível delinear os saberes, a cultura e os costumes de cada família, em virtude da dispersão das famílias quilombolas, ainda bem acentuada atualmente. Ele não consegue descrever se a dispersão dessas famílias se deu em decorrência da forma como eles chegaram na região de Cachoeira Dourada/GO na década de 1960<sup>14</sup>, ou se pela perda das terras que eles ocuparam, quando aqui chegaram. Ainda faltam informações oficiais em cartórios sobre o registro das terras que ocuparam no município de Cachoeira Dourada/GO, Nilópolis/GO e Almerindonópolis/GO, e essas são as demandas futuras da AQCI. Inhambu II não sabe se seus familiares encontraram as terras desocupadas ou se foram acolhidos pelos fazendeiros da região.

Na verdade, os integrantes do Córrego do Inhambu, em razão dessa, vou chamar assim, de compra das terras deles, não sei se houve compra, ou alguém que tomou, ou

---

<sup>14</sup> Há indícios e relatos de que os quilombolas chegaram na região Sul de Goiás muito antes dessa data, por volta de 1920.

alguma posse, mas com a compra das terras, eles ficaram um pouco dispersos, uma parte desse povo está em Itumbiara/GO, uma parte está no povoado de Nilópolis/GO, outra parte no povoado de Almerindonópolis/GO, algumas pessoas estão aqui em Cachoeira Dourada e outras estão na zona rural do município de Cachoeira Dourada/GO. Com essa dispersão, a integração é mais difícil de acontecer, mas sempre que tem algum evento, vamos dizer assim um momento voltado para o quilombo depois que houve o reconhecimento, a gente sempre consegue reunir de alguma maneira (INHAMBU II, 2021, acervo pessoal).

No decorrer do diálogo, foi possível perceber que essas famílias vieram para o Estado de Goiás para fugirem da crise econômica e do trabalho ainda com resquícios de escravidão, devido aos baixos pagamentos que recebiam por seus serviços prestados nas lavouras e minas em meados de 1960. A intenção era encontrar trabalho na zona rural, muitos chegaram na região usando o chamado pau de arara, que era uma espécie de caminhão, onde todos se alojavam nas carrocerias, sem nenhum tipo de segurança.

Há relatos dos que vieram em carros de boi, outros caminhando e muitos tiveram que enfrentar a travessia do Rio Paranaíba, usando pequenas embarcações. Quando chegaram nas terras de Cachoeira Dourada/GO, fixaram suas moradias na região do Córrego do Inhambu. Nessa região, três famílias se estabeleceram e desenvolveram suas atividades profissionais por vários anos, a saber: famílias Franco, Teodoro e Silva. Hoje essas famílias vivem em sua maioria no povoado de Almerindonópolis/GO e Nilópolis/GO e poucos residem na zona rural.

De acordo com Inhambu I, essa dispersão é tomada como característica fundante da comunidade e tem dificultado a busca pelos seus ancestrais. Os quilombolas que são membros da Associação Quilombola Córrego do Inhambu (AQCI) têm se desdobrado na busca de informações oficiais, da descendência de cada família, para traçarem uma linha genealógica mais precisa. Nesse sentido, Inhambu I afirma que:

A gente não conseguiu chegar lá ainda, mas pelos relatos quando eles chegaram aqui, eles vieram antes dos bandeirantes, eles vieram em busca de ouro, chegou aqui, não encontraram o ouro, mas a terra era muito fértil né, isso aqui era tudo mata fechada. Meu pai conta que eles com os machados, tiveram que abrir a mata, para construir suas casas, mas aí a gente não tem ainda, mas a gente tá buscando, a gente quer chegar lá, de onde eles vieram, quais foram os primeiros a chegarem aqui, porque assim muitos morreram, então a gente perdeu a parte desta história e a nossa história não é escrita, ela é contada, mas a gente ainda vai buscar, porque tem gente no mundo inteiro da minha família, no mundo inteiro, com essa busca, já conseguimos famílias nossas do outro lado do mundo (INHAMBU I, 2021, acervo pessoal).

Percebemos que a comunidade caminha para a busca de suas identidades, memórias e saberes. São angustiados por não terem suas histórias escritas e anseiam por ocuparem seus lugares na sociedade, como relata Inhambu II:

Maior anseio da comunidade é tentar autoproduzir, ou seja, produzir algo pela própria comunidade, algo que gera frutos para a comunidade, se é algo por um pedaço de terra, ou uma horta comunitária, ou se é o artesanato, mas é uma sede de ver essa produção da comunidade chegar às mãos de outras pessoas que vão dizer assim é em tal lugar aquela comunidade, um reconhecimento (INHAMBU II, 2021, acervo pessoal).

É interessante ressaltar que cada família de remanescentes de quilombola da região sul do estado de Goiás tem suas especificidades, no âmbito cultural, religioso, gastronômico e interesses coletivos. Essas características específicas ficaram claras durante os nossos encontros, no ato das entrevistas, mas o anseio de reconhecimento é público e coletivo. É necessário pontuar que a CQCI foi reconhecida em 2017 e que tem apenas cinco anos de certificação. Importante descrever que é notório o desenvolvimento que a AQCI tem conseguido por meio de reuniões, as quais contribuem para o compartilhamento de informações relevantes que colaboram no registro de suas memórias, conquistas e referências para as próximas gerações. Evidenciamos nesse contexto que, para solicitação da Certidão de Autodefinição, a Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI) necessitou criar a associação AQCI, para representatividade nas esferas executiva, legislativa e judiciária e junto à Fundação Cultural Palmares.

Nós temos reuniões, uma associação montada, temos encontros, agora temos que restringir um pouco devido à pandemia, mas a gente sempre tem os encontros virtuais, para tratar de assuntos que chegam até nós. Hoje a gente resgatando, a gente busca mais as comemorações festivas, as devoções que eles tinham, nos santos, nas religiosidades, nas religiões de matrizes africanas que é a nossa cultura, que é a celebração aos nossos santos, aos nossos orixás, também e um pouco da culinária. Minha mãe quando vai fazer alguma comida, ela lembra muito da minha avó, que fazia o arroz e o feijão juntos na mesma panela, na banha de porco e fazia tudo misturado e quando estava pronto ela ainda colocava uma colher de banha de porco por cima. E hoje esse prato é uma das resistências que temos em nossa casa (INHAMBU I, 2021, acervo pessoal).

As reuniões da CQCI ocorrem, em sua maioria, nos espaços físicos da Escola Vicente. Esses momentos são oportunos para degustação de comidas típicas, jogos de capoeira, apresentação de teatros e danças e exposição de trabalhos pedagógicos – que mais se aproximam da cultura e dos saberes dos quilombolas. Pode-se observar que escola e comunidade se apresentam em um mesmo compasso, complexo de dissociar os contextos culturais e educacionais entre ambos, fortalecendo a ideia de que, nas relações e interações entre os diferentes grupos,

o contexto cultural, no qual se insere um grupo, cria e fortalece raízes em cada um dos indivíduos que nele nasce e caminha. *Identidade e cultura* são, portanto,

indissociáveis. Os alicerces de referência legitimam comportamentos, tornando-os ações evidentes no cotidiano de um meio social. Equilibrar-se no interior do ambiente em que se vive e, assim construir uma identidade harmonizada com o imaginário coletivo aproxima-se, nesta realidade específica, de um *ato natural*. (FERREIRA, 2005, p. 28, grifos do autor).

A cultura se torna elemento fundamental na caracterização dos grupos, neste trabalho, representados como alunos que moram na zona urbana, alunos que vivem no campo e os autodeclarados quilombolas. Nesse conviver, fica claro que as diferenças culturais, sociais e epistemológicas existentes, possibilitam o compartilhamento e a interação entre eles, no sentido de aprender/fazer interagindo grupos e sociedade, construindo e agregando valores e saberes, que contribuem para o crescimento da comunidade.

Nesse compartilhar experiências, expectativas e saberes, vai se construindo a identidade e a alteridade necessárias para visualizar a essência, as diferenças e os valores de cada grupo inserido a outros grupos. “No compartilhar conhecimento e compatibilizar comportamento estão sintetizadas as características de uma cultura. Assim falamos de cultura da família, da tribo, da comunidade, da agremiação, da profissão, da nação” D’Ambrosio (2017, p. 20). Interagindo, encontrando, transformando e construindo, em uma dinâmica que não se dissocia teoria e prática, povos e raças, sociedade e política, história e cultura.

### 3.2 ESCOLA VICENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO

A princípio, buscamos nos inteirar quantitativamente como as escolas quilombolas do estado de Goiás estão distribuídas e organizadas para situar a escola investigada, no patamar de uma escola que, denominada quilombola, esteja nos moldes do que se orientam as DCNs para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. As tabelas 2 e 3 representam, de acordo com o Censo Escolar 2019 e 2020 respectivamente, os dados das escolas e alunos em comunidade remanescentes de quilombos, no estado de Goiás.

**Tabela 2** - Escolas e alunos em comunidades remanescentes de Quilombos/2019, no Estado de Goiás.

Escolas e alunos em comunidades Remanescentes de Quilombos – Censo Escolar 2019								
Municípios	Escolas	Zona		Rede			Quantidade de alunos	Quantidade de docentes
		Urbana	Rural	Estadual	Municipal	Privada		
25	73	34	39	12	59	02	13.417	828

**Fonte:** MEC/INEP/SEDUC/SUPGEAR/GEARE/Coordenação Estadual do Censo Escolar. Acesso em agosto de 2021 (adaptado pelos autores).

**Tabela 3** - Escolas e alunos em comunidades remanescentes de Quilombos/2020, no Estado de Goiás.

Escolas e alunos em comunidades Remanescentes de Quilombos – Censo Escolar 2020								
Municípios	Escolas	Zona		Rede			Quantidade de alunos	Quantidade de docentes
		Urbana	Rural	Estadual	Municipal	Privada		
25	74	33	41	13	60	1	13.086	812

**Fonte:** MEC/INEP/SEDUC/SUPGEAR/GEARE/Coordenação Estadual do Censo Escolar. Acesso em julho de 2021 (adaptado pelos autores).

Analisar os dados registrados nas tabelas 2 e 3 acima não permite avaliar a qualidade do ensino, ou se o currículo atende às determinações das políticas afirmativas, mas contribui para se obter um panorama da quantidade de escolas quilombolas, no cenário do Estado de Goiás.

Percebe-se que não há alterações significativas entre os censos apresentados na tabela concedida pela SEE/GO, nos anos de 2019 e 2020, mas o interesse em trazer essas informações nesse contexto figura da ordem quantitativa. Talvez poderíamos afirmar que esse quantitativo demonstra que há um certo reconhecimento da necessidade de o Estado ofertar escolarização aos quilombolas, em consonância com o que determina a Lei 10.639/03, mas esse não é o objetivo da nossa investigação.

Na Lei supradita, foram incluídos os artigos 26-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. A Lei mencionada, abriu caminhos para que novas diretrizes curriculares e políticas públicas afirmativas fossem criadas para atender à demanda da diversidade cultural presente nas escolas, entre elas destaca-se a Resolução CNE/CEB 8/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A oferta da escolarização quilombola advém das resistências e do protagonismo dos movimentos negros, que surgiram no país no início do século XX. A Lei 10.639/03 representa um marco histórico importante na luta dos direitos à educação, a valorização de suas memórias, culturas e religiosidades.

Desse exposto, tomamos o Art. 9º da Resolução CNE/CEB 8/2012 como definição de Educação Escolar Quilombola, a saber: “I – escolas quilombolas; II – escolas que atendem estudantes oriundos de território quilombola e Parágrafo Único: entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012, p. 27).

Foi por intermédio da definição de escolas quilombolas, registrada no parágrafo anterior e após a certificação da Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu em 2017, que a Gestão Executiva de Cachoeira Dourada/GO, no mesmo ano, denominou que todas as escolas, tanto da

cidade de Cachoeira Dourada/GO, quanto dos seus respectivos distritos de Nilópolis/GO e Almerindonópolis/GO se constituíssem como escola quilombola.

Mas não há lei, nem documentos oficiais e regulamentados que comprovem essa denominação. Durante uma das visitas à SME/Cachoeira Dourada, o Secretário Municipal de Educação, em exercício, relatou que seria função do Secretário Municipal de Educação, elaborar um documento e encaminhar ao Poder Executivo, a fim de que sejam tomadas providências para regulamentar a instituição das escolas da cidade de Cachoeira Dourada/GO e Distritos em Escolas Quilombolas. No entanto, o processo está arquivado em virtude da reorganização da SME no período de pandemia do COVID-19.

A SME de Cachoeira Dourada administra três escolas e os dois CMEIs. Todos foram denominados unidades escolares quilombolas, a partir da certificação da CQCI, pela Fundação Palmares, no ano de 2017. Desse modo, a Escola Municipal Vicente Parreira da Silva, por se situar em um território do Quilombo Córrego do Inhambu, por ceder seus espaços físicos para as reuniões da associação e por ser o local de escolarização da maioria dos remanescentes de quilombolas, foi certificada como Escola Quilombola, de imediato, mesmo sem uma formação profissional de seus agentes.

Durante a Pandemia da COVID-19, notou-se que houve um retardamento nos pedidos de autodeclarações pelos remanescentes, assim não há informações recentes concretas da quantidade de alunos autodeclarados quilombolas, que estão regularmente matriculados na Escola Vicente. Outro fator relevante é que a escola, por ser única no distrito de Nilópolis, atende alunos das fazendas do município de Cachoeira Dourada/GO e alunos que estão em constante mudança de outros municípios, devido ao trabalho de seus pais.

#### **4 ETNOMATEMÁTICA, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONSTRUÇÕES EPISTEMÓLOGICAS OUTRAS**

As reflexões organizadas pelos diferentes grupos culturais oportunizaram aos seus integrantes a não omissão perante as atrocidades sofridas ao longo das gerações. Das lutas, insurgências e resistências dos povos negros, surgiram teorias e programas de formação profissional e acadêmica, para refletirem e reconhecerem epistemologias, saberes e fazeres de grupos culturais que não compactuam da universalidade do conhecimento, mas se posicionam contra a centralidade do saber que invisibilizam as construções ontológicas e históricas de seus grupos.

Relativo aos saberes/fazeres de diferentes grupos culturais, D'Ambrósio contribuiu para a conceituação do programa de pesquisa Etnomatemática, que procura “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações” (D'AMBROSIO, 2019, p. 17-18), contribuindo para pensar caminhos de visibilização e valorização de saberes outros, que foram negados historicamente, por uma política epistêmica, hegemônica e centralizadora.

A Etnomatemática se fundamenta em “aprimorar e incorporar valores de humanidade, sintetizado numa ética de respeito, solidariedade e cooperação aos comportamentos e conhecimentos modernos” (D'AMBROSIO, 2019, p. 45), de forma a reconhecer que esses grupos têm relevantes participações nas construções das sociedades. As lutas, as resistências e as insurgências, cabem nesse espaço, como vozes que clamam por espaço social, cultural e epistêmico.

Na academia, tais reflexões foram convergindo para a concepção de que a construção do conhecimento e o desenvolvimento da humanidade não se fizeram passivamente na individualidade, mas abarcaram uma diversidade de conhecimentos, que colocaram em pauta discussões que se opõem à centralidade do saber. Por esse viés, termos como colonialidade/modernidade, decolonialidade, interculturalidade crítica e transdisciplinaridade, têm emergido nas discussões reflexivas que buscam a construção de um paradigma capaz de atender à diversidade cultural, invisibilizada na academia e nos espaços escolares.

Os termos supraditos não se ativeram em suas particularidades, mas emanaram do desenvolvimento espaço-tempo-história-cultura, que sucederam ao colonialismo, perpassando a modernidade, buscando, na atualidade, querer uma sociedade acadêmica, educacional e social pautada na pluralidade ética, política e na diversidade histórica e cultural de seus integrantes, que, equivocadamente, foram subdivididos em grupos.

Entendemos que, dentre esses grupos, os remanescentes de quilombos e os afrodescendentes buscam continuamente resistir e conhecer a genealogia de ancestrais. As insurgências desses povos vêm concorrendo para a ressignificação das culturas, crenças e saberes, legitimando suas construções plurais ao longo do desenvolvimento da humanidade, contribuindo consideravelmente para a formação do pensamento decolonial.

Nesse sentido, a Etnomatemática e a decolonialidade, como pressupostos que discutem epistemologias, saberes e fazeres de grupos culturais vêm, neste trabalho, agregar valores na discussão teórico-metodológica da pesquisa, reconhecendo no contexto sociocultural, as políticas afirmativas, as relações étnico-raciais e a escolarização dos povos quilombolas, bem como, concebendo a Matemática como uma construção humana a partir dos encontros com as diversas culturas presentes na sociedade em movimento.

Cada grupo e ou comunidade possuem seus contextos em harmonia com os saberes advindos de seus ancestrais. Dessa forma, necessitam de reconhecimento e legitimação das suas identidades culturais e garantia de que seus direitos sejam reconhecidos e visibilizados, como forma de se opor às negações políticas do Estado e da sociedade contemporânea perpetuadas nesse modelo de sociedade patriarcal, que permanece negando a existência de grupos culturais.

Conjuntamente, Etnomatemática, Decolonialidade, Lei 10639/03, CNE/CP n.º 1/2004 e a resolução CNE/CEB n.º 8/2012 estarão presentes nas reflexões críticas e analíticas deste capítulo, fazendo a ponte entre os diversos saberes, que serão discutidos a partir da próxima seção, entre eles a transdisciplinaridade e a interculturalidade crítica.

#### 4.1 ETNOMATEMÁTICA

Na perspectiva da Etnomatemática, o saber/fazer matemático ganha forma e valores, dentre eles: éticos, históricos, culturais, sociais, teóricos e didáticos pedagógicos, que, de acordo com D'Ambrosio (2019, p. 24), sugere “um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneira de lidar com o ambiente imediato e remoto”. Esse saber/fazer matemático, a que se refere o autor, é o saber histórico, cultural e epistemológico, dos grupos marginalizados, mas também são os saberes construídos e vivenciados nas distintas esferas da sociedade e permanecem em constante transformação. Esses saberes estão presentes na história, na arte, na religião, nas ciências e nas diversas manifestações, que são próprias dos indivíduos que compõem a sociedade nos diferentes tempos sócio-históricos. São saberes que foram perpassados pelas gerações e ganharam formas valores, conceitos e significados próprios que se difundem em novas manifestações sociais, culturais, políticas, éticas e tecnológicas.

A Etnomatemática está relacionada com as construções da sociedade, com as manifestações práticas e remotas do cotidiano, não ocultando saberes ocidentais, mas agregando a esses saberes as maneiras de lidar com as técnicas, com o saber fazer e aprender que são distintos e variam de acordo com a historicidade de cada geração. Para melhor compreender o significado da palavra Etnomatemática, nos remetemos ao autor D’Ambrósio que buscou uma aproximação grega de três termos que:

[...] para compor a palavra etno-matema-tica, utilizei as raízes *tica*, *matema* e *etno* com a finalidade de enfatizar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (*ticas*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (*matema*) distintos contextos naturais e sócio-econômicos da realidade (*etnos*). (D’ AMBROSIO, 2002, p. 15 grifo do autor).

A Etnomatemática despertou o olhar para as adversidades que existem no contexto escolar, principalmente na Escola Vicente, que oferta um ensino para um grupo diversificado, aqui representado pelos sujeitos autodeclarados quilombolas, alunos do campo e da cidade. A Etnomatemática veio sendo formulada a partir da década de 1970, emergindo das críticas sociais de ensino tradicional sistematizado e hierarquicamente organizado. Teve como um dos percussores, D’Ambrosio que a denominou como “*Programa Etnomatemática*, que não se trata de propor outra epistemologia, mas sim de entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos” (2019, p. 18 grifo nosso).

Para além do que foi posto por D, Ambrosio, na década de 70, convém revisitar as ideias e os significados de Etnomatemática, no percurso posterior, sob a ótica dos autores Barton (2004) e Domite (2004), por entender que esses conceitos são os que mais se aproximam ao nosso entendimento. Segundo Barton (2004), a Etnomatemática, é uma

Tentativa de descrever e entender as formas pelas quais ideias, chamadas pelos etnomatemáticos de matemáticas, são compreendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de ‘matemática’. Ela tenta descrever o mundo matemático do etnomatemático na perspectiva do outro. (p. 55. Grifo do autor).

Nessa direção, Domite (2004, p. 17) acrescenta que a Etnomatemática são “maneiras de conhecer de um ‘outro grupo’, por meio das ferramentas teórico-práticas que levam-no a compreender e transformar – de modo contextualizado – as relações quantitativas e espaciais” (DOMITE, 2004, p. 17). As ideias conceituais acima contribuem para entender de que parte da Etnomatemática se pretende iniciar as reflexões, da oferta da escolarização quilombola. Percebemos que a Etnomatemática abarca para um além de conteúdos matemáticos, imbuídos de fórmulas, regras e linearidade conceitual, para abrir espaço para o diálogo, para

contextualizações, e geração de conhecimentos construídos na coletividade. Conhecimento que agregam valores humanos, sociais, políticos, éticos e estéticos, na transformação dos saberes dos indivíduos. “O conhecimento gerado pela interação comum, resultante de uma comunicação social, será um complexo de códigos e de símbolos que são organizados intelectual e socialmente, constituindo um conhecimento compartilhado pelo grupo” (D’AMBROSIO, 2019, p. 61).

