



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Instituto de Matemática

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática



Nome: ALESSANDRA BIGOIS RAMOS FRANQUEIRA

Orientador: Wellerson Quitandeiro da Silva

MATEMÁTICA DAS ENCRUZILHADAS: alargando os sentidos

Rio de Janeiro

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE MATEMÁTICA

Alessandra Bigois Ramos Franqueira

MATEMÁTICA DAS ENCRUZILHADAS: alargando os sentidos

RIO DE JANEIRO – RJ

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE MATEMÁTICA

ALESSANDRA BIGOIS RAMOS FRANQUEIRA

MATEMÁTICA DAS ENCRUZILHADAS: ALARGANDO OS SENTIDOS

Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Wellerson Quintaneiro da Silva

FICHA BIBLIOTECA

CIP - Catalogação na Publicação

B594m Bigois, Alessandra
Matemática das Encruzilhadas: alargando os sentidos / Alessandra Bigois. -- Rio de Janeiro, 2023.
104 f.

Orientador: Wellerson Quintaneiro da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2023.

1. Decolonialidade. 2. Diáspora Africana. 3. Formação de Professores. 4. Educação Matemática.. I. Quintaneiro da Silva, Wellerson, orient. II. Título.

ALESSANDRA BIGOIS RAMOS FRANQUEIRA

MATEMÁTICA DAS ENCRUZILHADAS: ALARGANDO OS SENTIDOS

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino Matemática.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Aprovada por

Prof. Dr. Wellerson Quintaneiro da Silva – CEFET/PEMAT (Orientador)

Prof. Dr. Victor Augusto Giraldo - UFRJ

Prof. Dra. Gabriela dos Santos Barbosa - UERJ

Prof. Dra. Carolina Tamayo Osório - UFMG

Prof. Dr. Renato Nogueira - UFRRJ

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Exu, por me ajudar a ressignificar a vida e por me dar forças para chegar até aqui.

À minha família, em especial a minha avó Maria Nobre por escutar as minhas angústias e por trazer todo o seu conhecimento para me tornar quem sou hoje, à minha mãe Christine por estar sempre presente me dando força para nunca desistir, à minha tia Tania por me dar todo o suporte e pelas dicas de leituras, às minha irmãs Juliana e Bárbara pelo incentivo de ser a primeira mestra da família.

Ao corpo docente e discente do PEMAT pela troca de experiências durante todo o Mestrado e pela amizade, que com certeza enriqueceram a minha formação. Aos membros da banca de qualificação, Gabriela Barbosa, Carolina Tamayo, Renato Nogueira, em especial ao professor Victor Giraldo que me apresentou o artigo Pedagogia das Encruzilhadas dando fruto a esta dissertação. Por último não menos importante ao meu orientador Wellerson Quintaneiro por todo apoio durante o desenvolvimento do nosso trabalho, por sempre ouvir minhas inquietações e por mergulhar de cabeça comigo nas encruzilhadas desta dissertação.

Aos amigos de turma Renata Gilabert, Juliana Coutinho, Danúbia Cruz, Dione Aparecido, Diogo Araújo, obrigada pelas conversas, ombro amigo e força que me deram ao longo dessa caminhada pois sem vocês, não seria tão leve.

Aos meus amigos da escola e da graduação Paulo Cesar, Caroline, Gabriela, Bruna, Rodrigo, Samara e Jéssica que sempre entenderam a minha ausência.

Não poderia deixar de agradecer ao meu noivo, Diego, por ser um dos meus maiores incentivadores. Seu amor, seu cuidado, sua preocupação e suas palavras de ânimo são e foram essenciais durante os momentos de medo, ansiedade e insegurança. É incrível compartilhar a vida com você e principalmente pela chegada da nossa filha Mayara. Filha, você é a motivação que faltava na minha vida!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo de pesquisa discutir atravessamentos coloniais na formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, então, investigar a produção de saberes dessas docentes em uma dinâmica decolonial, orientada por um mito iorubá. Fundamentando nosso olhar sobre a formação de professores que ensinam Matemática a partir de referenciais decoloniais e afro-diaspóricos, propomos uma Matemática das Encruzilhadas: por um lado, problematizando relações coloniais ainda presentes em nossas práticas; por outro, reconhecendo a matemática como potência, habitando uma encruzilhada que a reivindica como produção de saberes que se realiza no encontro de caminhos e como possibilidades de reinvenção de seres. A produção de dados empíricos se deu por meio de uma roda de conversa com professoras que ensinam Matemática em uma escola pública no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, referenciada em um mito iorubá que provocava atravessamentos com a matemática e suas práticas docentes. Assim, em um primeiro momento atuamos no tensionamento de relações coloniais na formação de professores de séries iniciais. Na sequência, a partir de um giro epistêmico tomamos referências afro-diaspóricas como possibilidade de insurgência em atividades formativas com professores, por meio da mitologia iorubá. Emergem como resultados desta pesquisa em formação de professores que ensinam Matemática, por um lado, a marca de um estranhamento a partir da colonialidade na formação de professoras e, por outro, uma ancestralidade que atravessa e rasga o tempo, perpassando o passado, numa reflexão sobre a diáspora; instaurando-se no presente, na reconstrução contínua com os pares docentes; e estabelecendo possibilidades para o futuro, abrindo caminhos na ambivalência de Exu.

Palavras-chave: Decolonialidade; Diáspora Africana; Formação de Professores; Educação Matemática.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss colonial crossings in the training of teachers in the early years of elementary school and then, to investigate the production of knowledge of these teachers in a decolonial dynamic, guided by a Yoruba myth. Basing our view on the training of teachers who teach mathematics from decolonial and Afro-diasporic references, we propose a Mathematics of the Crossroads: on the one hand, problematizing colonial relations still present in our practices; on the other, recognizing mathematics as a power, inhabiting crossroads which claim it as a production of knowledge that takes place in the meeting of paths, as possibilities for the reinvention of beings. The production of empirical data was carried out through a conversation circle with teachers who teach mathematics in a public school in the municipality of Duque de Caxias, in Rio de Janeiro, referenced in a Yoruba myth that provoked crossings with mathematics and its teaching practices. Thus, at first, we worked on tensioning colonial relations in the training of early grade teachers. Following that, from an epistemic turn, we took Afro-diasporic references as a possibility of insurgency in training activities with teachers, based on Yoruba mythology. As a result of this research in the formation of teachers who teach Mathematics, the mark of an estrangement from the coloniality in the formation of teachers emerges; as well as an ancestry that crosses and tears through time: passing through the past, in a reflection on the diaspora; settling in the present, in continuous reconstruction with teaching peers; and establishing possibilities for the future, opening paths in Exu's ambivalence.

Keywords: Decoloniality; African Diaspora; Teacher training; Mathematics Education.

SUMÁRIO

1. Trajetória	10
1.1 Desabafos e inquietações de uma professora em formação	10
1.2 Objetivo e Questão de pesquisa.....	17
2. Entrando na conversa	19
2.1 Delineamento sobre a noção de colonialidade	20
2.2 Atravessamentos coloniais na formação do professor.....	23
2.3 Colonialidade em espaços formativos e possibilidades de insurgência em um movimento decolonial	30
2.4 Pedagogia das Encruzilhadas: a lente afro-diaspórica dentro da formação de professores que ensinam matemática	36
3. Metodologia.....	39
3.1 Estrutura da roda de conversa.....	41
4. Análise dos dados.....	47
4.1 Da dinâmica na roda de conversa e a construção das categorias.....	48
4.1.1 Estranhamento	48
4.1.2 Ancestralidade x Modernidade	57
4.1.3 O que/ quem é Exu?.....	62
5. Considerações finais	67
5.1 Resultados.....	67
Referências	71
ANEXOS	78
ANEXO I - Proposta roda de conversa	78
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	83
ANEXO III – Transcrição da roda de conversa	85

1. TRAJETÓRIA

1.1 Desabafos e inquietações de uma professora em formação

Durante a minha trajetória como aluna na Educação Básica, não tive oportunidades de desenvolver e de conhecer os “porquês” da Matemática. Estudei em um renomado colégio de freiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro, e, no Ensino Médio, em uma escola pública federal, na mesma cidade.