Neste trabalho, não será exposta uma análise da historicidade da Etnomatemática, nem será traçada uma linha temporal de suas manifestações no campo da Matemática, mas será investigado, neste tempo histórico, um significado para o ensino de matemática por meio da Etnomatemática. Convém destacar, de acordo com os autores Rosa e Orey (2005, p. 373), um dos marcos mais importantes da historicidade da Etnomatemática. Data-se de 1985, com a publicação da “obra prima de D’ Ambrosio: *Ethnomathematics and its Place in the History and Pedagogy of Mathematics*”.

Percebeu-se que, a partir desse marco, as pesquisas em Etnomatemática avançaram de forma significativa em âmbito internacional. Ainda, segundo os autores supracitados (p. 373), “em 2003 este artigo foi selecionado para compor o livro publicado pelo NCTM (National Council of Teachers Education Research)”, o que contribuiu para conceituar a Etnomatemática, “como programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com óbvias implicações pedagógicas” (D’AMBROSIO, 2019, p. 29).

A Etnomatemática tomada como um programa de pesquisa se faz abrangente em suas várias dimensões: ética, política, social, histórica, epistemológica, educacional e pedagógica. Desenvolve, no encontro com o outro, as ações de comunicar, interagir, criar, fazer, compreender, aprender, conhecer e conviver em diversas realidades, reconhecendo os variados modos de aprender e de ensinar, em que a metodologia é fundamental pela flexibilidade de escolha de conteúdos, métodos e modos de ensinar. Espera-se que a interseção desses conjuntos com a prática pedagógica dos professores, o conhecimento se faz construído de significados.

Da dinâmica da vivência dos indivíduos organizados em grupos, sociedade e comunidades, com seus respectivos conhecimentos e comportamentos, que entrecruzam, D’Ambrosio (2019, p. 21) enfatiza que “no compartilhar conhecimentos e compatibilizar comportamentos estão sintetizadas as características de uma cultura”. As culturas não se isolam em suas zonas de confortos (lar, comunidade, campo de trabalho, religião), elas estão em constante movimento e interação com outras culturas, num ciclo espaço-tempo-ambiente-sociedade, onde se transformam, evoluem e se desenvolvem de acordo com seu tempo histórico. Desse movimento, emerge a diversidade cultural.

Na atualidade, a escola é o espaço vivo da diversidade cultural, do encontro de culturas, de intensificação de relações interpessoais e, ao mesmo tempo, é espaço de aprendizagem, de conhecimento científico, tecnológico, instrumental e pedagógico, ou seja, espaço de múltiplos interesses e conflitos. Os múltiplos interesses ficam à mercê de executar e cumprir as demandas das diretrizes curriculares (nacional, estadual e municipal) e de atender o imediatismo inerente aos interesses da sociedade e do Estado, gerando conflitos, entre o fazer/saber e as ações que fazem do professor um executor, um metodista e um sujeito passivo nos diálogos com os alunos. Os conflitos situam-se entre o saber/fazer no cotidiano escolar para a emancipação de seus sujeitos, como protagonistas de seus pensamentos, ações e saberes.

A matemática escolar que pode ser contextualizada a partir dos saberes prévios dos alunos e que são apreendidos durante as ações cotidianas, como fazer compras nos comércios locais, organizarem o cultivo de hortaliças e jardins; acompanharem as obras da construção civil executadas pelos pedreiros, etc. permanece desprovidas de contexto, de história e de vivências, repetindo o modelo de transmissão de conteúdo. É necessário conceber que o ensino de Matemática situa-se nos conflitos do contexto escolar e do cotidiano dos alunos em seus grupos, e estão imbuídos de historicidade, cultura e diversidades que a faz manter-se viva na realidade atual e nas ações dos indivíduos, quando compartilham conhecimento.

A aproximação da Matemática escolar com as experiências cotidianas dos alunos pode contribuir para a contextualização dos diversos saberes no cotidiano da sala de aula, incorporando-os aos saberes da matemática escolar.

[...] falamos de um saber/fazer matemático na busca de explicações e de maneiras de lidar com o ambiente imediato e remoto. Obviamente esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais. O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e de algum modo avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D' AMBROSIO, 2019, p. 24).

Entretanto, nesse tempo presente, pós-moderno e contemporâneo, com todo o avanço científico e tecnológico existente, o resquício do fazer matemático continua impregnado de modelos tradicionalistas, desenvolvidos por meio de métodos e técnicas, muito utilizados na era da modernidade. Assim o fazer quantitativo continua distanciado dos saberes históricos e culturais praticados pelos diferentes grupos sociais.

A Etnomatemática, quando em processo de reflexão crítica no campo da Educação Matemática, desponta-se como uma vertente para o referencial teórico-metodológico contextual da escola. Essa perspectiva teórica reflexiva, que complementa o trabalho docente e

agrega valores culturais ao ensino de matemática, inicia-se por entender as ideias defendidas por D'Ambrosio (1990), em que um ciclo em constante movimento se completa entre a

[...] realidade – indivíduo – ação – realidade. Isso é, sem dúvida, uma abordagem aberta à educação matemática, com atividades orientadas, motivadas e induzidas a partir do meio, e, conseqüentemente, refletindo conhecimentos anteriores. Isso nos leva ao que chamamos etnomatemática e que restabelece a matemática como uma prática natural e espontânea (p. 31).

Ainda, D'Ambrosio (1986) sugere superar a metodologia, que nomeamos quantitativa, em detrimento de uma prática que

[...] desenvolva atitude, que desenvolva a capacidade de matematizar situações reais, que desenvolva a capacidade de criar teorias adequadas para as situações mais diversas, e uma metodologia que permita identificar o tipo de informação adequada para uma certa situação e condições para que sejam encontrados, em qualquer nível, os conteúdos e métodos adequados (p. 14-15).

Nesse sentido, é possível desmistificar o entendimento de que a Etnomatemática substitui a matemática escolar. Pode-se inferir que ela está além desse pensamento, desde que os professores compreendam a sua função de conhecer, explicar, aprender, saber/fazer, para elevar os modelos pedagógicos de um patamar tradicionalista, para um patamar contextual, humano, justo e comprometido com o desenvolvimento global dos educandos, independentemente da posição social e cultural que este ocupa na sociedade.

Em relação à forma como a Etnomatemática se apresenta no contexto da escola-sociedade, Conrado (2004), discorre que

[...] a etnomatemática tem procurado discutir novos caminhos para o ensino e aprendizagem da matemática que, por meio do diálogo, possibilitem a troca de conhecimentos e saberes entre a escola-sociedade e professor-educando de maneira que alunos possam abandonar a passividade e a reprodução de procedimentos impostos anteriormente e educadores, deixem de agir como meros transmissores de conhecimento (p. 77).

Do manifestar do discurso reflexivo e dialógico entre escola, professores, educandos e sociedade, que se formam, a partir da troca de experiências e conhecimentos, os saberes matemáticos, vão se tornando *corpus* de conhecimento teórico-pedagógico-cultural. Esses saberes ganham forma e dimensões epistemológicas (matemáticas ou interligadas às outras áreas de conhecimento), que contribuem para a superação do senso comum, tão presente no contexto da sala de aula.

Do *corpus* de conhecimento, filosófico, antropológico e epistemológico, que situa a Etnomatemática, o ensino da matemática como parte integrante da educação escolar ainda permanece, neste século, organizado de forma a responder aos anseios da sociedade emergente, que busca, na instrumentalização da matemática, um método de resolução de problemas, sem nexos com a história que vem se constituindo no contexto atual. Esse saber sem vínculo com a historicidade da matemática acaba por dividir os espaços escolares em dois grupos: os alunos que aprendem a matemática sistematizada; e os alunos que não aprendem. Nos dois casos, há ausência de significados, porém o segundo grupo é constituído por pessoas que, historicamente, foram marginalizadas por seus colonizadores.

Para explicar o exposto acima, Barton (2004, p. 59) descreve: “uma característica crucial da Etnomatemática é a de que um grupo está tentando compreender práticas e concepções particulares que são dominadas por outro grupo”. O modo pelo qual o segundo grupo é identificado fornece três dimensões: tempo, cultura e matemática.

Entende-se, de acordo com Barton (2004), que:

[...] na dimensão tempo, a etnomatemática pode estar interessada nas concepções de um grupo cultural antigo ou contemporâneo [...]. A dimensão cultural da definição abrange desde um grupo étnico distinto, até um grupo puramente social ou vocacional [...]. A Dimensão Matemática é determinada pelo relacionamento das ideias matemáticas com a matemática em si, isto é, a etnomatemática é um estudo que pode ser interno à própria matemática, ou transferido conceitualmente das convenções matemáticas existentes (p. 59-60).

As dimensões tempo, cultura e matemática, como elementos inerentes ao ensino de matemática, constituem reflexões consistentes para desenvolver, no ensino de matemática, um olhar no passado, para valorizar as construções históricas. Não obstante no presente, deve-se trazer para as reflexões em sala de aula os diversos saberes apreendidos na caminhada: saber do homem do campo, do carpinteiro, do construtor, dos artesanatos, da culinária, das confecções de vestimentas, dos rituais (danças, cantos e vestuários), ou seja, dos saberes plurais que os estudantes aprendem em suas vivências independentes dos grupos que pertencem.

Esses saberes que se constituem diversificados revelam aos professores a emergente oferta de transformar paradigmas tradicionais de ensino de matemática em paradigmas que permitem a flexibilidade de escolha de conteúdos, métodos e formas de trabalhar o currículo escolar. Esses paradigmas contextuais colocam em movimento a práxis pedagógica dos professores, passando da práxis instrutiva para a práxis do saber/fazer.

Há que se ressaltar que não se pretende, neste contexto, esgotar o Programa Etnomatemática “no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas” (D’AMBROSIO, 2002, p. 13), mas é importante compreender que,

[...] embora haja uma vertente da Etnomatemática que busca identificar manifestações matemáticas nas culturas periféricas tomando como referência a Matemática ocidental, o Programa Etnomatemática tem como referências categorias próprias de cada cultura, reconhecendo que é próprio da espécie humana a satisfação de pulsões de sobrevivência e transcendência, absolutamente integrados, como uma relação de simbiose (D’AMBROSIO, 2002, p. 13).

Convém destacar que a pretensão do Programa Etnomatemática é trabalhar o ensino de Matemática a partir dos significados e dos contextos previamente construídos pelos estudantes, brancos ou negros, do campo ou cidade, em seus cotidianos, valorizando as distintas formas de aprender, explicar e conhecer, contextualizando passado-presente e construindo a ponte necessária para desenvolver um futuro inclusivo e ético. Por esse viés, entendemos que a Matemática contextualizada pode proporcionar novos enfoques teórico-metodológicos na trajetória escolar dos estudantes. Nesse sentido, espera-se que mais professores se interessem por epistemologias que abarquem a realidade da diversidade cultural presente nos ambientes escolares.

#### 4.2 MODERNIDADE/COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: UM OLHAR NA DECOLONIZAÇÃO DO PODER, DO SER E DO SABER

A “colonialidade do poder remete a uma complexa matriz ou padrão de poder sustentado em três pilares: o conhecer (epistemologia), entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (aersthesis)” (NAZARENO, 2017, p. 45). Essa matriz resulta no “controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle de gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento” (NAZARENO, 2017, p. 45), abrangendo os diversos segmentos da sociedade, dentre eles, os afrodescendentes e os remanescentes de quilombolas.

As lutas e resistências, que se opõem à matriz colonial de poder, inter cruzam com a as ideias decoloniais, construindo novas formas de refletir a colonização do poder, do ser e do saber, da mesma forma, entendemos que a criação de leis e decretos que garantem a visibilização dos grupos subalternizados, certamente frutos de reflexões e oposições à colonialidade, remetem às ideias de decolonialidade, como instrumento capaz de recriar um

novo projeto de sociedade. As lutas e insurgências que podem ser compreendidas como decolonialidade contribuem significativamente no sentido de “resistir não para destruir, mas construir. [...], uma resistência ética, crítica e digna, contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder” (WALSH, 2017, p. 19, tradução nossa).

Partindo da ideia de resistir para construir, encontramos nas políticas públicas afirmativas, em vigor no Brasil, um diálogo que contribui para além da descolonização das memórias, identidades e visibilidade de grupos étnico-raciais, permitindo trazer para o discurso, as ideias decoloniais como aporte para uma leitura outra do conhecimento cultural, epistemológico e histórico. Por esse viés, foram emergindo os elementos Etnomatemática, modernidade/colonialidade, decolonialidade, interculturalidade crítica, transdisciplinaridade, que constituíram a base teórica da dissertação.

Percebemos que esses elementos não se diferem dos movimentos das comunidades quilombolas, na busca pelos direitos que garantem e promovem educação, escolarização, ocupação territorial, acesso à saúde, perpetuação de culturas e saberes de seus povos. Dessa forma, vamos tratar cada elemento em sua particularidade e, ao mesmo tempo, no encontro das ideias que complementam, o projeto político do movimento quilombola, na luta pelos seus direitos.

Os movimentos organizados pelos povos negros no Brasil desde o século XIX foram crescentes e resistentes e, dentre “as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (GOMES, 2017, p. 29). As políticas públicas em vigor, no Brasil, vêm contribuindo para valorização e resgate das memórias, identidades e visibilização dos povos subalternizados e, principalmente, para ressignificar, ofertar e garantir um ensino organizado a partir das histórias de resistências, de lutas e conquistas, reconhecidas e sancionadas pelas leis nacionais. No Brasil, o “Movimento Negro”, a lei 10.639/03 e a lei 11.340/06<sup>15</sup> são resultantes das conquistas desses grupos.

As lutas e resistências dos grupos subalternizados, as organizações sociais e os movimentos culturais que denunciaram a colonização poderiam ser ignorados no *corpus* teórico do trabalho, por entender que a Lei Áurea, promulgada no século XIX, seria suficiente para a

---

<sup>15</sup> Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

visibilização, integração e autonomia dos afrodescendentes. No entanto, entendemos que a discussão reflexiva dos elementos apresentados não decorre de uma insurgência isolada, mas do conjunto que denuncia a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Conceber a decolonialidade, a partir da ideia de “descolonização como um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, pelo menos nos modos que se opõe à colonização” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 28), compreende, não somente se opor à colonização, mas ir além do sentido de liberdade que transcende a descolonização na busca de desenvolver, horizontalmente, as diversas dimensões sociopolíticas da sociedade: cultura, conhecimento, ocupação de territórios, desenvolvimento coletivo na ciência, educação, tecnologias, participação na esfera política e socioeconômica, dentre outros fatores.

Partindo desse pressuposto, não é possível discutir descolonização sem primeiro retomar o sentido de colonialidade/modernidade, ou ao contrário modernidade/colonialidade, uma vez que ambas são faces de um mesmo processo, impossível de dissociar. Em relação à modernidade, Maldonado-Torres (2020), discorre 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 o seu nascedouro. Isso leva a uma mudança no modo de 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” (p. 32, grifos do autor).

O conceito de modernidade, defendido pelo autor supracitado, remete às múltiplas ideias que correlacionam colonialidade e decolonialidade. Não bastava liberdade, era necessário, além de resgatar a cidadania, os direitos à vida, à cultura, aos saberes, às crenças, à arte, à historicidade de cada grupo, participar das construções políticas e epistemológicas e, ainda, construir um outro projeto de sociedade, pós-modernidade. Desse pensar, fazer e agir, as ideias decoloniais se manifestaram, não apenas nas academias e bases políticas, mas também em ações coletivas do pensamento, resistência e lutas humanas.

Modernidade/colonialidade, como partes de um mesmo processo, traz elementos da colonialidade para o centro da discussão, considerando que “é compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais, embutida na modernidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Contra esse poder hegemônico, a necessidade de criar subsídios de sustentação, emergem das lutas contínuas, para

que leis sejam criadas, implementadas e executadas, como elementos de denúncia à centralidade do poder.

A colonialidade do poder em sua soberania, de limitar o pensamento do colonizado, difere de acordo com Maldonado-Torres (2020), do conceito de colonialismo, que temos formado em nossa psiquê. O “colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais” (p. 35), e a “colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (p. 36). Compreender a diferença entre os elementos se torna fundamental para desmistificar o que tem sido posto em relação à colonialidade e à decolonialidade, a primeira segrega, invisibiliza, nega o sujeito marginalizando-o, e a segunda intenta para novas formas de incluir, respeitar, valorizar e devolver para esses sujeitos, a confiança, o lugar de fala, as memórias, sem que percam a essência de suas raízes.

Elencar elementos que incidem em decolonialidade, remete, não a negação dos processos e avanços da modernidade, mas a possibilidade de juntar a eles a intersubjetividade temporal, espacial, social e cultural dos marginalizados, considerando que a construção entre os sujeitos é coletiva. Em relação à decolonialidade, Maldonado-Torres (2020) reporta que há possíveis dez teses<sup>16</sup>, para ir além, no entendimento das ideias decoloniais.

Essas teses, na ordem que aparecem, são classificadas pelo autor como fundamentais para contribuir para o desenvolvimento horizontal da decolonialidade, tanto nas instâncias acadêmicas, como nas sociopolíticas e acesso aos saberes e às culturas dos nossos ancestrais. As cinco primeiras teses do autor supradito revelam as intempéries causadas pelo colonialismo/colonialidade, em suas instâncias objetivas de maldades, tanto físicas, quanto subjetivas de segregação, negação e apagamento do saber e do fazer dos grupos étnico-raciais.

São elas: 1. Colonialismo, descolonização e conceitos relacionados provocam ansiedade, 2. Colonialidade é diferente de colonialismo e decolonialidade é diferente de descolonização, 3. 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, 4. 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, 5. A colonialidade envolve uma transformação

---

<sup>16</sup> Para melhor entender as ideias de Maldonado-Torres ver: MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERDINADO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón; (Orgs). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades). p. 27-54.

radical do saber, do ser e do poder, levando à colonialidade do saber, à colonialidade do ser e à colonialidade do poder (MALDONADO-TORRES, 2020).

Já as teses que sucedem as cinco primeiras, referem-se à decolonialidade como projeto estético, criativo e capaz de transformar os sujeitos marginalizados em um questionador, orador, escritor crítico e criativo, que busca na coletividade elementos para desestabilizar a colonialidade do poder, do saber e do ser, a saber: 6. A decolonialidade está enraizada em um giro decolonial ou em um afastar-se da modernidade/colonialidade, 7. Decolonialidade envolve um giro epistêmico decolonial, por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador, 8. Decolonialidade envolve um giro decolonial (e frequentemente espiritual) por meio do qual o condenado surge como criador, 9. A decolonialidade envolve um giro decolonial ativista por meio do qual o condenado emerge como um agente de mudança social e, por último, a décima tese do autor, classifica a decolonialidade como um projeto coletivo (MALDONADO-TORRES, 2020).

O modo como a decolonialidade se projeta na intersubjetividade, como base para recriação dos espaço-tempo-corpo-cultura, advindas das relações entre a diversidade cultural existentes na sociedade, imbrica na visibilização global dos sujeitos, abrindo espaços para a decolonialidade do poder, do saber e do ser. Essa visibilidade contribui para que mais grupos se organizem culturalmente e busquem suas ancestralidades para dar continuidade ao processo que se perdeu durante a colonização.

As reflexões acerca de diferentes culturas trazem para o centro discussões que entrelaçam a interculturalidade crítica, como “a possibilidade de diálogo entre as culturas” (WALSH, 2009, p.1, tradução nossa), complementando e reforçando o projeto decolonial, como parte de um paradigma outro que dê conta de “perturbar e desestabilizar a colonialidade do saber, do poder e ser, e assim mudar o mundo” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 50).

#### 4.3 TRANSDICCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM VIÉS POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Iniciando um diálogo estratégico e intencional sobre o que e como trabalhar na/com a Educação Escolar Quilombola, faz-se necessário ressaltar como essa modalidade de ensino, é organizada no Brasil:

[...] a Educação Escolar quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais,

acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país (BRASIL, 2013, p. 447).

Partindo do conceito de como a Educação Escolar Quilombola é organizada, no âmbito da educação pública no país e, com vistas à transdisciplinaridade e a interculturalidade crítica, como projeto decolonial para trabalhar as demandas dessa modalidade de ensino, convém inicialmente, revisitar os conceitos de disciplinaridade e interdisciplinaridade, considerando a concepção de Iribarry.

Disciplinaridade: significará, então, a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo [...] um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias em seus planos de ensino, de formação, dos métodos e das matérias [...] Interdisciplinaridade: envolve uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade (IRIBARRY, 2003, p. 483-484).