Nos anos iniciais, me recordo de que era o tipo de aluna que questionava tudo. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, meu rendimento caiu. Nesse período, eu ficava mais quieta e não perguntava nas aulas. No entanto, os questionamentos ainda estavam presentes dentro de mim, mas não havia quem os respondesse. No Ensino Médio, estudando em uma escola federal com regime militar, voltei a ser o tipo de aluna que questiona o conteúdo, porém nem todas as perguntas eram, de fato, respondidas.

Nesse sentido, fui percebendo que determinados professores silenciavam os alunos. Uma interpretação dessas ações, a partir de Candau (2011, p. 242), me revela que esses professores atuavam “silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades”. Nós não podíamos questioná-los; se fizéssemos isso, éramos expulsos de sala, e alguns alunos recebiam até suspensão por levar determinadas questões ao general. Na época, achava que apenas o ensino militar era capaz de transformar um aluno em um “cidadão de bem”. Mas o que seria esse “cidadão de bem” que era idealizado na época? Entendi que estava equivocada por pensar nisso. Nós não podíamos resistir às imposições e à hierarquização presentes no regime militar.

Já na graduação, fiquei espantada ao notar que as imposições e a hierarquia também eram presentes na universidade. Nós tínhamos que saber muita matemática — o que parecia se realizar em saber as demonstrações — para podermos ser bons professores. Porém as articulações entre a matemática acadêmica e a escolar nunca foram mencionadas (pelo menos pelos professores com os quais estudei). A respeito disso, Matos, Giraldo e Quintaneiro (2017) realizaram uma discussão sobre hierarquias observadas no contexto de uma disciplina da licenciatura em Matemática, na qual se podia verificar a exaltação da matemática acadêmica em detrimento da matemática escolar, manifestando-se, sobretudo, pela valorização do rigor em relação a aspectos considerados menos formais.

Em 2018, estava prestes a concluir a graduação e, por isso, comecei a assistir às aulas do Mestrado em Ensino de Matemática da UFRJ como aluna avulsa. As discussões feitas nas disciplinas de *Tendências em Educação Matemática e Análise Real* foram de suma importância para reacender as minhas inquietações como aluna e, agora, como professora de Matemática. Nesse momento, os professores das duas disciplinas estimulavam o questionamento da matemática que fora imposta a mim, não me fazendo apenas “engolir” e aceitar esse conhecimento, como aconteceu comigo durante a Educação Básica e a graduação.

Após ingressar no Mestrado em 2019, pude participar das aulas da disciplina *Formação de Professores e Matemática Problematizada: Políticas e Resistências*. No início, estava me sentindo um pouco perdida, pois não conseguia relacionar os textos a serem discutidos na aula com minha experiência pessoal. Como não possuía experiência profissional, eu me silenciava por achar que não poderia contribuir profissionalmente e, muito menos, academicamente, já que estava começando no campo da Educação Matemática. Em uma dessas aulas, os professores da disciplina sugeriram a obra *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino Rodrigues Júnior¹, na qual o autor traz Exu como referencial teórico e princípio explicativo de mundo. Além de ressaltar uma educação a partir do orixá Exu, Rufino (2018, p. 285) nos mostra as “bases da teoria social e do fenômeno educativo assentado no mesmo signo”. Esse texto me impactou bastante, pois, pela primeira vez, consegui relacionar minhas experiências pessoais com as discussões acadêmicas sobre educação. Isso foi significativo, visto que, notoriamente, foi nesse texto que me encontrei.

Como foi dito anteriormente, estudei em um colégio de freiras, na Zona Sul do Rio de Janeiro. Nessa escola, havia aulas de Religião e, quando os alunos completavam dez anos, podiam frequentar as aulas do catecismo. Como parte da minha família era devota do catolicismo, passei a estar presente nessas aulas e, às vezes, participava de algumas missas aos domingos como coroinha, auxiliando o padre. Em casa, meus pais ensinavam o kardecismo para mim e minhas irmãs. Confesso que não entendia quase nada, pois achava o vocabulário muito rebuscado. Com o passar dos anos, tive vontade de aprender um pouco mais sobre outras religiões e frequentei, durante quase dois anos, a Igreja Universal do Reino de Deus. Frequentei, ainda, terreiros de Umbanda e de Candomblé.

Devido às andanças pelas religiões, pude perceber os diferentes contextos históricos e sociais e as linguagens pertencentes a cada uma delas, assim como a forma pela qual elas me

¹ Nesta dissertação, usaremos, na citação, “Rufino”, ao invés de “Rodrigues Júnior” somente a título de simplificação.

atravessavam. A atuação conjunta entre a Igreja Católica e Portugal no processo de colonização do Brasil, a partir do século XV, possibilitou, segundo Pereira (2018), o chamado padroado real. Essa atuação entre a Igreja e Portugal visava aumentar o número de católicos. Nesse viés, a religiosidade fora utilizada com o intuito de justificar o sistema colonial vigente. Os escravizados que eram batizados valiam mais do que aqueles que não eram. Esse sistema desumano da época estava ligado a uma instituição que, em tese, fora criada para fomentar a fraternidade com o próximo.

Sobre a tal (possível falta de) fraternidade, ainda podemos refletir sobre a linguagem historicamente usada nas Igrejas Católicas, demasiadamente formal e rebuscada, fazendo com que estas não se realizassem como espaços plurais, cujo intuito deveria ser o de acolher pessoas com diferentes graus de instrução formal. Aqui, faço um paralelo com a maneira pela qual eu me senti também em espaços escolares, de modo que também não me sentia pertencente. Atualmente nas Igrejas Católicas como um todo, os padres, principalmente, vêm modificando a sua forma de evangelização. Dentro de um padrão de acolhimento que se instrumenta por uma linguagem menos formal para trazer de volta os fiéis os quais migraram para outras igrejas, foi criado o Movimento Carismático, que trouxe nova roupagem à missa tradicional.

Até o século XV, a Igreja Católica era tida como detentora de uma verdade única e absoluta. A partir do século XVI, aqueles que questionavam suas práticas e seus valores foram denominados protestantes. A Igreja Protestante Neopentecostal — nesse caso, me refiro à Igreja Universal do Reino de Deus —, fundada no século XX, tinha como objetivo levar a cura divina e a libertação do “mal”, usando a palavra de Deus. A comunicação feita nesses cultos pretende ser de fácil acesso, de modo que todos possam entender o que está sendo interpretado na Bíblia pelo pastor.

Na minha trajetória em Igrejas Protestantes, a todo momento havia pessoas para acolher, ajudar e amparar quem precisava, ou seja, observavam-se pessoas dispostas a ajudar o próximo, independentemente de quem estivesse precisando de auxílio. Contudo, embora não tenha vivenciado uma dinâmica de apagamento e de opressão de sujeitos pela linguagem utilizada, me senti incomodada com a obrigatoriedade do dízimo, a qual pode operar como elemento de pertencimento ou não a determinado grupo ou espaço. Vale destacar que, das vezes que fui aos cultos, percebi que a maioria das pessoas ali presentes era das camadas mais populares e, dessa forma, acabava renunciando a parte referente ao orçamento da família em prol da igreja.