A organização do ensino com foco na disciplinaridade é a prática que mais se aproxima da proposta curricular no Brasil, instituído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC<sup>17</sup>), já a interdisciplinaridade, estabelece uma interação entre as disciplinas, mas sob o controle do profissional que a projetou, haja vista que “a coordenação e a tomada de decisões” são atribuições dos profissionais da área (IRIBARRY, 2003, p. 484). Se o professor de matemática idealizou o projeto, ele será o coordenador e o principal responsável pelas decisões.

Construir a proposta política pedagógica de uma escola, como uma proposta descentralizadora, utilizando metodologias, como a disciplinaridade, interdisciplinaridade e o referencial curricular (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), como fundamento teórico metodológico, para a construção do PPP, permanece sem espaço para novos enfoques e saberes epistemológicos que levem às distintas maneiras de ensinar/aprender/saber/fazer.

Por esse viés, compreendemos que a transdisciplinaridade, como enfoque pedagógico-curricular emancipatório, sem fronteiras para o desenvolvimento de uma Educação Escolar Quilombola, em consonância com a lei 10.639/03 e a resolução CNE/CEB-8/2012, é o que mais se aproxima do contexto da escolarização dos grupos étnico-raciais. Essa metodologia contribui

---

<sup>17</sup> A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos do Brasil. Obrigatória e prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9393/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE). É o currículo referência para as redes públicas e particulares. Muito questionada no âmbito da academia e nos discursos dos docentes, por trazer uma estrutura curricular hierarquizada e eurocentrada.

para a contextualização e o compartilhamento dos elementos epistemológicos, culturais, históricos e sociais dos sujeitos.

Entende-se que o projeto de escolarização quilombola, transcende o conceito interdisciplinar. No primeiro momento, pelo fato de ainda não existir uma disciplina estabelecida no currículo escolar, para essa modalidade, e em um outro momento, pela dificuldade em propor um trabalho interdisciplinar, uma vez que seria necessário nomear um coordenador de área. É nesse contexto que pensamos a transdisciplinaridade como uma forma de ir além de currículo e das disciplinas, mas conjugando, dialogicamente, a diversidade dos saberes, aos elementos que norteiam as diretrizes dos PPPs das escolas.

Dentro desse contexto, apresentamos a transdisciplinaridade, sob aporte teórico dos autores Iribarry (2003) e D'Ambrosio, respectivamente:

[...] a transdisciplinaridade está preocupada com uma interação entre as disciplinas, onde cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que haja uma unidade plural de conhecimento [...] Não procura sincretismo entre ciência e tradição, mas sim possíveis interatividades entre os dois campos [...] não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa [...] não é neutra, opta pelo sentido [...] é um dispositivo que faz avançar as relações entre as áreas do conhecimento [...] A origem da transdisciplinaridade está situada no trabalho de equipe (IRIBARRY, p. 485-488).

D'Ambrosio (1997), discorre que:

[...]a fundamentação teórica que serve de base à transdisciplinaridade repousa sobre o exame, na íntegra, do processo de geração, organização intelectual, organização social e difusão do conhecimento. Esse exame depende de uma crítica que emerge inevitavelmente, da nossa tradição disciplinar, nesse contexto, poder-se-ia dizer que o projeto transdisciplinar é intra e interdisciplinar, abarcando o que constitui o domínio das ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia, da transmissão do conhecimento e da educação (1997, p. 15).

As discussões que emergem do conceito de transdisciplinaridade se entrelaçam ao que dispõe a proposta de uma educação multicultural, intercultural e ao próprio conceito de Educação Escolar Quilombola. Entendemos que, na Escola Vicente, o ensino está organizado na coletividade, no diálogo, na interação disciplinar, no trabalho em equipe, desenvolvendo parcialidade, subjetividade, cooperação, pluralidade de conhecimento e memória coletiva

Tomando por base uma das finalidades da transdisciplinaridade, descritas por Iribarry (2003) que “é a compreensão do mundo presente”, a resolução 8/2012 traz, em seu texto, ações que mais se aproximem da difusão de conhecimento, que transcende à forma disciplinar. Esse documento em seu art. 8 define dois incisos importantes para essa discussão, a saber:

VII – implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII – implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 21).

É importante ressaltar nesse recorte da resolução 8/2012 que a decisão da construção da proposta pedagógica da escola abarca a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), as políticas públicas para a educação básica, mas também faculta a inserção para um ensino, transdisciplinar, intercultural crítico, autônomo e decolonial. Essa proposta pedagógica, conhecida como PPP quando construída na coletividade pode se efetivar a partir das subjetividades de cada membro da comunidade escolar, contribuindo para o fortalecimento da história, da cultura, da autonomia, da alteridade e da identidade tanto étnico-racial, quanto escolar. Nesse limiar, entende-se que a democratização do PPP da escola, nos moldes da resolução supradita, contribui para que a interculturalidade crítica seja inserida de forma a

[...] promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento de um país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural” (WALSH, 2009, p. 2, tradução nossa).

A interculturalidade, entendida em sua dimensão crítica, parte do problema “estrutural-colonial-racial. Ou seja, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado com os brancos e *branqueados* no topo e indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores” (WALSH, 2009, p. 4, tradução nossa). Para a autora, essa interculturalidade crítica ainda está por se construir, é uma estratégia de enfrentamento, de negociação, de respeito às diferenças, à legitimidade, à igualdade, que se opõe às estruturas de poder colonial imposta pelos gestores do poder. Se fundamenta na necessidade de mudanças nas relações de poder que sustentam a desigualdade e inferioridade das classes subalternizadas.

Tomando como base cronológica a desobediência dos negros na busca de uma nova vida (fuga para os quilombos) desde o primeiro momento em que chegaram ao Brasil no século XVI e analisando o posicionamento crítico da referida autora sobre o conceito de interculturalidade crítica, apresentado no parágrafo anterior, entendemos que a luta dos grupos étnico-raciais, aqui especificamente os afrodescendentes, antecede ao pensamento epistêmico, crítico, intercultural e decolonial, discutido desde as décadas de 1980 e 1990.

Dessa forma, faz-se oportuno entender seus movimentos, organizações políticas e sociais, como movimento primeiramente de descolonização da condição de subalternos a que foram impostos, quando lhes negaram o direito aos seus territórios, à educação e à condição humana digna e igualitária. Já as insurgências posteriores, como a criação de decretos, leis e resoluções, que nasceram primeiro no diálogo entre as culturas, podem ser compreendidas como incitação à decolonização do poder, do ser e do saber.

O ensino é parte importante dessa luta. Não uma luta simples, mas fundamentada na diversidade étnico-racial como parte estruturante da ressignificação de uma proposta pedagógica decolonial e intercultural. Pensar o ensino fundamentado na interculturalidade crítica é compreender que os modos outros de construir conhecimentos e compartilhar saberes promovem a construção de paradigmas outros. Os *modos outros*, também intitulados de *paradigmas outros*, partem do princípio de contribuir para emergir a riqueza dos saberes outros, das epistemologias outras, da visibilidade dos povos que lutam pela sobrevivência de seus grupos e pela memória de seus ancestrais e, principalmente, buscam participar de um mundo melhor para sobrevivência humana.

No Brasil, os primeiros sinais de respeito e reconhecimento à diversidade étnico-racial que mais se assemelham aos princípios que decorrem da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica podem ser observados como marco histórico-político, primeiro na Constituição Federal de 1988, art. 4º: III e art. 5º: VI, XLI e XLII:

III – autodeterminação dos povos;

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988, p. 16-20).

Não seria necessário criar leis, decretos e resoluções, impondo suas implementações e execuções, se todos os povos estivessem em harmonia com o universo, ocupando seus lugares de fala, seus territórios e desenvolvendo, no interior de suas culturas, estratégias para construção do saber/fazer nas diversas instâncias, política, econômica e social. A inconsistência entre as classes de poder caminha para a obrigatoriedade transcrita em leis, decretos e pareceres, como meio de tornar visível os marginalizados, como agente de seu próprio desenvolvimento.

As formas de lutas, reflexões, que ocorrem entre grupos sociais, ativistas acadêmicos, vêm ampliando o campo de comunicação intercultural, nas mais variadas áreas do

conhecimento, facultando o desenvolvimento de metodologias e estratégias que desobedeçam a ordem patriarcal-colonial de controle e poder, abrindo caminhos para um fazer que contemple as camadas mais periféricas da sociedade.

#### 4.4 METODOLOGIAS OUTRAS: DA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA AO RE-FAZER DECOLONIAL

A Interculturalidade, a transdisciplinaridade e as ideias que remetem às metodologias decoloniais favorecem o diálogo com as diferenças e possivelmente contribui para um pensamento libertador, dialógico e criativo. Nesse espaço de construção e reconstrução dos saberes, as metodologias pedagógicas, que contribuem para a decolonização do poder, ser e do saber, ressurgem no diálogo pedagógico. Sob essa ótica, vamos elencar o tema contextual/contextualização, investigação colaborativa, conversação, observação de imagens e a desobediência à metodologia investigativa.

O tema contextual, como proposta decolonial, surge

[...] pautado pelo princípio de transdisciplinaridade e da interculturalidade crítica, o tema contextual implica, da mesma maneira, uma metodologia também contextual ao congregar uma série de atitudes e posicionamentos propostos pela decolonialidade e pela transdisciplinaridade (MAIA; ARAÚJO; NAZARENO, 2018, p. 3).

A contextualização abre espaço para compartilhar as experiências, os saberes, a historicidade, a cultura e as ciências, praticadas pelos grupos étnico-raciais no contexto escolar. Nesse sentido, os representantes dos grupos (alunos, pais, anciães, e entre outros), interagem com a comunidade escolar, desempenhando a função de protagonista na construção de seus conhecimentos, ampliando fronteiras entre os saberes especializados e os saberes pautados na diversidade, na diferença, na inclusão e na convivência de seus integrantes.

Em continuidade às metodologias decoloniais, a investigação colaborativa, de acordo com Rappaport (2007), “levou à teorização no sentido que, além da interação do antropólogo com seus interlocutores, novos veículos conceituais foram desenvolvidos, permitindo desvelar abordagens inovadoras para interpretar os materiais etnográficos” (p. 206-207). Nesse sentido, pensar e organizar metodologias, por intermédio da investigação colaborativa, muda-se a qualidade, mas não a essência.

Desenvolver a educação escolar quilombola, nos moldes da metodologia supradita, é oportunizar a essa modalidade de ensino, a interação com suas essências culturais, com seus

saberes, seus valores e crenças, com outras culturas. Considerar a colaboração como pressuposto no contexto da educação étnico-racial, é aceitar a importância de desenvolver o mínimo estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Artigo 4º, da referida diretriz curricular, institui:

[...] os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, p. 11).

A expressão “poderão”, citada no Artigo 4º da resolução, posta-se como brecha que emana das entrelinhas das políticas públicas, para pensar o ensino na sua forma mais plural possível, em que a colaboração, a comunicação e o diálogo se estabeleçam nas formas horizontal, coletiva e qualitativa. As construções tomam caráter descentralizador contribuindo para que centro-margem, teoria-prática, métodos-ações, expectativa-experiências, saberes-epistemologias se intercomunique, em um mesmo patamar de equidade, de igualdade, de valores e de direitos.

Haber (2011), Cusicanqui (2015), Ocaña e Arias López (2019), propõem a colaboração, a conversação, a narração, os espaços/leituras figurativos/as, a contemplação, como movimentos que contribuem para a descolonização do poder, do saber e do ser. Haber (2011) descreve um quadro metodológico que desloca a pesquisa da objetualização para a situacionalidade a partir da ideia do imediatismo, perdido na pesquisa moderna e vincula-o à fissura e ruptura pela razão colonial moderna. Para o autor, a *“a não metodologia adota a forma de uma arqueologia indisciplinada, de uma conversação expandida no imediatismo espaços-tempos, descontinuados na colonialidade* (p. 9, grifo do autor e tradução nossa).

Nesses termos, centra sua tática na conversação e a relaciona com a situação de investigação, de escritura e mudança de posição. Aqui chamamos a atenção para a transdisciplinaridade, ou seja, para “seguir todas aquelas possibilidades que o caminho esquece, que o protocolo obstrui, que o método reprime. É o conhecimento em movimento” (HABER, 2011, p. 30, tradução nossa).

A conversação proposta por Haber (2011) provoca o diálogo com os sujeitos subalternos, colocando as esferas política, epistêmica, cultural, social, global em movimento de reflexão, aprendizagem e conhecimento. Nesse sentido, as crenças, os viventes, os mortos, os

mitos, os rituais, os silêncios, as vozes silenciadas, são protagonistas da metodologia indisciplinada, que se encarrega de decolonizar o saber constituído no ocidente.

Da mesma forma, as imagens são importantes no processo decolonial. Quando observadas no contexto histórico passado-presente, surgem elementos que remetem ao controle de poder, violência, submissão, subalternização, que foram apagados ou extintos pela historicidade contada e escrita desde a versão do colonizador. Cusicanqui (2015), em sua obra *“Sociología de las Imágenes. Miradas ch’ixi desde la historia Andina”* faz uma análise retrospectiva do uso dos meios visuais de dois autores: o cineasta Jorge Sanjinés (1969-1989) e o pintor explorador e político Melchior Maria Mercado (1841-1869).

Cusicanqui buscou compreender, nas obras de Sanjinés e Mercado, os complexos modos de narração e representação que vieram marcados pela história “social, conflituosa e heterogênea” (CUSICANQUI, 2015, p. 74) da época em que viveram. As obras consistem em

[...] representações ou leituras visuais das realidades sociais que atestaram, de onde os gestos e as palavras das pessoas falavam, da natureza não contemporânea da sociedade e dos diversos horizontes de memória e identidade que seus atos colocam em cena (CUSICANQUI, 2015, p. 74, tradução nossa).

Observar os traços, as linhas, as formas, os espaços figurativos, as extremidades, que estão marcados nas imagens, se configura numa metodologia decolonial-intercultural. O olhar decolonial contribui para denúncia da dominação de grupos subalternizados reproduzidos em diferentes espaços-tempo, confirmando que a segregação social, a questão racial e as diferenças culturais, antecede o período moderno-colonial. Não é possível reduzir as imagens apenas à sua forma artística, elas desempenham um papel importante na comunicação intercultural.

No fazer decolonial, Ocaña e Arias López (2019) propõem “desobedecer à metodologia de investigação” (p. 149, tradução nossa) no sentido de não levar para o campo o problema já determinado, a metodologia já definida, os passos e as estratégias já planejados, sem refletir com os participantes da pesquisa, sem o refletir consigo e em si mesmo.

É importante ressaltar que, desde o século XIX, os esforços para construir um processo de decolonização metodológica vêm sendo delineados no diálogo coletivo, entre os grupos, acadêmicos, sociais e culturais. Essas ideias emergem de intelectuais insurgentes metodologicamente na academia, nas artes e nas organizações em grupos, mas não impossibilita o desenvolvimento em outras esferas, que não a epistemológica. O que se observa no cenário de pesquisa da educação é que as investigações, os currículos e as bases epistemológicas ainda seguem uma ordem que vem do moderno-colonial: método, estratégias, observação, análise e

resultados, ou seja, nessa ordem, a decolonialidade repete o modelo do sistema moderno colonial, a colonialidade do saber.

É no sentido de construir, transformar, ressurgir, conhecimentos na coletividade, que os autores supraditos, defendem a desobediência metodológica. Nesse viés, os autores Ocaña e Arias López (2019) sugerem pensar, refletir e buscar construir, a partir das epistemologias do Sul, (re)configurar ações, movimentos e formas outras de viver, conviver, sentir, aprender, construir com o outro subalternizado, seja na instância política, social, epistêmica, acadêmica, cultural ou religiosa. Segundo os autores,

[...] É urgente desvincular-se da metodologia de pesquisa. Não temos outra alternativa. Caso contrário, continuaremos encapsulados na modernidade/colonialidade eurocêntrica e ocidentalizada. Assim, o fazer decolonial surge, não como uma nova metodologia, mas como uma opção, como uma “outra” forma de conhecer, pensar, ser, fazer e viver (OCAÑA E ARIAS LÓPEZ, 2019, p. 153).

Importante ressaltar que os enfoques, as abordagens, as estratégias, as ações e os movimentos para buscar construir o fazer decolonial, que contribuem para ressignificar os métodos basilares do sistema moderno-colonial, não se faz fora do coletivo de ações, mas *entre e com* investigadores-investigados, teoria-prática, professor-aluno, tempo-espço, história-cultura, conhecimento-saber, política-ética, social-cultural, eu-nós-todos, em um mesmo compasso.

Ainda nesse sentido, a comunicação e a escrita, como forma de colocar para fora de si, as questões críticas, experienciadas nas diversas formas de viver, também é uma forma insurgente de expressar, “a escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 47). Todas as formas de oposição à perpetuação da colonialidade trazem para o discurso, a inclusão emergente do diálogo, da abertura ao expressar e da comunicabilidade, entre os grupos.

## 5 A COMUNIDADE CQCI E A ESCOLA VICENTE: VOZES E LUTAS QUILOMBOLAS QUE SE ENTRECruzAM

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados, em três seções. A primeira, intitulada *O PPP da Escola Vicente, a Etnomatemática e a Decolonialidade: possibilidades de uma resignificação da proposta pedagógica*, incumbiu-se de analisar a problemática da pesquisa: *No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola o que se pode dizer sobre as concepções de um ensino de Matemática a partir do conhecimento advindo da cultura afrodescendente e com perspectiva Etnomatemática? De que forma a escola, os professores e a comunidade quilombola organizam o ensino na Escola Vicente, após a autodefinição como Escola Quilombola?*

Refletimos nessa seção as possibilidades de pensar o ensino de Matemática, com vistas a valorizar os saberes e valores da cultura afrodescendente. Desse modo, a Etnomatemática, “como categoria própria de cada cultura” (D’AMBROSIO, 2002, p. 13), mas inerente aos saberes construídos nas diversas áreas do conhecimento, emergiu como uma proposta de reflexão a partir dos relatos dos professores, sobre a forma como eles têm ministrado aulas com foco na diversidade cultural presente no contexto escolar, considerando que a escola atende um público diversificado de alunos do campo e da cidade: os autodeclarados quilombolas e não declarados. Elencamos as atividades descritas no PPP (2020-2021) da Escola Vicente e as ações que mais se aproximam da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A segunda seção foi nomeada da seguinte forma: *Escola Vicente e Comunidade Quilombola: A Lei 10.639/03, a Resolução CNE/CEB-8/2012, o Currículo e as Percepções Matemáticas*. Nesse sentido, abordamos um panorama dos documentos oficiais que regem a escola, analisamos com vistas à Etnomatemática e à decolonialidade a importância da implementação dos documentos oficiais, para a escola se constituir legalmente como quilombola. A dimensão contextual no campo da escolarização quilombola, foi analisada a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de 2020 e 2021.

Outro documento norteador no processo de análise, foi o relatório Antropológico e Histórico da CQCI. Esse documento foi encaminhado à Fundação Cultural Palmares (FCP) em 12 de maio de 2017, solicitando o Reconhecimento e a Certificação da CQCI, no território urbano e rural do Município de Cachoeira Dourada/GO. No relatório citado, consta o relato dos remanescentes de quilombos sobre a forma como seus antepassados chegaram ao município de Cachoeira Dourada/GO, há mais de 60 anos, vindos de várias partes do país. A incerteza

apresentada pelos integrantes da CQCI, sobre a origem de seus antepassados, tem dificultado a definição de quais quilombos são oriundos, ou seja, a genealogia desses povos, ainda não está definida oficialmente.

A última seção intitulada: *Etnomatemática, Decolonialidade e Educação Escolar Quilombola: tríade fundamental para ressignificação do Ensino na Escola Vicente*, encarregou-se de ouvir as vozes dos integrantes da escola e da CQCI para compreender de que forma é possível entrecruzar e validar os anseios da comunidade quilombola e dos sujeitos da escola.

As possibilidades da proposta de construir o PPP pautado na diversidade cultural e na oferta de uma escolarização, que busque, na matriz africana, enfoques culturais e epistemológicos para que as raízes culturais de seus integrantes sejam reconhecidas, valorizadas e validadas, vêm difundir a africanidade presente nas manifestações socioculturais das comunidades quilombolas. Os saberes que foram apreendidos com os povos mais antigos da história e estão disseminados no desejo dos descendentes de quilombolas, remontam na busca de formação epistemológica, intercultural, política e transdisciplinar.

### 5.1 O PPP DA ESCOLA VICENTE, A ETNOMATEMÁTICA E A DECOLONIALIDADE: POSSIBILIDADES DE UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta seção, foi construída, com a finalidade de refletir sobre as indagações que emergiram a partir das problemáticas de investigação, a saber: como a escola foi constituída escola quilombola? Como iniciou a transição de escola regular para escola quilombola? A comunidade escolar conhece/discute/analisa/acompanha as Leis e resoluções que definem a Educação Escolar Quilombola? Houve ressignificação do PPP, com vistas a contemplar a diversidade cultural na escola?

Sabe-se que as escolas municipais do Município de Cachoeira Dourada/GO se constituíram quilombolas, no mês de junho de 2017, logo após a certificação de autodefinição da Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI) como remanescente de quilombos, pela Fundação Cultural Palmares. A partir desse marco histórico para o município supradito, as escolas iniciaram o processo de identificar quais alunos poderiam ser quilombolas. Esse processo de autoconhecimento e autoafirmação foi realizado em conjunto com a AQCIC no mesmo ano de certificação. Para iniciarem o processo de visibilização da comunidade quilombola no município de Cachoeira Dourada/GO, as atividades foram direcionadas de acordo com o cronograma pensado para o dia 20 de novembro 2017, quando se comemora o

Dia da Consciência Negra e, portanto, oportunidade ímpar para apresentar a CQCI já certificada para que a comunidade local.

Nesse dia a CQCI apresentou várias atividades na cidade de Cachoeira Dourada/GO, nos distritos de Nilópolis/GO e Almerindonópolis/GO, dentre elas, desfiles da banda de tambores, roda de capoeira, roda de conversas, exposições culturais, degustação de comidas típicas africanas e criaram o movimento *Abraço Negro*, a ação que buscava interagir a comunidade local e regional, com os quilombolas na ocasião. Os movimentos da CQCI na região Sul de Goiás impulsionaram o desejo de entender como a escola, os professores e a comunidade local se organizaram para ressignificar suas ações sociais, culturais e educacionais, a fim de abrir espaços para a diversidade cultural, presente no município de Cachoeira Dourada/GO.

A Escola Vicente foi um dos palcos dessa movimentação quilombola em 2017 e se tornou a pioneira na região Sul a se constituir e se denominar quilombola. As informações sobre a origem estão registradas no PPP da escola, apenas na identificação como Escola Quilombola, mas não encontramos nas seções e artigos do PPP, metodologias, ações e execuções de atividades que contemplem a implementação das DCNs para a Educação Escolar Quilombola, nessa escola. Também não encontramos ações que contemplem diretamente a Lei 10.639/03, cujo objetivo é estabelecer 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”. A caracterização como escola quilombola se revelou no ato das entrevistas, a partir dos relatos dos participantes.

Vicente IV nos relatou que, a princípio a escola foi cedida pela gestão 2016-2017, para sede das reuniões da AQCI e, logo em seguida, esses encontros resultaram na constituição da CQCI e, conseqüentemente, a Escola Vicente ficou sendo referência no projeto que se almejava alcançar. Abaixo, o relato em sua essência:

Quando ocorreu a formação da associação quilombola, um grupo que somava de três pessoas, entre elas a representante da SME de Cachoeira Dourada/GO, procurou a escola para solicitar o espaço físico, para que as reuniões da associação pudessem acontecer com mais conforto. A partir das reuniões, ficou definido que todas as escolas jurisdicionadas pela SME de Cachoeira Dourada/GO se denominassem quilombolas. A Escola Vicente foi a pioneira em começar a trabalhar as matrizes africanas, por estar mais próxima do território reconhecido pelos remanescentes do Quilombo Córrego do Inhambu, como quilombola. Os encontros também foram cruciais, para os chamados dos afrodescendentes para se reconhecerem como remanescentes de quilombo e, posteriormente, solicitarem suas autoafirmações (Vicente IV, 2021, acervo pessoal).

Do relato de Vicente IV, entendemos que as decisões pedagógicas e sociais da escola continuam sendo realizadas a partir de uma minoria, que organiza o ensino de acordo com as pretensões políticas atuais, ou seja, iniciam um processo de transição sem a presença dos professores e dos integrantes que estão em atividade escolar. O que se processa, nesse contexto, é o entendimento de que a escola está sempre pronta para receber as imposições políticas e só a partir delas, iniciar o processo de conhecimento, de diálogo e de reorganização do ensino. A escola, nesses termos, apresenta-se sem autonomia pedagógica e curricular, para refletir os impactos que novas modalidades de ensino proporcionam ao contexto escolar.

Sobre a constituição e transição da escola regular para a escola quilombola, a pergunta feita a Vicente V quanto à formação profissional dos professores e se a escola tem suporte para ofertar a educação escolar quilombola, ela relata que:

Desde a constituição da escola como escola quilombola (que foi através de fala, porque não foi apresentado a nós nenhum documento oficial), também não houve momento de discussão das leis que direcionam a escolarização quilombola. Vejo que falta direcionamento. Capacidade humana ali tem, o espaço físico é bom, se quiser fazer oficinas, tem espaço para isso, então está faltando uma capacitação voltada para esse grupo, para os professores. Eu acredito que uma formação que contemplem a reflexão e o estudo das leis afirmativas, poderia ajudar. Não é possível começar um trabalho sem saber por onde começar. Eu trabalho no Fundamental I e não há cobrança para trabalhar a cultura, nem para contextualizar os saberes dos alunos nas salas de aula, nem sabemos fazer (VICENTE V, 2021, acervo pessoal).

Vicente V deixa claro que a escola recebeu a denominação de escola quilombola sem antes refletir e dialogar sobre os impactos que essa modalidade de ensino provocaria no contexto escolar. Segundo ela, seria importante estabelecer uma forma dialógica entre a escola, a CQCI e a gestão pública em vigência. Não deveria ser priorizado apenas o espaço físico, mas a formação dos sujeitos da escola, para que o projeto educação escolar quilombola viesse a acontecer de forma gradativa dialógica e reflexiva.

Quanto às leis afirmativas, Vicente V afirma:

sei da importância das leis afirmativas, mas não tenho conhecimento acerca das DCNs para a Educação Escolar Quilombola. Sempre participei da construção de todos os PPPs, mas acho que não será encontrado ações voltadas para a implementação da Lei 10.639/03, tampouco da Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Também não existe uma disciplina para trabalhar a cultura afro-brasileira, porque na escola tem outros grupos de alunos que não são quilombolas (VIVENTE V, 2021, acervo pessoal).

Para a professora, a escola está caminhando sozinha. O público presente não é constituído apenas por quilombolas. Assim, acredita que se faz necessário um trabalho mais direcionado e demonstra que seria importante a criação de uma disciplina que contemple o

trabalho com a cultura afro-brasileira. Entende a necessidade de trabalhar além das datas comemorativas, porque as raízes africanas são de uma riqueza notável, mas esse tema não é colocado em pauta para discussões nos encontros pedagógicos, para incluir ações, estratégias e metodologias no PPP da escola. Desse modo, percebemos que existe uma intencionalidade por parte dos professores em ofertar um ensino voltado para os remanescentes de quilombos, mas o que conseguem é desenvolver projetos entre grupos de disciplinas. Esses projetos relatados pela professora são os que ela pontua como possibilidades de visualizar a escola como escola quilombola. De acordo com a professora,

para caracterizar a escola como quilombola, seria necessário começar pela cultura deles, como religião, dança, artesanatos. Isso iria engrandecer eles dentro da escola, passariam a perceberem que suas raízes são muito ricas, então eu acho que a gente tinha que dar ênfase na cultura deles. Mas é tão complicado, trabalhar essa cultura, mesmo porque nós professores não sabemos quem são os autodeclarados quilombolas e podemos expor esses alunos de forma errada e a família vir reclamar “ah! mais você expôs o meu filho” porque ninguém está preparado para trabalhar a cultura afro: “é o pretinho, é a pretinha, é o neguinho, é a neguinha” (VICENTE V, 2021, acervo pessoal).

Percebemos pelo relato da professora, que há uma resistência e angústia em trabalhar os saberes advindos da cultura quilombola, por receio da exposição negativa dos alunos, ou até mesmo pela possibilidade de que os pais os acusem de racismo. De acordo com ela, a escola não foi formada para trabalhar a cultura afro-brasileira, e o que os professores estão fazendo, são projetos que contemplem essa cultura. A professora nem se dá conta de que a sociedade brasileira, não é constituída apenas de homens ou mulheres brancas, tem-se uma mistura de raças, cores e etnias, que formam a nação brasileira e abrem possibilidades de organizar a escola para que todos e todas se sintam inseridos no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Os professores estão presos a situações processuais, aguardando uma formalidade dos órgãos políticos, para que as DCNs sejam implementadas na escola, mas essa ação governamental pode ser morosa, levando a um atraso do que se busca a CQCI e a própria escola.

Quanto à organização do ensino na Escola Vicente, após a autodefinição como escola quilombola, não houve uma ressignificação pedagógica, estrutural e cultural. O Projeto Político Pedagógico (PPP), permanece atendendo o currículo referência do município de Cachoeira Dourada/GO e o regimento escolar que é unificado para todas as escolas do referido município. Entretanto, referente às ações pedagógicas, permanecem sistematizadas por disciplina.

A escola é denominada quilombola, contudo há uma diversidade de alunos que estudam nesta. Alguns alunos são do campo, outros do Distrito de Nilópolis, há alunos das regiões Norte

e Nordeste do Brasil, que migram para a região Sul do Estado de Goiás, acompanhando seus genitores, que são contratados para trabalharem nas usinas de produção de açúcar e etanol. Nesse contexto plural, estão inseridos os alunos que se autodefiniram quilombolas.

Por esse motivo, os professores, os gestores, os pais e a comunidade local têm a escola como responsável por uma escolarização, com base na prática formativa e profissional para a vida acadêmica dos alunos e que atenda às necessidades das famílias, das atividades econômicas do distrito e, principalmente, na formação dos alunos para o trabalho iniciado precocemente devido à baixa renda das famílias. No relato abaixo, a preocupação não é, necessariamente, ofertar um ensino em consonância com as DCNs para a Educação Escolar Quilombola, mas uma oferta de escolarização com vistas à formação profissional:

Aqui sempre foi uma escola diferenciada no ensino, mesmo antes da questão quilombola, de existir uma certificação, já existia uma preocupação da instituição de trabalhar muito a prática, as vivências, porque a gente verificou que o público que a gente tinha era diferenciado. Então, a gente vê as vivências e as realidades das nossas crianças que muitas vezes é diferenciada, por isso que a gente procura trabalhar de forma significativa. A maioria do nosso público é diferenciado, então precisa de uma forma mais prática para trabalhar. Às vezes se a gente for pensar historicamente, tem uma comprovação, isso talvez já venha de uma deficiência de uma defasagem antiga que afeta. O nosso público, tem uma grande maioria que apresenta uma baixa estima muito elevada, pela falta de recursos financeiros em casa. Então, a preocupação logo de início dos pré-adolescentes está em ajudar as suas famílias, em estar aprendendo o básico que auxilie eles a arrumarem um emprego para ajudar em casa. Então, temos que ver é a preparação dos alunos para as usinas e o trabalho agrário, é o que temos aqui. Agora com essa proximidade das usinas aqui, houve uma preocupação maior de qualificação, porque as usinas estão requerendo qualificação (VICENTE 1, 2020, acervo pessoal).

Diante desse cenário, a preocupação dos professores centra-se na oferta de um ensino que forme o aluno para o mercado de trabalho, mesmo sendo uma escola que não atende às modalidades de ensino médio e ou técnico. O conceito de público diferenciado se pauta nas deficiências em relação ao aprendizado dos alunos, nas baixas rendas das famílias e na incerteza de que os alunos irão progredir nos estudos futuramente. Assim, há evidências de que a oferta do ensino permanece vinculada aos instrumentos, metodologias e estratégias sistematizadas no currículo referência.

Caberia, nesse contexto, incentivar os professores a pensarem sobre as ideias da decolonialidade, que, por intermédio do diálogo, propõem um ensino colaborativo, a partir da conversação, narração dos espaços culturais e contemplação da presença do outro na construção da sociedade. As ideias decoloniais contribuem para uma reflexão crítica, da negação da participação dos povos subalternizados nas construções epistemológicas, políticas e sociais, vivenciadas por eles no passado e que perduram no presente.

Compreendemos que a ausência de um trabalho pedagógico, pautado na coletividade e na diversidade de saberes epistemológicos e culturais contribui para a permanência das fontes de poder, de saber e de ser, perpetuando as ideias do conhecimento universal, herdadas da colonialidade. Se não houver um interesse em decolonizar o processo de ensino e aprendizagem, este permanecerá destituído de contextos, de histórias, de reconhecimento e validação dos saberes e culturas dos povos, prevalecendo o modelo de classe operária subalterna, cuja formação estará voltada para atender às necessidades imediatas da sociedade. Pensar na formação do estudante para o trabalho nas lavouras, nas usinas e nas organizações multinacionais, é dar continuidade aos modelos que perduram uma educação colonizadora e formativa, imposta aos seus sujeitos.

É necessário considerar que há, na região de Cachoeira Dourada/GO, grupos multinacionais de usinas que empregam trabalhadores de baixa escolaridade, das cidades da região Sul de Goiás, para trabalharem nas usinas de produção de açúcar e etanol, a saber: Itumbiara/GO; Cachoeira Dourada/GO, Nilópolis/GO; Almerindonópolis/GO, Quirinópolis/GO e Bom Jesus/GO. Quando há presença de grupos dessa natureza em cidades interioranas, a escolarização fica a cargo de uma formação tecnicista, para atender à demanda da empregabilidade e da complementação da renda financeira nas famílias de baixa renda.

Nesses termos, o conhecimento intelectual é moldado de forma técnico-formativo, destituído de contextos, reflexão, emancipação, e autonomia na validação e produção de conhecimentos. Aqui é possível inferir que a continuação dos estudos, após o Ensino Fundamental e Médio, é prejudicada em função do trabalho. Os jovens, nessa política de empregabilidade, não têm a oportunidade de estudar, cursar uma graduação, preparar-se para enfrentar criticamente o mercado de trabalho, em condições favoráveis aos seus empregadores, permanecendo à margem da sociedade, tendo em vista que o trabalho técnico-formativo é parte fundamental da sobrevivência imediata desse cidadão.

Refletir sobre a organização do ensino para um desenvolvimento autônomo e emancipatório dos estudantes nos levou à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP é construído coletivamente e anualmente em cada escola, e contempla em seu *corpus* teórico-prático, ações e planejamentos que norteiam as atividades sociais, políticas e pedagógicas da escola. É um instrumento democrático e autônomo, cuja função é desenvolver crítica e reflexivamente atividades que contribuem para o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos estudantes.

A reflexão do PPP da Escola Vicente, com vistas à constituição da escola como quilombola e considerando que esta escola atende um grupo diversificado de alunos,

propusemos duas perguntas para os professores entrevistados: 1. Considerando que esta escola, não atende somente alunos autodeclarados quilombolas, a prática pedagógica da escola, consegue abarcar a realidade social e cultural dos alunos, no contexto diário da sala de aula? De que forma? 2. Como as ações pedagógicas são planejadas para atender à demanda da diversidade cultural dos estudantes autodeclarado e os não autodeclarado quilombola, tanto do campo quanto da cidade?

De acordo com Vicente III,

A escola está preparada para trabalhar sim a educação escolar quilombola, os profissionais são dedicados, interessados no novo e atentos com os alunos, mas acredito que falta formação pedagógica, para que todos os alunos sejam alcançados em suas particularidades, porque na nossa escola, estudam alunos que moram na cidade, nas fazendas, alunos que os pais mudam para cá para trabalhar nas usinas de cana de açúcar e etanol. Quando eu falo que a escola está preparada, quero dizer que os professores têm disponibilidade de participar de formação e ou experiências para enfrentar essa nova proposta de educação quilombola, que chegou de repente em nossa escola. Para se dizer, é daqui da escola, que estamos indicando quem pode ou não ter características de ser um quilombola. Oficialmente, não temos como ter certeza, até que as declarações cheguem na escola. Quanto às atividades, nós trabalhamos com projetos interdisciplinares, principalmente com mostras culturais (VICENTE III, 2021, acervo pessoal).

Desse relato, observamos que os professores cumprem suas funções de ensinar o que está posto no referencial curricular, mostram disponibilidade para participarem de formação continuada, mas enfatizam a necessidade de uma formação continuada, que ultrapasse a *práxis* de ensinar conteúdos dispostos hierarquicamente na BNCC. O que enxergamos, nas entrelinhas, são os professores ensinando e aprendendo no decorrer das aulas, desenvolvendo projetos e atividades que contemplem a diversidade de alunos, mas sem reflexão do que se pode conseguir por intermédio dos saberes prévios dos alunos.

Vicente III afirma que, para contemplar temas da matriz africana na escola, os professores desenvolvem, em conjunto, projetos interdisciplinares. Quando questionado sobre quais disciplinas são contempladas nos projetos e se a disciplina de Matemática faz parte dos projetos, ele responde:

Geralmente, as disciplinas que fazem parte dos projetos são Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Artes. As ações são: escritas de poemas, confecção de cartazes, e em Ciências, visamos à saúde dos alunos da escola e de seus familiares. Nessa ação, os agentes de saúde da cidade e médicos convidados fazem palestras de conscientização. Mas essa ação é desenvolvida pela Associação Quilombola da cidade. Culturalmente, para atender os alunos, organizamos Mostra Cultural e Gastronômica e Roda de Capoeira. Geralmente, a culminância desses projetos acontece na semana do dia 20 de novembro, que é o Dia da Consciência Negra. Ainda não paramos para estudar as leis afirmativas, porque não tem essa pauta nas reuniões pedagógicas. A Matemática, nós reforçamos a parte de operações, mas não inserimos

essas atividades nos projetos, por não ser assim tão lúdico, digamos. (VICENTE III, 2021, acervo pessoal).

Nesse sentido, percebemos que os projetos desenvolvidos pelos professores são considerados interdisciplinares e a Matemática está sempre isolada, por não fazer parte do rol de disciplinas que fornecem elementos culturais, que embelezam ou complementam as ações das mostras culturais e gastronômicas. Os eventos culturais, visam mais à saúde dos povos quilombolas, a religião e o lazer que é representado pelas rodas de capoeira e desfiles de tambores. Nesse modelo de projeto, entendemos que a Matemática é excluída e acaba por não cumprir sua função contextual, temporal e histórica, nas suas várias dimensões de organizar, inferir, matematizar, quantificar, medir, estimar etc. Nessa escola, a Matemática cumpre a sua função universal de calcular mecanicamente, ignorando todo o belo que dela pode ser extraído. Quando se trata de Matemática, para os professores, é necessário formação. Abaixo, constatamos o modelo de projetos na concepção de Vicente V e o patamar em que é colocada a Matemática:

O que fazemos é construir projetos entre nós, para evidenciar a cultura, as danças e a culinária. Então, para incluir a Matemática, é preciso formação, segurança, direcionamento. Nada aqui é direcionado para a cultura afro, ou para o conhecimento próprio dos quilombolas, mesmo porque temos uma seletividade e uma rotatividade de alunos (VICENTE V, 2021, acervo pessoal).

Quanto aos projetos relatados pelos professores, quando analisados a partir das fotos dos eventos durante a culminância das ações, pode ser entendido, ou até mesmo confundido, como interdisciplinaridade, porque “envolve uma axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas em um nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade” (IRIBARRY, 2003, p. 483-484), mas esse modelo apresentado pela professora não se aplica à interdisciplinaridade. Mesmo estabelecendo uma interação entre as disciplinas e sob a coordenação do profissional que fez o projeto, a execução das ações seguem isoladas, sem interação contextual e sem participação coletiva dos professores envolvidos.

As tomadas de decisões, quando isoladas, não sugerem trabalho em coletividade, pois o que se apresenta para a comunidade escolar como culminância, é o projeto final, simplificado e trabalhado individualmente em cada turma, com seu professor para, posteriormente, ser difundido nas apresentações finais, como mostra cultural e ou exposição de cartazes. Assim, a ideia de interdisciplinaridade se funde no modelo de disciplinaridade, uma vez que a coletividade só aparece durante a culminância (apresentação para a comunidade) das ações.

Pelos relatos obtidos, as decisões não são discutidas, nem tomadas em conjunto, na maioria das vezes, pela falta de espaço-tempo para essa ação. Desse modo, cabe à coordenação do projeto indicar um professor, que se incumbirá de organizar a culminância do projeto para toda comunidade escolar. Por esse viés, entendemos que, sem a interação/reflexão/reconstrução, o projeto organizado como interdisciplinar, vai perdendo elementos essenciais durante a realização das ações.

Nesse contexto, compreendemos que o trabalho pedagógico da escola segue duas vertentes: a primeira está voltada para um grupo de disciplinas que organizam os projetos e as mostras culturais, que são chamados pelos professores de projetos interdisciplinares, e a segunda segue o ensino de Matemática, isolado e destituído de elementos históricos e culturais, que estão presentes nos saberes dos alunos. A Matemática é ensinada sem nexos contextuais, historicidade e inconsciente da necessidade de que o ser humano sempre teve em verbalizar, quantificar, matematizar e socializar seus saberes, com as suas gerações.