Ao se colocar como dissidência da Igreja Católica, a Igreja Protestante foi perseguida ao longo de sua criação. De forma semelhante, tal perseguição aconteceu também com o

kardecismo. O filme *Kardec: por trás de um nome* apresenta o kardecismo no início do século XIX, na Europa, como um fenômeno chamado de mesas girantes. Havia saraus para que as mesas mandassem “recados” mediante batidas no chão. Após esses saraus, as mesas eram motivo de curiosidade e de reportagens. O fato chamou a atenção de um pedagogo e pesquisador francês, Hippolyte Léon Denizard Rivail, que não reconheceu, de imediato, o acontecimento das mesas girantes. Rivail as estudou e observou que uma força inteligente as movia e a identificou como “espíritos”. Ele fez muitas perguntas à mesa, comparou as respostas e, após muita pesquisa, nasceu o primeiro livro espírita, denominado *Livro dos Espíritos*. Na época, o professor adotou o pseudônimo “Allan Kardec”, como hoje é reconhecido. A doutrina kardecista possui uma especificidade — para além de cunho religioso e filosófico — no estudo científico. Tal especificidade, a meu ver, implica uma linguagem rebuscada, que, por vezes, afasta pessoas desses espaços. Em várias situações, pessoas humildes ou com pouca instrução não conseguiam entender o que estava sendo dito em palestras e não se sentiam pertencentes àquele ambiente. Mesmo tendo estudado em boas escolas, continuo com dificuldade em aprender e interpretar não só os livros, mas também tudo o que é dito nesses eventos.

As religiões constituíram-se em diferentes momentos da história. Reginaldo Prandi (1998) nos mostra que as religiões de matriz africana também se formaram em diversas regiões e épocas da história do Brasil, porém se deu especificamente a partir do colonialismo no século XV. Diante da diáspora africana, elas não só adotaram distintos rituais e versões mitológicas de suas tradições, como optaram por usar nomes diferenciados nos territórios para onde foram levados. Os povos escravizados trazidos para o Brasil nutriram um papel essencial na perpetuação das tradições culturais, sociais, religiosas e intelectuais dos povos africanos. Durante o Brasil colônia, os cultos africanos eram vistos como bruxaria e, por isso, foram proibidos. Com a repressão desses cultos pelos colonizadores, seus praticantes passaram a cultivar os orixás com o intuito de professar costumes religiosos secretamente. Desse modo, verifica-se uma relação com os santos da Igreja Católica, processo chamado de sincretismo religioso. Prandi (1998) revela também que as religiões de matriz africana “formaram-se em sincretismo com o catolicismo e em grau menor com religiões indígenas. O culto católico aos santos, de um catolicismo popular de molde politeísta, ajustou-se como uma luva ao culto dos panteões africanos” (PRANDI, 1998, p. 153).

Ressalto que esses conhecimentos religiosos me atravessam, assim como os destaques realizados em Rufino (2017), a respeito de diálogos entre áreas como a capoeira, o jongo, a umbanda e o candomblé. Dessa forma, me inspiro — e referencio esta dissertação — em

sabedorias afro-diaspóricas. Nessa direção, Simas e Rufino (2018) propõem uma pedagogia alternativa aos saberes ditos universais, trazendo Exu, um orixá, como um tipo possível de explicação do mundo. Além disso, eles nos mostram que a:

diáspora africana nos orienta como perspectiva analítica para pensarmos as múltiplas presenças das populações africanas e de seus descendentes nas travessias das encruzilhadas transatlânticas, como também na codificação do que vem a se estabelecer como Novo Mundo (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 53).

Mas por que falar de religião na introdução de uma dissertação de mestrado? O que isso tem a ver? Essas diferentes formas de ver o mundo me atravessaram, assim como a academia me atravessou. Tais diversos tipos de linguagem me fizeram abrir os olhos para as variadas possibilidades de pesquisa que há no campo da Educação Matemática. A partir das minhas andanças, pude ressignificar a discussão sobre religião que, nesta dissertação, não tem a intenção de contestar ou tencionar dogmas, mas (re)pensar sobre como práticas religiosas se articulam com dinâmicas sociais e, assim, podem ser tomadas como formas de explicar o mundo.

Desse modo, Areda (2008, p. 15) aponta um epistemicídio no qual “Candomblé, Umbanda, Quimbanda são apenas Religião e ponto, invalidando-se, assim, as possíveis contribuições científicas, filosóficas e a força política que esses sistemas podem ter”. Nas relações humanas, por exemplo, tanto em suas projeções de comportamento social as quais podem ser observadas nos textos bíblicos, como nas formas de existir e de resistir em dinâmicas de opressão e apagamento, decorrentes da diáspora africana. Nesse sentido, considerar Exu como princípio explicativo tem a ver não só com possibilidades reflexivas viabilizadas pela mitologia iorubá, como também um posicionamento político de convite a princípios explicativos outros que não só os hegemônicos, como o cristianismo.