“Essa consciência de que diferentes povos do mundo sempre se dedicaram a atividades matematizantes (funcionais, simbólicas, lúdicas, rituais ou estéticas)”, (VERGANI, 2007, p. 9), precisa estar presente na *práxis* dos professores, independente se houve ou não formação continuada, se existe ou não uma disciplina que esteja voltada à contemplação das matrizes africanas, para o reconhecimento das diferenças socioculturais na escola ou para implementação de leis afirmativas.

Em relação ao PPP da Escola Vicente, iniciamos nossa análise a partir das seguintes preocupações: quais ações do PPP aproximam o ensino com a Lei 10.639/03? Quais contemplam o ensino de Matemática, com a cultura afro-brasileira? É possível vislumbrar perspectivas Etnomatemáticas no PPP? No quadro abaixo, listamos parte das ações do PPP da escola, que mais se aproximam da oferta de um ensino que visa à cultura afro-brasileira. Entretanto, não foi possível encontrar ações e atividades em que o ensino de Matemática fosse mencionado.

**Tabela 4** - Ações que aproximam o ensino e a Lei 10.639/03 no PPP da escola: principais observações.

Identificação	Oficialização: Escola Quilombola	Ações que mais se aproximam da Lei 10.639/03	Observações/avaliação: problemas identificados
PPP 2020/2021 Escola Vicente	- Em 2017, a escola foi certificada como Escola Quilombola por estar situada no território do Quilombo Córrego do Inhambu, e por ser o local de escolarização de remanescentes quilombolas,	Apresenta no item 9, incisos: XXII – Incentivar a permanente interlocução entre a Unidade Escolar e a Comunidade Local. XXXIV – Promover ações políticos culturais e	- A comunidade escolar às vezes utiliza as Diretrizes para a Educação Básica na elaboração do PPP. - A equipe escolar às vezes promove o diálogo com a

	<p>descendentes das antigas famílias que ainda residem no Distrito de Nilópolis (p. 5-6).</p> <p>- O projeto é uma construção contínua e coletiva, portanto não está acabado. Estará sempre em construção e em avaliação processual tanto na escola, quanto no amplo envolvimento de toda unidade escolar (p. 27).</p>	<p>pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorizem e cultural local.</p> <p>XXXV – Propor e coordenar discussões com os segmentos da comunidade escolar para alterar metodologias pedagógicas e didáticas na escola, observando a legislação vigente.</p>	<p>comunidade escolar e incorpora seus saberes.</p> <p>- O currículo às vezes assegura o desenvolvimento das diversas formas de expressão nas diferentes áreas do conhecimento.</p> <p>- Os conteúdos, para cada componente curricular/disciplina e para cada ano/série ou ciclo às vezes são organizados de acordo com as diretrizes curriculares (p.19).</p>
--	--	--	--

**Fonte:** autoria própria (2022)

A partir da análise das ações registradas na tabela 04 e coluna 03, inferimos que essas são as ações que mais se aproximam das ideias decoloniais. Pautadas no respeito do saber local, incentivam a participação dos estudantes como sujeitos interlocutores e propõem uma alteração nas metodologias e no fazer pedagógico, para inserir as leis vigentes no PPP da escola. Compreendemos que, se há flexibilização de ações, há brechas para um novo olhar, para o diálogo e reflexão da *práxis* pedagógica e dos interesses socioculturais da comunidade quilombola. Podemos, assim, entender que as ações já sinalizam a necessidade de uma ressignificação da proposta pedagógica, que abarca a decolonização do poder (Gestão Pública) do ser (sujeitos da comunidade e da escola) e do saber (epistemologias universais).

Na tabela 04, o fator preocupante está relacionado na coluna 04, onde foi registrada a avaliação do PPP da escola, feita pela própria equipe escolar. O que nos incomodou foi a repetição da expressão “às vezes”. O que transparece, é que estão sempre perto de ressignificar o PPP; de reorganizar o ensino a partir das diferenças culturais; de implementar e executar as leis afirmativas e de promover o diálogo e a reflexão entre os segmentos da escola, mas na *práxis*, essas ações não são desenvolvidas para contemplar a diversidade cultural da escola.

Nesse sentido, o PPP perde sua essência de instrumento democrático, norteador e emancipatório, que contribui para o desenvolvimento da autonomia de seus sujeitos, e permanece como instrumento pedagógico para atender às propostas dos currículos referências, por exemplo da BNCC. Entendemos que o Projeto Político Pedagógico de uma escola precisa assumir a função democratizadora, norteadora e promotora de ações que incluam os seus sujeitos em suas particularidades e em suas coletividades, fundamentar-se como instrumento de reflexão, ressignificação e reorganização curricular e pedagógica, colocar-se como instrumento de valorização e fortalecimento da autonomia dos sujeitos da escola.

O próximo bloco de análise do PPP da Escola Vicente é decorrente dos objetivos, ações/atividades e possíveis problemas (categoria nomeada pelos representantes da escola), registrados na tabela 5 a seguir. A disposição apresentada na tabela contribuiu para a reflexão crítica, ética, política e pedagógica da oferta de escolarização quilombola na escola.

**Tabela 5** - Objetivo, ações e possíveis problemas do PPP da Escola Vicente

<b>Identificação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ações/atividades</b>	<b>Possíveis problemas</b>
PPP 2020/2021 Escola Municipal Vicente Parreira da Silva.	- Guiar para uma escola cidadã prazerosa de informação da prática educativa pedagógica, tornando-a mais funcional para atingirmos com frequência os objetivos propostos, incentivando o trabalho em equipe e o respeito à diversidade cultural (p. 23)	- Acompanhar e avaliar utilizando instrumentos diversificados – individual, grupo, oral, escrito, etc., (p. 23). - Promover projetos de aprendizagem e ensino (p. 23). - Atualização constante do corpo docente: - Incentivo à formação continuada (p. 24). - Incentivo à pesquisa, leitura e às novas tecnologias (p. 24). - Promover oficinas pedagógicas, encontros de estudos e troca de experiências (p. 24).	- Certificação recente: não consta o documento nos acervos da escola e nem na SME, (p. 4). - A escola aborda a cultura negra de forma transversal, mas há ausência de uma matriz de habilidades (p. 5). - Faltam normatizações educacionais do município para efetivação unificada dos trabalhos que permeie a cultura afrodescendente (p. 5).

**Fonte:** autoria própria (2022)

A partir das ações/atividades destacadas na tabela 5, percebemos que estão planejadas, de forma sistemática, instrumental (no caso da avaliação da aprendizagem) e contínua, através de pesquisas, leituras e acesso às novas tecnologias. Não foi observada uma preocupação em valorizar os saberes dos alunos, nem possuem ações que auxiliam os docentes no processo dialógico em discutir uma proposta pedagógica para que tenham consciência da presença e da participação dos autodeclarados quilombolas e não declarados, na construção do PPP da escola. Outro fator relevante é a ausência de artigos no PPP, que contemplem a Lei 10.639/03, que é um dos marcos de referência, para iniciar a implementação de políticas públicas afirmativas no contexto escolar. Também não há menções à Resolução CNE/CEB-8/2012.

Ainda, sobre a análise das atividades registradas no PPP, percebemos a ausência de ações que contemplem o ensino de Matemática na escola. Isso sugere que os conteúdos de Matemática permaneçam centrados na universalidade de um saber isolado e que continuam ministrados com base no currículo referência (BNCC), destituídos de historicidades e contextos socioculturais. Nos projetos da escola, também não há menções de conteúdos de Matemática e nem inclusão de saberes matemáticos nas mostras culturais, entendidas pela comunidade escolar como mostras interdisciplinares. Percebemos que o ensino de Matemática na escola é

realizado por professores graduados em Pedagogia, História, Geografia e Química. Esses professores são concursados para exercerem suas funções nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) e têm suas formações profissionais, geralmente, em duas áreas do conhecimento, sendo uma delas a graduação em Pedagogia.

Na análise do PPP, encontramos uma ação de incentivo à formação continuada dos professores. Entendemos que essa ação traduz a necessidade de uma formação dos professores, que contemple outras formas de ensinar/aprender; saber/fazer; que elevem as possibilidades de superar a universalidade da matemática e visualizar as diversas etnomatemáticas presentes no contexto escolar. Segundo Vergani (2007), “a primeira característica híbrida da etnomatemática a levar em conta é o *seu empenho no diálogo entre identidade (mundial) e alteridade (local), terreno onde a matemática e a antropologia se intersectam*” (p. 14. Grifo da autora).

As etnomatemáticas colocam o sujeito físico, social e cultural, no centro das atividades, como ser consciente da construção de suas aprendizagens, autonomias e decisões, não se preocupando somente com o saber matemático, mas com a difusão das diversas etnomatemáticas (saberes), centradas em outras epistemologias. Por esse viés, procuramos nos inteirar de que epistemologias/saberes falamos. Nessa direção, Gomes (2017, p. 28) discorre que “por epistemologia entende-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível”.

Ainda de acordo com a autora supracitada, “qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural, quanto em termos de diferença política (p. 28). E o conhecimento dos povos quilombolas, quando válidos, contextualizados, matematizados e quantificados, possibilita a difusão das linguagens simbólicas, gráficas, acadêmicas, culturais e epistemológicas que contribuem para a construção do conhecimento.

A contextualização e o diálogo de que necessita a educação escolar quilombola, no fortalecimento das ações políticas, parte do conhecimento válido que se manifesta nas ações dos alunos, comunidade escolar e seus familiares. Nesse limiar, entendemos que os profissionais da Escola Vicente, buscando formação profissional, poderão se comprometer com o ensino aprendizagem dos alunos, tendo em vista que suas práticas pedagógicas estarão, intencionalmente, voltadas para a formação do sujeito como autor do seu próprio conhecimento, considerando que o conhecimento acadêmico se difunde com o conhecimento válido do sujeito de aprendizagem.

Fechando esse ciclo de análises, entendemos que os profissionais da escola (gestores e professores) estão presos no currículo referência, pensado a partir de outros contextos e que não

atende amplamente as particularidades da escola, ou seja, o PPP da Escola Vicente cumpre as exigências curriculares, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em sua parte diversificada, não cabe o ensino de Matemática, por ser considerado uma disciplina voltada para cálculos repetitivos que levam à memorização da tabuada e à resolução de problemas, aumentando a proficiência quantitativa nas avaliações externas.

De forma geral, no Projeto Político Pedagógico (PPP), há menções indiretas às diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, mas com poucas referências que se aproximem da Lei 10639/03. Essas menções surgem descontextualizadas dos saberes dos grupos culturais presentes no contexto escolar. As análises foram embasadas nos PPPs de 2020 e 2021, no Currículo Referência (acervos dos autores) e nos relatos dos professores (transcritos no corpo do trabalho).

## 5.2 ESCOLA VICENTE E COMUNIDADE QUILOMBOLA: A LEI 10.639/03, A RESOLUÇÃO CNE/CEB-8/2012, O CURRÍCULO E AS PERCEPÇÕES MATEMÁTICAS

Nesta seção, vamos refletir nossas percepções acerca dos instrumentos que norteiam o trabalho pedagógico da Escola Vicente, partindo das perspectivas dos sujeitos da escola e da CQCI. Os elementos que compõem a seção foram retirados dos relatos dos sujeitos da pesquisa, no ato das entrevistas. Aos sujeitos da escola, foram feitas as seguintes perguntas: 1. Você visualiza a presença da Lei 10639/03 e da Resolução CNE/CEB/2012 no PPP da escola? 2. Após a certificação da Escola como escola quilombola, o referencial curricular foi ressignificado, com vistas a contemplar as DCNs para a Educação Escolar Quilombola? 3. Como são planejadas e ministradas as aulas de Matemática na escola? O conteúdo de Matemática é inserido nos projetos interdisciplinares da escola? Na tabela seguinte, vamos apresentar uma parte dos relatos dos professores sobre os elementos pedagógicos que norteiam as ações da Escola Vicente.

**Tabela 6** - Descrição dos elementos que norteiam o trabalho pedagógico da Escola Vicente.

<b>Perguntas: entrevistas</b>	<b>Sujeitos da escola</b>	<b>Relatos</b>
1. Você visualiza a presença da Lei 10639/03 e da Resolução CNE/CEB/2012 no PPP da escola?	Vicente I	A Escola Vicente atende alunos da zona rural, urbana e remanescente de quilombolas. Aqui tem uma rotatividade de alunos muito grande, isso é devido às famílias mudarem para outras fazendas ou municípios à procura de empregos. Dessa forma, só trabalhamos com os temas transversais, pois a escola é bem diversificada. Ainda é preciso uma regulamentação oficial. Mas voltando para o ensino

		quilombola, antes já existia a preocupação de se fazer um ensino de qualidade voltado para a prática cultural.
	Vicente III	Não há presença e nem prática das leis afirmativas e nem para a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A escola não tem uma característica de escola quilombola, mesmo porque não nos foi repassado as orientações necessárias. O que fazemos são projetos interdisciplinares que envolvem danças, capoeira e a culinária desses povos.
	Vicente IV	Participei da construção de todos os PPPs nos últimos 6 anos. Não tem uma referência própria do cumprimento das leis afirmativas. Sabemos que somos uma escola quilombola, mas não tivemos formação para ofertar essa modalidade de ensino. O que executamos são mostras culturais e participamos de encontros para conscientização sobre a presença e a constituição do Quilombo Córrego do Inhambu na nossa região.
2. Após a certificação da Escola como escola quilombola, o referencial curricular foi ressignificado, com vistas a contemplar as DCNs para a Educação Escolar Quilombola?	Vicente III	Seguimos a proposta curricular enviada pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira Dourada/GO, que é a responsável pela parte institucional da nossa Unidade Escolar.
	Vicente IV	O nosso Currículo referencial é unificado para todas as escolas. Nele não há referências à Educação Escolar Quilombola. Seguimos a bimestralidade, onde os conteúdos são ministrados de acordo com a disposição registrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo porque as avaliações externas, são embasadas na matriz de conteúdos enviadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).
	Vicente V	Seguimos a BNCC e a matriz curricular da SME de Cachoeira Dourada/GO.
3. Como são planejadas e ministradas as aulas de Matemática na escola? O conteúdo de Matemática é inserido nos projetos interdisciplinares da escola?	Vicente III	O planejamento das aulas é feito quinzenalmente, e geralmente seguimos um horário de aulas. Quando há projetos interdisciplinares, procuramos juntar Língua Portuguesa, História e Artes. Quanto à Matemática, as aulas são ministradas por mim. Como os alunos têm muita dificuldade, geralmente planejo jogos que envolvem a tabuada, a resolução de probleminhas etc. Não tenho o costume de trabalhar conteúdos de Matemática, nos meus projetinhos interdisciplinares.
	Vicente IV	Como temos um horário de aulas e para a Matemática, são reservadas 06 h/a, eu trabalho com resolução de problemas, cálculos, gincanas e jogos de raciocínio lógico. Os projetos interdisciplinares abrangem mais os conteúdos de Artes, Redação, Ciências e História.
	Vicente V	Para os conteúdos de Matemática, tenho como referência a BNCC. A cobrança é muito grande em cima do Português e da Matemática, então o meu referencial, além da BNCC, são os livros didáticos. As mostras culturais são trabalhadas na parte diversificada da matriz curricular e envolve História, Geografia, Artes e Educação Física.

**Fonte:** dados das entrevistas semiestruturadas/2021, acervo pessoal.

Partindo do pressuposto de que a Escola Vicente é institucionalizada quilombola, desde meados de 2017, esperávamos que o currículo já contemplasse conteúdos que abarcassem as DCNs para a Educação Escolar Quilombola. No entanto, o que percebemos é que o currículo segue a ordem de objetivos, conteúdos, habilidades, estratégias metodológicas e avaliação,

conforme disposição na BNCC (2019), e não apresenta “um modelo curricular alternativo, de natureza holística” (D’Ambrosio, 1986, p. 44), mas segue uma ordem universal de matriz curricular, em que os conteúdos são propostos seguindo uma sequência lógico-racional. De maneira que a aprendizagem está imbricada no processo de explicar (professor) e aprender (aluno).

Encontramos, nas respostas dos professores, a certeza de que a Matemática ainda é posta de maneira intocável, em que o acesso à aprendizagem dos conteúdos matemáticos, ainda é inacessível a uma boa parte dos estudantes. Nos projetos interdisciplinares, não há espaços para inserir os conteúdos de Matemática. Nesses projetos, são trabalhados o que é lúdico da matriz africana, ou seja, a dança, a capoeira, a filosofia de vida dos remanescentes de quilombos, as religiosidades, os saberes (culinários, remédios feitos de plantas da região e artesanatos), as histórias recontadas pelos quilombolas e que são destituídas de Matemática.

De acordo com os relatos, percebemos que a os professores concebem a Matemática como disciplina rígida, processual e sistematizada, seguindo a linearidade: objeto de conhecimento, habilidades/objetivos, métodos/estratégias de ensino e avaliação. O ensino de Matemática é posto como prioridade e há, portanto, horários definidos para que as aulas aconteçam sem intervenção de outras áreas do conhecimento (História, Geografia, Artes). Aqui percebemos que os conteúdos planejados para a Matemática precisam atender, especificamente, às demandas do que será exigido nas avaliações externas. Nesse sentido, perpetua-se a centralidade da Matemática, como saber universal, destoado do contexto escolar.

Voltando aos relatos descritos na tabela 6, observamos que os professores seguem a ementa de conteúdos, conforme disposto na BNCC, preocupam-se em ministrar conteúdos de Matemática que serão exigidos nas avaliações externas e, dessa forma, não projetam ações que integram a Matemática nos projetos interdisciplinares da escola, pois a função dos professores é manter o foco em resolver problemas e cálculos, a partir de conceitos, demonstrações e jogos (concentração, memorização e estratégias).

Os jogos, nesse contexto, poderiam contemplar a parte histórica e cultural dos sujeitos da escola e, dessa contemplação, o trabalho pedagógico iniciaria por transitar sob as diversas matemáticas/etnomatemáticas, que estão presentes na escolarização: a matemática dos profissionais (engenheiros, pedreiros, eletricitas, marceneiros, costureiras, etc.); a matemática escolar (conceitos, demonstrações, padrões e técnicas) e a matemática do cotidiano, imbuída de elementos socioculturais, fundamentais para repensar o ensino de Matemática que parte do contexto histórico-cultural para compor o conceito teórico.

Discorremos, como síntese do que se apresenta na tabela 6, que o currículo de Matemática está centrado na matematização universal utilitária, da ordem moderno-racional, atuando sobre os sujeitos como uma competição entre quem tem facilidade em apreender conceitos matemáticos e os que não apreendem os conceitos matemáticos da forma que é posta. O estudante que obtiver sucesso, adquire uma posição racional, intelectual e cognitiva e os outros estão fadados ao insucesso por não lidar bem com a Matemática. Nesse sentido, percebemos que os conteúdos de matemática, são selecionados para serem utilitários e formativos.

Em relação à seleção de conteúdos, evidencia-se que “o valor utilitário é o único que se tem levado em conta nesse século, em detrimento dos valores culturais, sociais, estéticos e formativos (no sentido do desenvolvimento da consciência/identidade pessoal” (VERGANI, 2007, p. 27). Desse modo, a escola não poderá perpetuar a matemática em detrimento da sua utilidade, é necessário considerar que indivíduo, cultura, história e conhecimento, são indissociáveis no encontro com os saberes matemáticos.

Para os sujeitos da CQCI, elaboramos as seguintes perguntas: 1. Como você analisa o impacto da lei 10.639/03 e da Resolução CNE/CEB/2012, na vida escolar dos integrantes da comunidade? 2. O que a comunidade espera da escola para o desenvolvimento de seus integrantes neste modelo de sociedade atual? 3. O que a matemática representa para você, para a sua família e para a CQCI? 4. No cotidiano da sua família ou das atividades desenvolvidas na comunidade, qual atividade envolve matemática? Você pode relacionar alguma? 5. De que forma a Matemática auxilia o seu trabalho?

A tabela 7, foi construída no intuito de descrever os relatos de dois sujeitos da CQCI: Inhambu I e Inhambu II. No ato das entrevistas, o critério de escolha dos relatos se deu pelo fato desses sujeitos participarem da AQCI, como membro constituinte e serem os primeiros a idealizarem o projeto de reconhecimento dos quilombolas da região Sul de Goiás. Abaixo os relatos na íntegra:

**Tabela 7** - Impactos das leis afirmativas e da escola para a CQCI.

<b>Perguntas: entrevistas</b>	<b>Sujeitos da CQCI</b>	<b>Relatos</b>
1. Como você analisa o impacto da lei 10.639/03 e da Resolução CNE/CEB/2012, na vida escolar dos integrantes da comunidade?	Inhambu I	Aqui temos que ter um cuidado, para não os frustrar porque a gente vai num potencial muito elevado e existe os percalços, ainda em processo de fortalecimento. Muitos dos nossos quilombolas, ainda não têm conhecimento de Leis, eles viveram uma vida toda nas fazendas, trabalhando nas lavouras, mas já estamos em nossos encontros, conscientizando-os dos direitos que temos.

	Inhambu II	Na verdade, hoje no Currículo elas (as leis) já existem, eu imagino que na prática, elas poucos aparecem. O município tem o seu currículo próprio. De dois anos para cá, é que vem aparecendo um pouco mais essa questão do étnico-racial e das questões dos quilombolas. O município na verdade tem uma base curricular e agora com essas mudanças que teve na educação do município passando para a escolarização quilombola, do ano de 2017 para cá, está sendo reformulado toda a documentação curricular do município. Mas nós temos o nosso documento próprio, que é o nosso estatuto. Mas o que ocorre é que essa legislação é presente no documento, mas é um pouco ausente na prática.
2. O que a comunidade espera da escola, para o desenvolvimento de seus integrantes, neste modelo de sociedade atual?	Inhambu I	Formação. Como tudo é um começo, buscamos pessoas, ou seja, professores, coordenadores de outras cidades para um encontro na escola. Para nos formar. A escola é que vai nos orientar, ajudar conscientizar nosso povo da necessidade de se autoafirmarem como quilombolas. É na escola que vamos discutir as leis. Ainda é pouco o envolvimento da sociedade, ainda tem racismo, está escondido, mas tem, e é a escola que vai trabalhar essa parte. Então a escola é muito importante para nosso povo.
	Inhambu II	A discussão de educação para comunidade quilombola, começa a surgir como uma nova perspectiva, até porque agora a escola precisa parar para discutir a questão quilombola. Antes a escola falava de Quilombo dos Palmares, falava do Zumbi, de maneira distante, agora não, agora tem que falar aqui, tem que contar essa história aqui, então agora tem que haver uma discussão com professores, gestores escolares, com coordenador pedagógico, com pais e com estudantes e tem que começar um planejamento inserindo conteúdos voltados para esse grupo. Então, dentro das escolas, tem que ser inserido algo, uma disciplina, ou mesmo alguns momentos, uns flashes, mas tem que ter alguma coisa a ser discutido nas escolas, porque é muito vago.
3. O que a matemática representa para você, para a sua família e para a CQCI?	Inhambu I	Então, a Matemática para nós, quando meu pai conta e eu questiono que está errado, ele me fala que aprendeu com as vivências, que o pai dele contava assim, o tio, o avô, onde aquele contar, aquele ensinar ele foi aprendendo. Essa capacidade de aprender, com essa capacidade de somar separados e depois, tornar os dois um só, com todo o conhecimento deles, que foi adquirido com meus avós acho, porque eles foram pouco na escola. Então, a matemática para mim particularmente é um universo cheio de conhecimento infinitos, para o meu povo, ainda é o contar, o separar, acredito.
	Inhambu II	A Matemática, embora seja objetiva, aparecia nas brincadeiras de criança, por exemplo, brincadeiras que a gente cruzava os dedos e tinha que jogar uma pedrinha para cima e passar 5 bolinhas pelos dedos, então ali tinha matemática. Tinha brincadeira que a gente tinha que fazer 5 buracos no chão e jogar a biloca em direção ao buraco e tinha que ir um por um, assim, a Matemática sempre esteve presente na infância da gente. Tinha a matemática quando íamos para roça, onde a gente precisava calcular as arrobas do algodão que a gente colhia para poder receber, era preciso colocar o algodão em cima da balança e ficava esperando que o número fosse maior, porque sendo o peso mais, o dinheiro também era mais. Ela é exata, mas a Matemática também te permite brincar muito e, se o professor for bem atuante, ele vai brincar

		e os alunos vão aprender mais, claro que tudo tem uma medida certa.
4. No cotidiano da sua família ou das atividades desenvolvidas na comunidade, qual atividade envolve matemática? Você pode relacionar alguma?	Inhambu I	Nas lavouras, meu pai fala como eles contavam a léguas, como separavam a quantidade de sacas de colheita, para pesar eram usadas as arrobas, era como eles contavam, separavam, mediam e pesavam as coisas. Hoje é tudo computador, calculadora, fórmulas. Hoje quem tem sabedoria tem tudo, mas tem que lembrar que antigamente tinha as maneiras de comprar, vender, que usavam matemática.
	Inhambu II	Minha família sempre morou em fazendas, mas tinha as festas e os encontros. Nada era vendido, era repartido, mas as medidas eram no olho, uma quantidade de mandioca para uma pessoa e a mesma quantidade para o outro, isso era feito no olho. Depois foram usando balanças para pesarem, mas eu cresci ouvindo que o porco pesava tantas arrobas, né. Uma arroba pesa uns 15 kg. Então a Matemática sempre estava em tudo.
5. De que forma a Matemática auxilia no seu trabalho?	Inhambu I	Eu uso no meu trabalho, porque trabalho com porcentagem disso, ou daquilo. Uso no meu dia a dia, quando vou ao banco, quando faço compras.
	Inhambu II	A minha área é mais história, então eu não uso muito, mas gosto muito de Matemática, eu até queria fazer Matemática, mas não deu, fiz outro curso. E trabalho com contas também, mas é pouco, mas gosto, aprendo fácil.

**Fonte:** dados das entrevistas semiestruturadas/2021, acervo pessoal.

Retomando a descrição dos relatos dos sujeitos da CQCI, percebemos que a esperança na educação e na implementação das leis afirmativas na escola é fundamental, para que o projeto educação Escolar Quilombola seja contemplado em sua totalidade. Na escola, buscam aprender conteúdos, mas também trocar experiências, discutir sobre racismo e participar de formação/aprendizado, que possibilite conhecer as tecnologias e que elas sejam aplicadas em favor de seus desenvolvimentos. Inhambu I se refere ao conhecimento de fórmulas, uso de computadores, como “sabedorias, e quem tem sabedoria, tem tudo no mundo”. Inhambu I e Inhambu II relatam que a escola é o lugar de desenvolvimento, de crescimento e de interação. É a escola que precisa auxiliá-los na busca de conhecimento.

Sobre aprender Matemática, relatam que lembram como os avós e os pais lidavam com os cálculos, com as separações, comparações, quantificações e contagens, e que essa maneira de entender a Matemática foi repassada a eles de forma natural. Percebemos que o quantificar, medir, estimar, comparar estão presentes nos relatos de maneira intrínseca, pois essas práticas são inerentes ao saber e desenvolvimento humano. Se ensinam nas escolas, aprendem, mas aprendem também com pessoas da família, durante a realização de atividades cotidianas, como jogar, trocar, vender, comprar, estimar valores, entre outras atividades

Compreendemos que esse conhecimento observado nos relatos dos sujeitos da CQCI, remonta aos povos mais antigos da comunidade, não havendo dissociação entre os saberes

apreendidos entre os quilombolas e os saberes apreendidos na escola, eles percebem que a Matemática está presente nas atividades que eles executam no cotidiano. Nessa perspectiva, compreendemos o desejo de Inhambu I e Inhambu II em falar do fazer, do resolver, do trocar experiências, do entender contar, quantificar, medir e inferir, que eles fazem com naturalidade.

Percebemos, a partir das falas dos sujeitos apresentadas na tabela 07, os elementos descritos na “lua nova (ou *zero grau*) da etnomatemática que debruça-se sobre os dados das sociedades sem *escrita*” (VERGANI, 2007, p. 10. Grifo da autora). Aqui os relatos abarcam o conhecimento cultural apreendido com os antepassados, longe da neutralidade curricular que estamos acostumados a transmitir nas escolas. Aprender Matemática, para os integrantes da CQCI, começa com os saberes que eles trazem consigo, participar de uma boa aula, ter bons professores, poder usar jogos e brincadeiras para aprender bem os conteúdos, conforme relata Inhambu II:

quando você tem uma boa professora de Matemática, a disciplina passa a ser uma boa disciplina. Na minha época escolar, a cultura não era trabalhada na escola, mas de alguma maneira, essa professora trazia elementos que indicava isso, por exemplo, quando surgiu a interdisciplinaridade eu estava passando do fundamental para o médio, então os professores se integravam entre eles para fazer um evento. Se o evento era Folclore, a Matemática tinha que trazer algo relacionado ao Folclore, a alguma região do país etc. Hoje não sei se faz assim ainda, estou fora da escola por alguns fatores pessoais, mas não vejo essa Matemática nos estudos dos meus filhos (INHAMBU II, 2021, acervo pessoal).

Embora as falas dos sujeitos da CQCI relacionem a Matemática com o contexto cultural, não percebemos essa prática nos relatos dos professores. Os projetos interdisciplinares desenvolvidos e relatados pelos professores, e que foram realizados após a certificação da escola como quilombola, não abarcam saberes/conhecimentos de Matemática. Assim, compreendemos que o distanciamento entre os saberes culturais e os saberes escolares seguem isolados, como conteúdos destoados do contexto da sala de aula.

Do exposto, podemos inferir que há, nos relatos dos sujeitos da CQCI, elementos das várias dimensões da etnomatemática, que podem contribuir para que a Lei 10.639/03, a Resolução CNE/CEB/2012, o Currículo e as concepções Matemáticas tanto da CQCI, quanto da Escola Vicente sejam consolidados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, e contemplem as esferas políticas, educacionais e socioculturais do município de Cachoeira Dourada/GO na oferta da Educação Escolar Quilombola.

As dimensões da Etnomatemática, de acordo com D’Ambrosio (2019), são conceitual, histórica, cognitiva, epistemológica, política e educacional. São dimensões que estão presentes no contexto escolar, na sociedade e nas diversas culturas, mas convém destacar que a dimensão

política, está interligada, ao processo de refletir as “reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído” (p.44). Sob essa ótica, a “estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição de subordinação para autonomia é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes” (p. 45). A dimensão política da Etnomatemática valoriza e fortalece as raízes culturais do subordinado, para que o processo de busca da autonomia e da independência intelectual e social, esteja em constante movimento.

Em suma, compreendemos a necessidade emergente dos professores, em consonância com os gestores da educação pública de Cachoeira Dourada/GO, buscarem formação acadêmica e profissional, para que haja uma visibilização, conhecimento e reconhecimento da implementação das leis informativas, no PPP da escola. Entendemos que são necessárias metodologias que desenvolvam as diversas formas de ensinar/aprender; saber/fazer, que agregam saberes culturais ao PPP, mas que sobretudo, sejam metodologias que validem os saberes dos quilombolas da região Sul de Goiás e que agreguem os saberes escolares de que tanto anseiam a Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu.

### 5.3 ETNOMATEMÁTICA, DECOLONIALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: TRÍADE FUNDAMENTAL PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO NA ESCOLA VICENTE

O objetivo desta seção é refletir a Etnomatemática, a Decolonialidade e a Educação Escolar Quilombola, como vertentes que podem contribuir na ressignificação do PPP da escola. Entendemos que “é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138), e a escola é o ambiente de encontros e compartilhamentos históricos, sociais e culturais imbuídos de significados, que contextualizados contribuem para um ensino transdisciplinar.

Primeiramente, vamos considerar que a implementação da Lei 10.639/03 e da Resolução CNE/CEB/2012 se encontra em um plano distante, do que anseiam Escola Vicente e Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI). Percebemos que as atividades que envolvem a cultura afro-brasileira continuam sob a responsabilidade dos professores de História e áreas afins. Essas atividades são realizadas por meio de projetos, nomeados pelos próprios professores como “projetos interdisciplinares”, e abarcam as disciplinas de História, Artes, Língua Portuguesa, Educação Física e Educação Religiosa.

A matriz africana, cujo objetivo é reconhecer e debater a diversidade da cultura africana e estudar os principais povos que chegaram ao Brasil, abrangendo a diversidade cultural da escola, não aparece seguramente nos relatos dos sujeitos da pesquisa, mas podemos apresentar fragmentos dessas ações (ocultas) no relato de Vicente IV:

No início (2018 mais ou menos), chegou para nós um projetinho, uns livrinhos do MEC, que foram distribuídos um para cada aluno e professor. No 2º Ano do Ensino Fundamental 1, o tema foi alimentação, no 3º Ano, a ementa foi sobre povos indígenas e o 4º Ano, o conteúdo do livro abordou os negros. A leitura era direcionada à parte de escravos, escravizados, liberdade, cultura. Mas veio a pandemia da Covid-19 e, remotamente, ficou difícil trabalhar, mas vamos voltar a trabalhar o projeto no retorno das aulas presenciais. Esse projeto é o que mais aproximou da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a que eu tenho conhecimento, porque eu fiz uma Pós-Graduação em História/Historiografia e cheguei a estudar sobre essa resolução. Assim, percebo que é possível que dá certo, mas é preciso muito estudo, muita dedicação e tempo. É preciso parar e recomeçar do zero (VICENTE V, 2021, acervo pessoal).

Compreendemos, a partir desse relato, as intencionalidades dos professores em participarem de momentos para discussão, reflexão e conhecimento das leis em vigor, que facultam a oferta da educação escolar quilombola e que de fato tenham uma formação para esse fim. Na concepção dos professores, a escola recebe as determinações vindas das SME de Cachoeira Dourada/GO, que não oferece suporte pedagógico e instrumental para a implementação e execução das DCNs, para o efetivo trabalho no cotidiano das salas de aulas. Há, nesse contexto, uma ausência de elementos que contribuam para refletir a importância de repensar e ressignificar o PPP da escola, e isso independe de vontades externas (sociedade e poder público), tendo em vista que o PPP é um instrumento político pedagógico, individual e particular de cada Unidade de Ensino e atua como ferramenta política, capaz de gerar autonomia e democracia nas decisões tomadas em conjunto.

Para que haja um processo indissociável entre etnomatemática, decolonialidade e educação escolar quilombola, faz-se necessário partir dos elementos que já estão formados na escola e na comunidade quilombola, para consolidar uma ressignificação que realmente abarque todas as diferenças existente no contexto escolar. Na escola, o PPP se apresenta como instrumento flexível que movimenta as ações escolares (socioculturais e epistemológicas) e, na CQCI, o Movimento Negro no Brasil, citado por seus integrantes no ato das entrevistas, emerge como ator político e norteador dos direitos dos afrodescendentes do Brasil, como projeto decolonizador do ser, do poder e do saber. Nesse movimento, a etnomatemática se apresenta, como aporte teórico, por meio de suas dimensões histórica, social e educacional,

fundamentando o saber/fazer (educacional, matemático), com os saberes provenientes dos grupos que compõem a escola.

Em relação ao Movimento Negro Educador no Brasil, Inhambu I discorre que “esse movimento reúne as histórias de lutas, resistências e resiliências dos povos negros, mostrando que nossos ancestrais não se curvaram perante as violências sofridas no decorrer da história” (INHAMBU I, 2021. Acervo dos autores). Entendemos que o objetivo da formação da CQCI, é, fundamentalmente, continuar na luta de libertação da segregação social, intelectual e cultural de seus integrantes. Essa conscientização ocorre durante as reuniões da AQCI, na escola e nos eventos culturais, que acontecem na região Sul de Goiás.

O Movimento Negro Educador se formou na transição do “século XIX para o século XX, marcou mudanças significativas na vida da população negra, em particular, e do Brasil em geral” (GOMES, 2017, p. 27) e se consolidou como ator político, na busca da autonomia dos direitos dos cidadãos afrodescendentes, tanto na esfera social, quanto política e educacional. Tem sido posto como referência para que os afrodescendentes busquem o direito de perpetuarem suas origens, suas essências e conquistarem seus espaços nas esferas sociais, políticas, territoriais e educacionais.

Nesses termos, comunidade e escola se amparam na Lei 10.639/03 a fim de implementar políticas afirmativas para a Educação Escolar Quilombola na região do Município de Cachoeira Dourada/GO, mas entendem que precisam de formação educacional e profissional, para desenvolverem suas atividades. Os sujeitos da CQCI têm esperanças de que as leis criadas e sancionadas, desde a Constituição Federal de 1988, contribuam para que seus direitos sejam respeitados nas esferas política, educacional e profissional.

Ao discorrer sobre a ascensão do Movimento Negro como agente político, destacamos os trabalhos de Gomes (2017) e Djamilla (2020). A obra de Gomes (2020), intitulada O Movimento Negro Educador, faz uma análise crítica, reflexiva e temporal de cada marco político, social e educacional das lutas e dos movimentos sociais, desde o início do século XX. Já a obra de Djamila Ribeiro, *Lugar de Fala*, publicada em 2020, retrata a “legitimação da produção intelectual de mulheres negras e/ou latinas, ou que propõem a descolonização do pensamento” (RIBEIRO, 2020, p. 14). Descolonizar o pensamento, nesse sentido, significa ir além do que está posto, sem aceitar a condição de subalternos/as, vencendo as limitações sociais, intelectuais e territoriais, para se colocarem em um patamar superior de construtor da própria autonomia do ser, do saber e do poder.

Nesse contexto, vamos enunciar as leis como conquistas dos movimentos sociais negros, e, portanto, elementos fundamentais da concepção do papel dos negros na formação da

sociedade brasileira. Compreendemos que as leis afirmativas somam com o movimento de lutas e insurgências do Movimento Negro, para uma reflexão emergente nas esferas políticas, educacionais e socioculturais que possam contribuir para ressignificar paradigmas pautados na universalidade do poder, do saber e do ser. O Movimento Negro no Brasil se posta como

um ator coletivo e político constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a saber, Zumbi dos Palmares; a fixação de uma data nacional, o dia 20 de novembro; a necessidade de criminalização do racismo (GOMES, 2017, p. 27).

Os conceitos que se referem ao Movimento Negro como ator político e coletivo foram norteadores na construção do estatuto da Associação Quilombola Córrego do Inhambu (AQCI). Entendemos que a AQCI propõe conscientizar seus pares na busca da certificação e autodeclaração quilombola, na luta por uma escolarização que alcance a diversidade cultural existente no contexto da escola. Ademais, procura mostrar aos seus integrantes a importância da educação no reconhecimento de uma luta que se iniciou na primeira metade do século XX, com as organizações de negros em todo o território brasileiro. Constatamos que o Movimento Negro, tão louvado pelos quilombolas da região Sul de Goiás, no ato da formação e criação da CQCI, atuou como agente social, político, democrático e emancipador.

Percebemos que AQCI, CQCI e Escola Vicente não se dissociam, são partes inerentes do processo de reconhecimento e visibilização da cultura afro-brasileira na região Sul de Goiás. Em um mesmo patamar de desenvolvimento, de reconhecimento e de visibilidade, os quilombolas procuram difundir seus saberes, crenças e anseios por intermédio da escolarização, e os sujeitos da Escola Vicente se conectam com os saberes advindos dos remanescentes de quilombos, confrontando-os com a necessidade de reorganizar o ensino, com vistas a contemplar políticas afirmativas no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP é flexível e sofre alterações anualmente, desse modo, faculta aos sujeitos da escola a inserção de novas ações, atividades e metodologias. Nesses momentos de alterações/ressignificação, podem ser incluídas maneiras de lidar com a diversidade de saberes/fazer epistemológico, sociocultural e intercultural, que são manifestadas no contexto escolar, tendo em vista que a escola atende um público diversificado de alunos, os autodeclarados quilombolas e não declarados.

Partindo do pressuposto de que a organização do currículo escolar, a construção do PPP, os métodos, técnicas e maneiras de lidar com o saber/fazer, a formação de professores e a interação entre os sujeitos da escola e os sujeitos da CQCI estão em constante movimento, entendemos que é necessário voltar ao início do processo de transição da escola como escola quilombola, e procurar nas encruzilhadas (diversidade cultural), reconhecer e identificar quais paradigmas serão importantes na ressignificação do PPP da escola. O conhecimento escolar, os saberes culturais construídos historicamente e transmitido de geração em geração, as lutas e as conquistas a partir dos movimentos sociais, conjuntamente com as diferenças dos sujeitos da escola, servirão de suportes para organizar o ensino na Escola Vicente, de forma a contemplar um ensino autônomo e democrático.

Diante dessas considerações, o que de fato a CQCI espera da escolarização de seus sujeitos? Como eles discutem o tema Educação? Qual papel desempenha a CQCI nas atividades da escola? Essas indagações incorrem nas decisões futuras da CQCI e da Escola Vicente, para que o projeto escolarização de seus sujeitos não se perca em suas finalidades, que trata de promover a emancipação e autonomia dos seus integrantes. Os relatos a seguir, nos colocam no processo de refletir a importância da escola, para o desenvolvimento sociocultural e intelectual, da CQCI, conforme evidencia a fala de Inhambu I:

No início, nos primeiros encontros na sociedade, a gente não encontrava nem o meu povo lá direito, mas com a nossa movimentação, com a nossa fala, com a busca de interação da escola, com os movimentos que fizemos na cidade, a população foi despertando e conscientizando que ali tinha um quilombo, que somos os quilombolas do Córrego do Inhambu. Isso hoje ficou muito claro, através da escola e do potencial que nós despejamos nos alunos, nos nossos alunos, que isso se ramificou para a sociedade. Hoje os alunos sabem que eles podem estudar e completar o Ensino Médio, porque existem cotas nas universidades que podem atendê-los em seus diversos sonhos, como futuros profissionais. A escola nos permite conhecer e demonstrar os valores da nossa cultura. Meus pais já não tiveram esse privilégio, tiveram que trabalhar na lida da roça para sobreviverem (INHAMBU I, 2021, acervo pessoal).