Retomo que o primeiro contato que tive com o trabalho de Luiz Rufino, na disciplina de *Formação de Professores*, realizada no Mestrado, despertou meu interesse sobre a temática decolonial, em razão dos apagamentos que vivi enquanto aluna da Educação Básica, da graduação e nas minhas andanças em espaços religiosos. Dessa forma, a escolha por pesquisar uma perspectiva contra-hegemônica ocorreu durante essa disciplina, quando tive a oportunidade de trocar conhecimentos com colegas mestrandos e doutorandos, alguns professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal disciplina tinha como temática os “professores que ensinam Matemática”, expressão que se refere não somente aos licenciados em Matemática, mas também a outros profissionais que realizam

docência relacionada a essa disciplina, como licenciados em Pedagogia, Educação no Campo etc.

Durante a disciplina, percebi, a partir de debates na turma, indícios de que colegas mestrandos e doutorandos se sentiam silenciados no ambiente de trabalho pelos professores de Matemática. Além das conversas na disciplina do Mestrado, as hierarquizações presentes entre professores conteudistas em relação aos professores pedagogos e o fato de a Matemática ser vista como superior a outras disciplinas ditas “humanas” me levaram a querer pesquisar sobre as relações coloniais presentes no espaço escolar. Quando um aluno chegava ao 6º ano do Ensino Fundamental com alguma dificuldade, a justificativa mais comum era de que o professor ou professora das séries anteriores não havia ensinado de forma correta. A partir dos relatos desses professores, verifiquei a necessidade de realizar uma pesquisa a fim de entender as relações coloniais que estão presentes na prática dessas docentes que ensinam Matemática, tendo como panorama uma combinação teórica dos autores sobre formação de professores que ensinam Matemática com autores que discutem decolonialidade. Neste trabalho, o termo “decolonial” ganhará contornos a partir de Catherine Walsh (2009), mas também será, por vezes, apropriado com sentido de “contra-hegemônico”. Dessa maneira, esta dissertação também se coloca como ação decolonial na busca por referências outras, orientadas por saberes afro-diaspóricos, como Prandi (1998, 2003), Rufino (2019a, b) e Simas e Rufino (2018).

Nesta reflexão, tratamos as sabedorias de matriz africana como possibilidades de conhecimento que compõem a formação de professores que ensinam Matemática, sabedorias que fazem parte do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, a partir de políticas de resistência, reflexões sobre dinâmicas sociais, incluindo uma proposta de Rufino (2018, 2019a) que toma Exu como princípio explicativo de mundo. Particularmente, no contexto do ensino a parte empírica desta dissertação se realiza numa dinâmica com professores a partir de discussões sobre um mito iorubá.

Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021) concordam com as ideias de Rufino (2019) e entendem que a encruzilhada não nega os conhecimentos hegemônicos da matemática científica na formação de professores, mas sim propõe a possibilidade de seu atravessamento, tomando como referência possibilidades distintas, sobretudo oriunda de povos subalternizados, “desmontando a matemática como perspectiva que se apresenta como única, essencialista e universal” (MATOS; GIRALDO; QUINTANEIRO, 2021, p. 15).

Desse modo, alinho-me ao ponto de vista de Rufino (2019a), que nos mostra a noção de cruzo. Entendo que essa perspectiva não pretende substituir conhecimentos eurocêtricos, mas

sim reconhecer que existem “saberes alternativos” (RUFINO, 2019a, p. 40). Com isso, a encruzilhada apresentada por Exu orienta-se pela noção de cruzo:

Assim, essas encruzas e as suas respectivas práticas não versam meramente sobre a subversão. O que se propõe não é a negação ou ignorância das produções do conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e o colonizado, entre os eurocentrismos modernos e outras opções emergentes. O que se versa nas potências de Exu é a esculhambação das lógicas dicotômicas para a reinvenção cruzada. São os domínios de Enugbarijó, a boca que tudo engole e vomita o que engoliu de forma transformada (RUFINO, 2019a, p. 37).

A noção de cruzo, apresentada por Rufino (2019a), me atravessa a partir da ideia da resignificação de conceitos ditos normativos, como reinvenção de saberes hegemônicos baseada no cruzamento com saberes de povos subalternizados. A noção de cruzo “visa a produzir encantamento e relações pluriversais entre saberes socialmente produzidos” (MATOS; GIRALDO; QUINTANEIRO, 2021, p. 15). Como destacam os autores citados anteriormente, nos campos de formação de professores e de formação de professores de Matemática, fica mais evidente o obstáculo de enxergar a encruzilhada não como escolha, mas como possibilidades de encontro de caminhos.

Neste final da seção, de maneira sintética vale demarcar que até esse momento do texto eu trouxe algumas de minhas “andanças”, a saber: observação de opressões e de apagamentos em determinados espaços religiosos; observações de resistências em espaços orientados por saberes afro-diaspóricos, como terreiros; encontro com literaturas sobre saberes outros na academia, quando da realização de uma disciplina no Mestrado; verificação de hierarquias entre professoras de séries iniciais e licenciados em Matemática. Tais andanças me despertaram interesse de pesquisa em formação de professores numa perspectiva decolonial, isto é, contra-hegemônica. Nessa direção, serão apresentados, na seção a seguir, o objetivo e a questão de pesquisa que orientaram a realização desta dissertação.

Em tempo, outra observação importante se faz necessária, a qual diz respeito sobre a escrita na primeira pessoa do singular que aconteceu até essa altura do texto, justamente por ser uma escrita muito atravessada pela minha trajetória. Mas, entendendo que esta dissertação é uma produção coletiva com diferentes autores, indico que, a partir da próxima seção, o texto se encaminhará na primeira pessoa do plural.

1.2 OBJETIVO E QUESTÃO DE PESQUISA

Enquanto crianças, recebemos uma educação estipulada por um padrão eurocêntrico, perspectiva que se mostra como uma doutrina a qual toma a cultura europeia como precursora da história. Desse modo, essa concepção passa a ser vista como referência mundial para todas as nações, como se apenas a cultura europeia fosse única e verdadeira, deslegitimando outras culturas e outros saberes. O apagamento de tais culturas e saberes prejudica/desfavorece a diversidade sociocultural do mundo, principalmente dos povos que foram colonizados pelos europeus. Assim, este trabalho se atenta ao protagonismo de saberes de sujeitos que tiveram suas existências e/ou conhecimentos invisibilizados, sendo prementes, nesta discussão, as epistemologias como questionamento sobre referências eurocêntricas, assim como a consideração de dinâmicas de opressão na educação que podem perpassar o gênero.

Ao longo do estudo para a realização desta dissertação, percebemos que os docentes que atuam nas séries iniciais são predominantemente mulheres. No entanto, quando se compara às séries finais dos Ensinos Fundamental e Médio, verifica-se predominância dos homens. Ainda, identificamos que estes prevalecem no ensino das disciplinas da área de exatas. Em suas pesquisas, Monteiro e Altmann (2014, p. 4) nos revelam que:

quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência e menor a remuneração dos profissionais na área. Enquanto na educação superior a presença masculina e os salários pagos são os mais elevados na área da docência, a educação infantil é a etapa com a menor presença de homens e com os menores salários.