Percebemos, por meio das angústias de Inhambu I durante as entrevistas, que a AQC buscou na escola, quando iniciaram o processo de autodefinição como remanescente de quilombo, a corresponsabilidade de fazerem parte dessa transição. Nesse âmbito, a escola assume função de agente educacional, social e político, capaz de contribuir para fortalecer o movimento da CQCI, na luta pelo reconhecimento e valorização da cultura de seus povos, bem como auxiliar na conscientização dos direitos que os estudantes possuem, desde o direito à escolarização fundamental até a participação nas cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio.

Interessante evidenciar que foram os encontros sociais e os movimentos culturais que aproximaram escola, CQCI e moradores do município de Cachoeira Dourada/GO. Juntos começaram a caminhar em uma mesma direção, para se desvencilhar da ação política partidária e recorrer à ação política social de valorização das raízes de seus povos. Observa-se também que a CQCI buscou na escola fundamentação para descrever a importância de o aluno quilombola participar da sua escolarização como sujeito construtor de conhecimento, afirmando que no aluno quilombola já transparece essa consciência, conforme pode-se observar no seguinte relato:

uma potência, uma inteligência e uma força daquelas crianças negras que não existiam ali e hoje uma liga para mim e fala – tia eu estou terminando o terceiro ano do Ensino Médio, eu quero ir para uma Universidade. Eu falo, bom estou com você, busca, pesquisa, qualquer dúvida, em qualquer momento do dia ou da noite, você me procura, mas você vai buscar o seu caminho, porque ele existe, porque você é capaz (INHAMBU I, 2021, acervo pessoal).

A partir desse relato, foi feito ao Inhambu I o questionamento: Como a comunidade discute o tema “Educação” com os seus integrantes?

No final de 2019, nós trouxemos uma equipe de Aparecida de Goiânia de Educação Quilombola, para nos formar, porque nós estamos em formação. Vieram quatro pessoas de lá que já tem implantado a educação quilombola nas escolas, inclusive professores, para uma troca de saberes. Então a gente reuniu na escola e fizemos uma roda de conversa o dia todo, e de troca de experiências também. E que momento grandioso, que questionamento das professoras, porque a gente dentro da sala de aula com um tema desse, sem ter a metodologia, a gente pira, porque com o anseio das crianças e você com zero de bagagem, zero de conteúdo, a gente precisa de muito mais capacitação. Daí trouxemos esse pessoal, fizemos esse encontro, tivemos essa troca. Esse ano, a gente ia fazer isso mensalmente, porque tem que ser introduzido em todos os conteúdos, o ano todo e não teve como. Mas a busca dos professores já está bem mais elevada, eles já têm caminhos, a gente precisa unificar isso e saber o que está sendo feito, onde buscou o livro, onde você buscou essa forma de transformar esse ensinamento em prática, como foi feito. Então são muitos questionamentos. Professores também questionando e afirmando “eu não sou racista e isto não existe”. Tivemos essa fala durante o encontro. Eu disse: “não?” e, se referiram a mim da seguinte forma: “eu sou igual a você, você é igual a mim”. Houve um embate e eu disse: “não pense por você, pense por uma sociedade racista e preconceituosa, da qual nós estamos falando, fora dessas paredes. E assim elas (professoras) têm uma cabeça muito aberta, uma forma de questionar muito inteligente, então eu tenho certeza que nós temos muitos frutos na escola. Temos uma parceria e é isso que queremos. (INHAMBU I, 2021, acervo pessoal).

Podemos perceber que a CQCI fundamenta seus interesses sociopolíticos e educacionais na escola e no trabalho dos professores. Mostram claramente que precisam de formação acadêmica e que a escola é corresponsável no processo de conquista desse anseio. Evidenciam, ainda, que necessitam de conhecimento formal, que foi nomeado por Inhambu I de formação

educacional, para que sejam consolidados no seio da escola os diversos saberes de seus povos. A educação para os quilombolas, residentes no município de Cachoeira Dourada/GO, traz perspectivas emancipatórias, autônomas e legítimas para a ascensão de seus descendentes na sociedade atual. É por intermédio da educação que os anciões e os que estão à frente da CQCI veem os jovens negros nas academias, nos locais públicos e nos lugares que eles sonharem estar.

Esse desejo de formação, por intermédio da educação, traz a consciência do ser em constante busca pelo saber. Freire (2019) nos propõe a pensar que somos seres inacabados, “porque, inacabado sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (p. 52-53). O fato de pensar o ser em movimento, em construção, em aprendizagem e inacabado nos faz compreender a presença desse ser no mundo social, cultural e epistemológico, como protagonista da construção da história que se pretende escrever. Inhambu I se coloca na contramão da passividade e, impulsionando sua comunidade, ela se percebe no mundo “não como objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2019, p. 53).

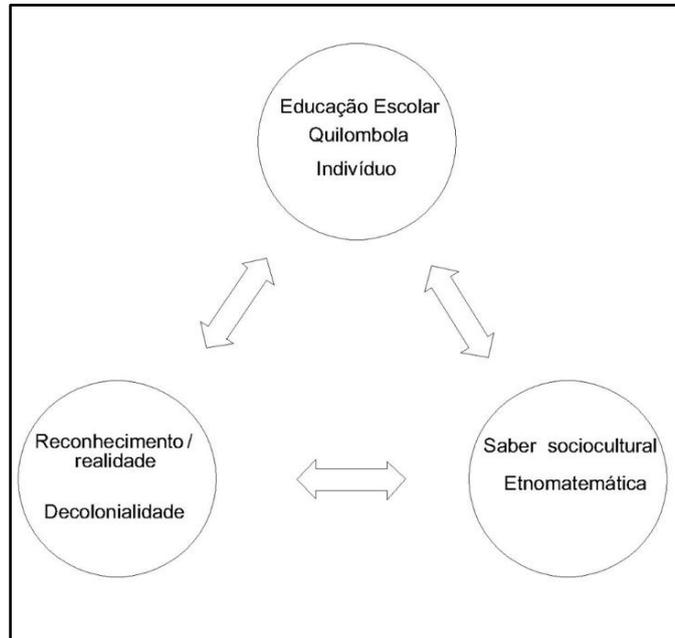
Quando analisamos os interesses da CQCI pela educação (escolarização de qualidade), percebemos que os quilombolas buscam conhecimento acadêmico para resolverem seus problemas. São conscientes do pensamento cognitivo formado no passado, com os seus pais, anciões e seus ancestrais, mas buscam nesse presente(remoto), por intermédio da escolarização, aprender/fazer, questionar/criticar, desenvolver/criar e escrever suas histórias, sem perderem suas essências, querem, por meio da escola, ter liberdade de perpetuarem seus saberes, valores, crenças e culturas. Dos relatos, entendemos que, para a CQCI, o futuro é a construção significativa do que vivenciam hoje, e a comunidade acredita que a formação acadêmica/escolar será a sustentação, reconhecimento e perpetuação das suas origens, para o desenvolvimento das gerações futuras.

Nesses termos, elencamos a tríade: etnomatemática, decolonialidade e educação escolar quilombola, como aportes de construção, ressignificação, começo e recomeço, em que se evidencia cultura, indivíduo, realidade e esperança de transformação intelectual, social e política. A figura 5 foi elaborada para retomar os elementos da tríade, que fazem parte da problemática da pesquisa: educação escolar quilombola, etnomatemática e decolonialidade, com a intensão de evidenciar o indivíduo como ser em transformação, movimentação, ação, construção, interação com outros grupos culturais e com o ambiente, pensando, formando-se e transformando.

Na figura abaixo, podemos entender que a Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI) tem uma profunda esperança na escolarização de seus integrantes, sejam eles

crianças, jovens e ou adultos. Querem formação intelectual que validem seus saberes e esperam que a escola seja a porta do conhecimento de que necessitam para compartilhar seu conhecimento com os demais grupos que compõem o contexto escolar.

**Figura 5** - Movimento cíclico: educação-etnomatemática-decolonialidade



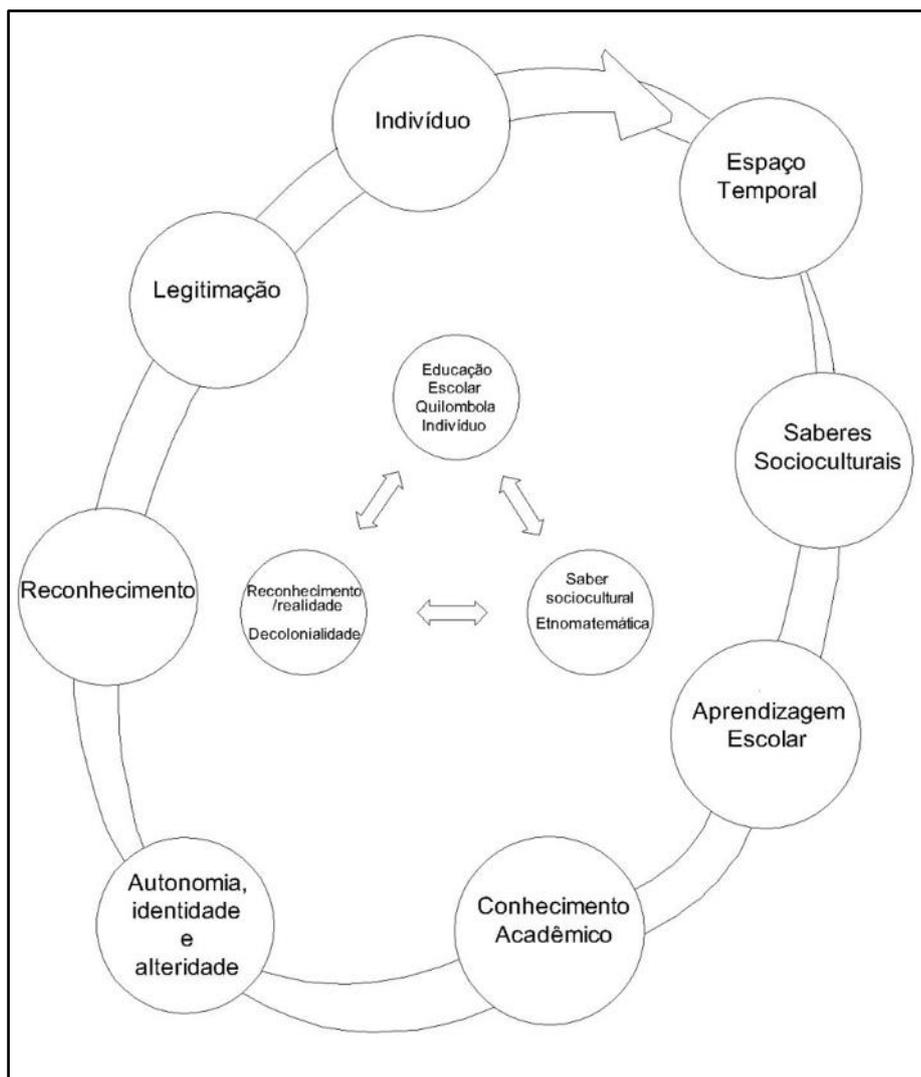
**Fonte:** autoria própria (2022)

Compreendemos que elencar esses elementos não linearmente contribui para a transformação e organização do ensino no contexto educacional, social e cultural, tanto dos diferentes grupos que compõem a escola, quanto da necessidade dos sujeitos da escola em participar efetivamente do desenvolvimento global de seus sujeitos. Esse giro contínuo nos coloca à frente um movimento complexo, mas que complementa o pensamento de que a formação intelectual/educacional, a reflexão e o conhecimento/sócio-histórico são partes de um processo contínuo em construção, um não se faz dissociado do outro.

Para finalizar as análises, a construção da figura 6 retratou um giro contínuo, reciprocamente interligando os elementos entre si, reconhecendo que indivíduo, saberes e realidade estão em permanente movimentação e envoltos à temporalidade dos saberes socioculturais, que contribuem para aprendizagem autônoma e emancipatória, que reconhece e legitima a participação do indivíduo na formação e transformação da sociedade. Compreendemos que esse ciclo não se fecha nesse trabalho, mas permanece em movimento, construção, reconstrução e compartilhamento das vivências e experiências que são próprias da realidade.

Inferimos que a tríade educação escolar quilombola, etnomatemática e decolonialidade são os enfoques necessários para repensar, ressignificar e reorganizar o ensino na Escola Vicente, para que escola e CQCI sejam sujeitos de suas próprias histórias, tanto nas esferas educacional, quanto sociocultural e política.

**Figura 6 -** Movimento cíclico: indivíduo-difusão de saberes-realidade-indivíduo.



**Fonte:** autoria própria (2022).

Tendo em vista os aspectos observados, evidencia-se que a escola ocupa o patamar de construção, organização e ressignificação de seus ensinamentos, valores e metodologias, e os grupos étnico-raciais, estão em constante busca pela validação e legitimação de suas vivências, suas histórias, seus saberes, suas culturas e suas conquistas. As leis afirmativas nesse contexto são importantes para legitimação dos direitos que foram extirpados dos grupos étnico-raciais que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, os elementos

indivíduo-realidade-conhecimento não se dissociam, mas permanecem em movimento e transformações, são flexíveis e contribuem para diálogos, epistemologias e compartilhamentos, que se difundem em outros ciclos que ainda estão por vir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CICLO NÃO SE FECHA AQUI - RECOMEÇA

Ao final deste trabalho ainda estamos cheios da presença contagiante dos sujeitos da pesquisa, compartilhada durante os momentos de entrevistas e encontros culturais e remotos. A Escola Vicente e a Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI) já fazem parte das memórias históricas, epistemológicas e culturais, que contaremos às nossas gerações. O rufo dos tambores, as mostras culturais e gastronômicas, os cantos durante os jogos de capoeira, as histórias que ouvimos, os relatórios que estudamos, os movimentos da escola para contemplar a educação escolar quilombola, certamente nos levarão a outros caminhos, outras epistemologias e outros saberes, mas sempre nos colocarão em movimento, em formação, transformação e construção, em diferentes lugares, permitindo que novos encontros, compartilhamentos, vivências, experiências e reflexões sejam entrecruzadas.

No trajeto do trabalho, percebemos que não há dissociação entre escola e comunidade, ambas procuram lutar para que a presença dos quilombolas seja reconhecida para além dos documentos oficiais, com direito à moradia, à escolarização, à saúde e ao reconhecimento de suas culturas. Sob essa ótica, Freire (2019) adverte que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a quem nele se insere” (p. 53). Inserir-se no mundo organizado de forma a visibilizar os direitos de uma minoria em detrimento de uma maioria subalterna, em que a centralidade do poder, insiste em imperar. A visibilidade para os quilombolas vem contribuindo para o resgate da autonomia e reconhecimento dos diferentes grupos que compõem uma sociedade, seja ela cultural, epistemológica e ou política.

Apesar da intensa luta da CQCI e das estratégias pedagógicas da Escola Vicente na busca por uma educação de qualidade centrada nas leis afirmativas, nas ações do Movimento Negro, na formação dos professores, na formação intelectual dos integrantes da CQCI e na criação de uma disciplina que abarque a diversidade cultural, no currículo da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cachoeira Dourada/GO, visualizamos que a documentação oficializando a implementação da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, que institui DCNs para Educação Escolar Quilombola, não foi criada pelo Poder Executivo em exercício. O fato preocupa no sentido de que todas as escolas jurisdicionadas à SME supradita, foram oficializadas quilombolas em junho de 2017, por ocuparem o território, reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como quilombola, no mesmo período.

A Lei 10639/03, que estabelece incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, sequer está inserida no PPP da Escola, apenas encontramos fragmentos de ações que se aproximam da oferta de um ensino

que abarca a diversidade cultural, a saber: “a escola aborda a cultura negra de forma transversal, mas há ausência de uma matriz de habilidades; faltam normatizações educacionais do município para efetivação unificada dos trabalhos que permeie a cultura afrodescendente” (PPP, 2020-2021, p. 4-5).

Interessante salientar que as ausências das leis no PPP da escola ou de uma disciplina que organize o ensino com vistas a contemplar os conteúdos de matrizes africanas, não impedem os sujeitos da escola e da comunidade quilombola, de permanecerem na busca incessante do desenvolvimento social, cultural e intelectual, de seus membros, mesmo que sejam por meio de projetos interdisciplinares.

Dos relatos dos membros da CQCI, entendemos que a força que emana dos quilombolas, dos afrodescendentes e dos grupos étnico-raciais, seria suficiente para continuarem resistindo e ultrapassando os obstáculos que se enraizaram na sociedade, como o racismo, o negacionismo da violência, os feminicídios, entre outras atrocidades. No entanto, acreditamos que a criação de leis afirmativas, decorrentes de conquistas políticas e socioculturais, organizadas pelo Movimento Negro no Brasil, foram fundamentais para que os direitos dos grupos periféricos começassem a serem visualizados, respeitados, valorizados e validados, na conjuntura da sociedade atual. Nesses termos, entendemos a importância de continuar o debate e a inclusão dessas leis no PPP da escola, para que seus integrantes se fortaleçam em seus projetos de ascensão social, educacional, política, econômica e perpetuação de suas origens.

Compreendemos que a Comunidade Quilombola Córrego do Inhambu (CQCI) está em movimento de construção e autodefinição de seus integrantes, pois foi reconhecida pela Fundação Palmares em junho de 2017. Dessa forma, tem um vasto caminho a percorrer, porém é nítida a preocupação dos seus membros em buscar na escola um apoio intelectual, para que seus saberes, valores e culturas cheguem ao seu povo mais rapidamente e, assim, haja um desenvolvimento global dos jovens negros da comunidade.

Nessa perspectiva, as futuras gerações serão agraciadas, com os saberes que hoje estão sendo reestruturados pelos anciões e pelos professores em exercício. A CQCI anseia que futuramente, não haja negação da raça, das crenças, dos saberes e de suas essências, mas acredita que será necessária formação acadêmica, para continuarem no projeto de resgatar seus valores sociais, culturais e epistemológicos. A parceria entre professores e CQCI revela a importância da educação no crescimento e fortalecimento das culturas periféricas que fazem parte do contexto escolar.

Observamos que os professores, mesmo sem a desejada formação acadêmica e profissional para ofertarem o ensino multicultural na Escola Vicente, procuram conhecer

maneiras de ensinar, refletir e desenvolver ações que deem visibilidade aos diferentes grupos da escola. Nesse sentido, eles propõem a execução de projetos interdisciplinares nas áreas de Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia e Ciências, preocupam-se com a saúde dos remanescentes de quilombos e planejam ações sociais para esse fim. Entretanto, percebemos que a escola caminha sozinha academicamente e necessita que outros agentes educacionais reforcem seus interesses, ofertando uma qualificação profissional que abarque as demandas culturais da escola.

Importante ressaltar que os projetos desenvolvidos na Escola Vicente não representam a interdisciplinaridade, haja vista que são descaracterizados e descontextualizados, apenas o produto é exposto coletivamente para a comunidade escolar, destoadado de reflexão, diálogo e contextos. Compreendemos que os projetos desenvolvidos pelos professores são projetos de ensino pautados na disciplinaridade e se apresentam como tentativas de adotarem novas maneiras de ensinar, lidar, fazer e aprender.

Apresentamos, no corpo desse trabalho, a transdisciplinaridade “que em sua essência, é transcultural. As reflexões transdisciplinares navegam por ideias vindas de todas as regiões do planeta, de tradições culturais diferentes. Repousam sobre as ideias de indivíduos de formação e experiências profissionais as mais diversas” (D’AMBRÓSIO, 1997, p. 10). A transdisciplinaridade, rejeita o conhecimento fragmentado, em detrimento de um conhecimento que leva à tomada de novas soluções para os problemas apresentados, inovando, criando e inserido aos novos conhecimentos, o acesso às novas tecnologias, que são transformadas pela ação e compartilhada na realidade presente.

Entendemos que a adoção de práticas educativas, a análise de currículo e “o reconhecimento de uma variedade de estilos de aprendizagem está implícito ao desenvolvimento de novas metodologias” (D’AMBRÓSIO, 2019, p. 63). Dessa forma, o ensino organizado para atender uma demanda transcultural sugere ultrapassar a universalidade do conhecimento, para compreender que há diferentes formas de aprender/saber/fazer, que sobrepõe a linearidade: conteúdos, objetivos, estratégias e avaliações. A essas metodologias, enunciamos a colaboração, a conversação, a narração, os espaços/leituras figurativos/as, a contemplação, como movimentos que contribuem para a decolonização do poder, do saber e do ser. Os autores Haber (2011), Cusicanqui (2015), Ocaña e Arias López (2019) foram imprescindíveis para essa fundamentação.

Quanto ao ensino de Matemática, observamos que aparece isolado e destituído de contextos, perpetuando a ideia de universalidade, racionalidade, com suas soluções e procedimentos padronizados, servindo apenas aos interesses das avaliações externas, sediadas

pelos organismos multilaterais, pelas Secretarias de Educação e por qualquer outro órgão que se interessa pelo desenvolvimento quantitativo dos estudantes, como exemplo, o Banco Mundial, que supostamente auxilia os países periféricos no desenvolvimento de parâmetros educacionais para nivelamento do conhecimento.

No sentido de propor um diálogo reflexivo quanto ao ensino de Matemática ser acessível aos sujeitos da escola, propusemos a reflexão sobre o Programa Etnomatemática, que reconhece, respeita e valoriza os saberes das culturas periféricas, propõe uma conversão com o outro, exclui a ideia de universalidade do saber e nega a racionalidade aos que dominam os cálculos matemáticos. Na contramão da universalização da Matemática, a contextualização matemática “se mostra como mais um recurso para solucionar problemas novos que, tendo se originado de outra cultura, chegam exigindo os instrumentos intelectuais dessa outra cultura” (D’AMBROSIO, 2019, p. 83), ou seja, o domínio da Matemática, não está associado a um só grupo, europeus, egípcios, ou outra cultura não ocidental, mas há uma construção histórica, manifestada de acordo com o espaço-tempo construído de geração em geração.

Não percebemos, nas análises do PPP e nem nos relatos dos professores, uma proposta pedagógica, que valoriza os saberes, a história e as diferenças socioculturais de seus alunos. O que podemos inferir nesta proposta de escolarização, que tem como premissa formar os alunos para o trabalho, é a ausência de espaços para contextualização, historicidade e valorização da cultura de seus sujeitos.

Quanto à resignificação do PPP da escola, para atender à demanda multicultural e à diversidade cultural presente no contexto escolar, faz-se emergente oportunizar espaços para reflexão, implementação e decolonização da proposta pedagógica, que unicamente está vinculada às matrizes de conteúdos impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo regimento escolar unificado pela SME de Cachoeira Dourada/GO. Cabe, nesse contexto, lançar um olhar para novas formas de ensinar/conhecer/fazer que nos permita buscar, na etnomatemática, na transdisciplinaridade, na decolonialidade e na interculturalidade crítica, fundamentos para repensar o ensino na escola investigada. O ensino de Matemática, no âmbito que se encontra a organização curricular da escola, é só mais um elemento constituinte da colonialidade do saber.

Pelo diálogo instaurado no decorrer da realização das entrevistas e dos encontros pedagógicos, percebemos que os sujeitos da escola se colocam abertos para refletir epistemologias outras, de maneira que o PPP da escola seja resignificado com vistas a ofertar um ensino que ultrapasse a dependência do colonialismo e intente, por meio da decolonialidade,

incluir, respeitar, e devolver para os seus sujeitos, o lugar de fala em que suas essências sejam valorizadas.

Do querer da CQCI e da necessidade de formação dos sujeitos da escola, entendemos o seguinte: “embora o conhecimento seja gerado individualmente, a partir de informações recebidas da realidade, no encontro com o outro se dá o fenômeno da comunicação, talvez a característica que mais distingue a espécie humana das demais espécies” (D’AMBRÓSIO, 2019, p. 34). Nesse contexto, a partir da comunicação é possível compartilhar (dialogar), transmitir (saber/fazer/aprender) e difundir conhecimento (sócio-histórico, cultural, epistemológico e político), tornando a realidade em cada tempo que identificamos como o passado/presente/futuro, uma percepção não individual, mas inclusiva, onde as vivências, as experiências, os saberes/epistemologias e comportamentos sejam compartilhados, comunicados e socializados.

Compreendemos que esse ciclo não se fecha neste trabalho, mas precisamente é importante continuar o diálogo com os sujeitos da escola e da comunidade quilombola, no sentido de construir um PPP que atenda às necessidades de uma educação escolar pautada na diversidade cultural de seus sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento da alteridade autonomia, identidade e necessariamente, o direito a perpetuarem suas origens e preservarem suas essências. Nesse sentido, a tríade educação-etnomatemática-decolonidade, ou seja, sujeito-contexto/ação-realidade, são elementos de um processo em movimento.

## REFERÊNCIAS

BARTON, B. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In: Ribeiro, J. P. M.; Domite, M. C. S.; Ferreira, R. (organizadores). **Etnomatemática**: papel, valor e significado. 1. ed. São Paulo: Zouk, 2004, p. 39-74.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm), acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 003/2004**, de 10/03/2004. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887** de 20 de novembro 2008. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que se trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/decreto-4887-2003.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB- 8/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio#:~:text=Define%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Quilombola%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio#:~:text=Define%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20Quilombola%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica). Acesso em 20 de jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CONRADO, A. L. Etnomatemática: sobre a pluralidade nas significações do programa etnomatemática. In: Ribeiro, J. P. M.; Domite, M. C. S.; Ferreira, R. (organizadores). **Etnomatemática**: papel, valor e significado. 1. ed. São Paulo: Zouk, 2004, p. 75-87.

CUSICANQUI, S. R. **Sociología de las imágenes**. Miradas ch'ixi desde la história andina. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e a matemática. 4. ed. Campinas: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer. São Paulo: Ática S. A, 1990.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e Educação. Revista: **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 7-19, jan/jun. 2002.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. 6ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ESCOBAR, A. Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra. La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. In: WALSH, Catherine. **Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL VICENTE PARREIRA DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. Nilópolis, Cachoeira Dourada, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL VICENTE PARREIRA DA SILVA. **Projeto Político Pedagógico**. Nilópolis, Cachoeira Dourada, 2021.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, R. **Educação Escolar Indígena e Etnomatemática**: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 244. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. Ed. : Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2017.

GROSGUÉL, R. 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.

HABER, A. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. **Revista Chilena de Antropología**, Vol. 23, 2011.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), p. 483-490, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, jan./mar., 2016. p. 38-62. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt> Acesso em 20 de agosto 2020.

LÜDKE, M. MENGA, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAIA, T. G. P.; ARAÚJO, O. C. G. NAZARENO, E. Transdisciplinaridade e interculturalidade: experiências vividas e compartilhadas no curso de educação intercultural indígena –UFG (2018) **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2019 | e17362 |E-ISSN 2177-6059.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERDINADO-COSTA. Joaze; MALDONADO-TORRES. Nelson; GROSGUÉL. Ramón;(Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2020, p. 27-53.

MONTEIRO, A.; OREY, D. C.; DOMITE M. C. S. Etnomatemática: papel, valor e significado. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (organizadores). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 1. ed. São Paulo: Zouk, 2004, p. 13-39.

NAZARENO, E. Revisitando o debate acerca da Modernidade a partir da colonialidade do poder e da decolonialidade. **Revista Nós**, v. 03, 2017, p. 27-45.

ORTIZ OCAÑA, A.; ARIAS LÓPEZ, M. I. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v. 16, n. 31, 2019, p. 147-166.

RAPPAPORT. J. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. **Revista Colombiana de Antropología**, Volumen 43, enero-diciembre 2007, pp. 197-229.

RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (org) **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 1. ed. São Paulo Zouk, 2004.

ROSA, M. **Influências etnomatemáticas em sala de aula: caminhando para a ação pedagógica**. Curitiba/PR. Ed. Appris, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S. A., 1987.

VERGANI, T. **Educação etnomatemática: o que é?** Natal: Flecha do Tempo, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminário Interculturalidad Y Educación Intercultural**, La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 20 ago 2018.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.

## APENDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa intitulada “**O ensino de matemática na Escola Quilombola de Nilópolis/GO: novos enfoques e reflexões sob a perspectiva da etnomatemática**”. Meu nome é Jesibias Oliveira Pacheco Guerra, sou aluna do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Sob a orientação do professor Dr. José Pedro Machado Ribeiro, sou a pesquisadora responsável por esta pesquisa e minha área de atuação é Educação Matemática.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você autorizar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Mas, se autorizar a participação, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail [jesibias@gmail.com](mailto:jesibias@gmail.com) e [zepedro@ufg.br](mailto:zepedro@ufg.br), inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (64) 99233 2115. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

### INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Projeto de Pesquisa: “**O ensino de matemática na Escola Quilombola de Nilópolis/GO: novos enfoques e reflexões sob a perspectiva da etnomatemática**”.

Entendemos que esta pesquisa é importante para compreender como se dá o processo de ensino em uma escola quilombola e que abarca em seu contexto, diversos grupos de alunos, com saberes que são próprios de suas vivências em família, em sociedade e grupos étnico-raciais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Possibilitar aos sujeitos da escola quilombola Vicente Parreira da Silva – Nilópolis/GO, discussões a partir da etnomatemática é um desafio, pois transcende ao que é proposto no currículo escolar. Mediante a proposta, não se trata de abandonar o currículo de matemática, mas integrar a ele, questões que possibilitem “uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos de natureza matemática” (D’ AMBROSIO, 2019, p. 25) e isto, perpassa, dos saberes apreendidos com os pais e nas comunidades, aos saberes escolares, que contextualizados podem fazer do ensino de matemática, algo em constante construção, com significados do que é real e importante no saber/fazer matemático.

Os povos remanescentes de quilombos lutam desde a assinatura da Lei Aurea, que libertou os escravizados no Brasil, por identificação, autodefinição, certificação e garantia ao acesso dos direitos garantidos pela Constituição Federal, dentre eles, que a educação escolar, seja desenvolvida, com princípios éticos e sociais de valorização de suas histórias, culturas, crenças e saberes étnico-raciais, elementos fundamentais, para o resgate e perpetuação de suas origens.

Com vistas ao Decreto nº 4.887/2003, considerado um avanço na legislação brasileira, ampliando e reservando aos quilombolas o seu direito à cidadania, à história, à cultura e ao direito étnico e, à resolução nº 8/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, a proposta dessa pesquisa é agregar aos saberes dos professores de matemática, perspectivas teórico-filosófico e metodológicas por meio da etnomatemática.

É importante deixar claro que a etnomatemática propõe através do diálogo e de reflexões a “tentativa de descrever e entender as formas pelas quais ideias, chamadas pelos etnomatemáticos de matemática, são compreendidas, articuladas e utilizadas por outras pessoas que não compartilham da mesma concepção de ‘matemática’. Ela tenta descrever o mundo matemático do etnomatemático na perspectiva do outro” (BARTON, 2004, p. 55, grifo do autor).

Diante do exposto, fazemos os seguintes questionamentos: *De que forma os professores de uma escola quilombola, desenvolvem aulas de matemática, em um ambiente em que é denominado quilombola, e que abarca, em seu contexto uma diversidade de alunos do campo, da cidade e autodeclarados quilombolas? Há concepções de um ensino de*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

*matemática a partir do conhecimento advindo da cultura afrodescendente e com perspectivas etnomatemática?*

O principal objetivo é: *Identificar à luz da Etnomatemática, de que forma os professores de uma escola quilombola, desenvolvem aulas de matemática, em um ambiente em que é denominado quilombola, e que abarca, em seu contexto uma diversidade de alunos.*

A pesquisa proposta é de abordagem qualitativa. As atividades que serão desenvolvidas envolvem discussões sobre o currículo de matemática, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e os planejamentos de aulas dos professores, além de leis, decretos, pareceres (Nacionais, Estaduais e Municipais) e estatuto próprio da comunidade quilombola Córrego do Inhambú.

Para a realização da pesquisa, convidaremos os professores, os coordenadores pedagógicos, o grupo gestor da escola e integrantes da comunidade quilombola. As entrevistas serão realizadas em horários previamente marcados com os participantes, de forma que não haja sobrecarga de horários dos professores e que venham inviabilizar, suas participações, como sujeitos do processo investigativo.

A obtenção dos dados será por meio da análise dos documentos do arquivo da escola, registro em diário de campo e gravação de áudios e ou vídeos, durante as entrevistas. Os dados coletados em todas as etapas desta pesquisa serão mantidos em sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Esses dados, não serão utilizados para fins de outras pesquisas. Após a conclusão da pesquisa e o tempo de vigência destes documentos, os dados coletados serão inutilizados pelos pesquisadores responsáveis.

Importante esclarecer sobre o processo de pesquisa, que a investigação não oferece riscos de saúde, exposição de imagem e publicação de áudios aos sujeitos participantes, uma vez que estarão assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Caso haja algum desconforto ético, moral ou emocional é, garantida a liberdade ao sujeito da pesquisa de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento de participação, a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos emocionais e materiais.

Esclarecemos que nesta pesquisa os sujeitos não terão ônus financeiro, uma vez que será de responsabilidade da pesquisadora, os gastos com materiais impressos, deslocamento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ao campo de pesquisa e alimentação quando for necessário. Informamos que não haverá nenhum tipo de gratificação financeira pela participação dos indivíduos na pesquisa. Reiteramos que, caso algum participante tenha alguma despesa (transporte, alimentação, materiais impressos), decorrente da sua participação na pesquisa, quando devidamente comprovada, será ressarcido/a pela pesquisadora.

Informamos, garantindo o direito de sigilo dos participantes da pesquisa, que os resultados, sejam favoráveis ou não, serão tornados públicos, por meio de publicações de artigos, submissão a congressos referentes à Educação Matemática, e através da dissertação, que será defendida em audiência pública.

Estamos conscientes de que a pesquisa é importante no desenvolvimento de um ensino que busca respeitar, valorizar e defender, os saberes, étnico-raciais, a diversidade cultural presentes no contexto da escola e as várias maneiras de aprender, explicar, entender e saber/fazer (matemático ou não) de que aspira a etnomatemática.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o RG/ CPF \_\_\_\_\_ abaixo assinado, concordo com a participação no estudo intitulado: **“O ensino de matemática na Escola Quilombola de Nilópolis/GO: novos enfoques e reflexões sob a perspectiva da etnomatemática”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Jesíbias Oliveira Pacheco Guerra sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a participação no projeto de pesquisa acima descrito.

*Sobre a concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião:*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

( \_\_\_\_\_ ) Permito a divulgação da imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

( \_\_\_\_\_ ) Não permito a publicação da imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

**Obs.:** Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

Nilópolis/GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Jesábias Oliveira Pacheco Guerra  
Pesquisador responsável



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO: NOVOS ENFOQUES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

**Pesquisador:** JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 40010220.9.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.419.663

#### Apresentação do Projeto:

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA QUILOMBOLA DE NILÓPOLIS/GO: NOVOS ENFOQUES E REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA. **Pesquisador Responsável:** JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA. N. **CAAE:** 40010220.9.0000.5083. **Membro da equipe de pesquisa:** José Pedro Machado Ribeiro.

O projeto visa uma investigação, no ensino de matemática, na Escola Quilombola de Nilópolis/GO. Nessa perspectiva, propõe os seguintes questionamentos: de que forma os professores de uma escola quilombola desenvolvem aulas de matemática em um ambiente denominado quilombola e que abarca, em seu contexto, uma diversidade de alunos do campo, da cidade e autodeclarados quilombolas? Há concepções de um ensino de matemática a partir do conhecimento advindo da cultura afrodescendente e com perspectiva etnomatemática? A pesquisa se fundamenta na teoria de D' Ambrosio (etnomatemática), na perspectiva de que esta contribui para a valorização dos saberes da comunidade (saberes locais). Apresenta como objetivo principal: Identificar, à luz da Etnomatemática, de que forma os professores de uma escola quilombola desenvolvem aulas de matemática, em um ambiente, denominado quilombola, e que abarca, em seu contexto, uma diversidade de alunos. Os objetivos específicos são: investigar as concepções teórico-metodológicas dos professores no que se refere ao ensino da matemática no contexto da escola quilombola. Analisar se há, no Projeto Político Pedagógico, no currículo de matemática e nos planejamentos de aulas dos professores, concepções de um ensino de matemática a partir de

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.ppi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.419.663

abordagens culturais. Identificar, no contexto da escola investigada, se há concepções de um ensino de matemática com perspectivas etnomatemática. Avaliar a importância da Lei 10.639/03, Resolução do CNE/CP nº 1/2004 e Resolução do CNE/CEB nº 8/2012, para a escola se constituir como quilombola. A investigação terá abordagem qualitativa. Estarão em foco: reflexões sobre o currículo de matemática, o Projeto Político Pedagógico e os planejamentos de aulas dos professores, além de leis, decretos, pareceres (Nacionais, Estaduais e Municipais) e estatuto próprio da comunidade quilombola Córrego do Inhambu. Os instrumentos para a produção dos dados são: análise documental, observação participante, diário de campo e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da entrevista serão os professores da escola e integrantes da comunidade. A sistematização dos dados será por meio da triangulação de dados. A pesquisa possui relevância para o desenvolvimento de um ensino que busca respeitar, valorizar e defender os saberes étnico-raciais, a diversidade cultural presente no contexto da escola e as várias maneiras de aprender, explicar, entender e saber/fazer.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Identificar, à luz da Etnomatemática, de que forma os professores de uma escola quilombola desenvolvem aulas de matemática, em um ambiente denominado quilombola e que abarca, em seu contexto, uma diversidade de alunos do campo, da cidade e autodeclarados quilombolas.

1. Investigar as concepções teórico-metodológicas dos professores no que se referem ao ensino da matemática no contexto da escola quilombola

Vicente Parreira da Silva, que atende alunos autodeclarados quilombolas.

2. Analisar se há, no PPP da escola, no currículo de matemática e nos planejamentos de aulas dos professores, concepções de um ensino de matemática a partir de abordagens culturais.

3. Identificar, no contexto da escola investigada, se há concepções de um ensino de matemática com perspectivas etnomatemática.

4. Avaliar a importância da Lei 10.639/03, Resolução do CNE/CP nº 1/2004 e Resolução do CNE/CEB nº 8/2012, para a escola se constituir como quilombola.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa não oferece riscos à saúde ou de exposição e publicação de imagens e áudios aos sujeitos participantes, uma vez que estarão assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Caso haja algum desconforto ético, moral ou emocional é garantida a liberdade ao sujeito da pesquisa de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento de participação na

<b>Endereço:</b> Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2	
<b>Bairro:</b> Campus Samambá, UFG	<b>CEP:</b> 74.690-970
<b>UF:</b> GO	<b>Município:</b> GOIÂNIA
<b>Telefone:</b> (62)3521-1215	<b>E-mail:</b> cep.pri@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.419.653

pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos materiais.

Os sujeitos da pesquisa não terão ônus financeiro, uma vez que serão de responsabilidade da pesquisadora os gastos com materiais impressos, deslocamento ao campo de pesquisa e alimentação quando for necessário. Informamos que não haverá nenhum tipo de gratificação financeira pela participação dos indivíduos na pesquisa. Reiteramos que, caso algum participante tenha alguma despesa (transporte, alimentação, materiais impressos), decorrente da sua participação na pesquisa, quando devidamente comprovada, será ressarcido pela pesquisadora.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Entendo que esta pesquisa é importante para compreender como se dá o processo de ensino em uma escola quilombola e que abarca, em seu contexto, diversos grupos de alunos, com saberes que são próprios de suas vivências em família, em sociedade e grupos étnico-raciais.

Possibilitar aos sujeitos da escola quilombola Vicente Parreira da Silva – Nilópolis/GO, discussões a partir da etnomatemática é um desafio, pois transcende ao que é proposto no currículo escolar. Mediante a proposta, não se trata de abandonar o currículo de matemática, mas integrar a ele questões que possibilitem uma visão crítica da realidade, e isso perpassa dos saberes apreendidos com os pais e nas comunidades, aos saberes escolares, que, contextualizados, contribuem para um ensino de matemática, em constante construção e com significados do que é real e importante no saber/fazer matemático.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Informações Básicas do Projeto, Ok!

TCLE, Ok, foi ajustado!

Justificativas, Ok!

Termo de anuência da instituição, Ok!

Termo de compromisso, Ok!

**Recomendações:**

Reforçar a necessidade de cuidados devido à SARS-Cov-2 e realizar as entrevistas semiestruturadas utilizando recursos tecnológicos, tal qual Meet, conforme metodologia descrita nas Informações Básicas do Projeto. O projeto não apresenta TALE, e, portanto, não poderá realizar entrevistas com menores de idade.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

TCLE está adequado e obedece exigências legais. Demais documentos também estão satisfatórios.

**Endereço:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4-419.663

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFMG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1645824.pdf	10/11/2020 12:15:06		Aceito
Orçamento	RelatorioDespesa_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:45:36	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Outros	TERMO_ANUIDADE_SECRETARIO_MUNICIPAL.pdf	06/11/2020 17:44:58	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Outros	Roteiro_Obs_Participante_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:43:42	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrev_Integrantes_Escola_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:43:06	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrev_Integrantes_Comunidade_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:42:34	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Outros	Termo_Compro_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:41:31	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_oficial_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:40:40	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:39:40	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Outros	Carta_EncaminhamentoPend_Jesibias_UFG.pdf	06/11/2020 17:39:11	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_assinada_Jesibias.pdf	26/10/2020 20:33:11	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proj_pesq_JesibiasZePedro.docx	08/10/2020 20:38:42	JESIBIAS OLIVEIRA PACHECO GUERRA	Aceito

#### Situação do Parecer:

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2  
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.pri@ufg.br