A existência da figura docente masculina é menor nas séries iniciais, nas quais, em geral, os homens atuam como coordenadores pedagógicos ou como diretores. Tendo consciência ou não, a sociedade continua mantendo esse tipo de estrutura, a qual está numa tensão de opressões e apagamentos, de seres e saberes. A literatura indica um desprestígio em relação aos saberes de professores e professoras das séries iniciais, e parecem ser dois os principais motivos, de modo que se realimentam: (1) em relação aos professores que têm formação específica disciplinar em determinada área de conhecimento, parece haver uma desvalorização numa hierarquia entre a academia e saberes não acadêmicos; e (2) talvez atrelada a essa desvalorização, atividades menos prestigiadas, como o cuidado, foram historicamente atribuídas às mulheres, numa desqualificação dupla: das mulheres e das atividades. Soma-se a isso a relação social entre o cuidado e a atividade de docência no Ensino Fundamental I. Dessa maneira, conjecturamos a possibilidade de diferentes modos de opressão e de apagamento no

contexto da atividade docente nas séries iniciais, o que motivou a pesquisa, considerando que pretendemos expor dinâmicas de poder e de produção de subalternidades, as quais, neste texto, serão pensadas a partir da literatura sobre colonialidade.

Esta dissertação, ainda, se coloca numa ação decolonial ao pesquisar sobre a produção de saberes docentes de séries iniciais a partir de conhecimentos invisibilizados historicamente, como os saberes afro-diaspóricos. Portanto, se coloca como *objetivo* deste trabalho *discutir atravessamentos coloniais na formação de professores dos anos iniciais* e, então, *investigar a produção de saberes de professoras e professores em uma dinâmica decolonial, orientada por um mito iorubá*.

Nesse contexto, a *questão da pesquisa* que pretendemos retratar é: *Que reflexões sobre o ensino são possibilitadas por discussões propostas a partir de um mito iorubá e de que maneira as relações coloniais podem atravessar essas discussões?*

Esclarecemos que este trabalho busca analisar a questão de pesquisa enunciada, tendo como objeto falas de professoras das séries iniciais durante uma roda de conversa. Dessa maneira, vamos propor reflexões a partir de um mito de origem iorubana, considerando percepções e a trajetória (da formação inicial à prática em sala de aula) das participantes. Nosso objeto de análise serão as produções dos professores e professoras, desde o conteúdo matemático relacionado, questões sociais (se evidenciadas) e a dimensão pedagógica possibilitada (ou não) com o mito.

No capítulo seguinte, apresentaremos, de forma mais detalhada, a lente teórica a partir da literatura de formação de professores, da decolonialidade e da diáspora africana, sobre as quais fizemos algumas referências até aqui. Em seguida, passaremos para o capítulo metodológico, explicando mais detalhadamente a escolha da roda de conversa para esta pesquisa. O quarto capítulo será contemplado pela análise de dados que irão emergir da roda de conversa. No último capítulo, serão abordadas as conclusões deste trabalho.

2. ENTRANDO NA CONVERSA

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico e a revisão da literatura para o entendimento dos dados que serão produzidos em uma roda de conversa. É importante compreender o conceito de “colonialidade” e alguns de seus eixos, assim como o referencial que faz parte do “guarda-chuva” decolonial.

A presente dissertação está estruturada a partir da noção de *mate(~~gra~~)mática*, apresentada por Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021). Os autores propõem um diálogo entre a literatura de formação de professores e as letras de samba, tendo como objetivo expor e rasurar a matemática eurocêntrica vista como universal, e fornecem caminhos diferentes dos já conhecidos.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, explicaremos os conceitos coloniais e como eles estão inseridos na nossa pesquisa. Para isso, baseamo-nos em Lander (2005); Lugones (2007, 2014); Maldonado-Torres (2007); Mignolo (2003, 2005); Quijano (2002); e Walsh (2008, 2009, 2013).

Na segunda seção, discutiremos atravessamentos coloniais na constituição da formação de professores, perpassando a não valorização da profissão e a subalternização de saberes das professoras das séries iniciais. Nesse momento, recorreremos aos seguintes autores: Almeida (1998); Demartini e Antunes (1993); Giraldo (2018); Giraldo e Fernandes (2019); Louro (1989); Matos, Giraldo e Quintaneiro (2017); Monteiro e Altmann (2014); Saviani (2008); Shulman (1986); Silva e Rodrigues (2018); Simas e Rufino (2018); Tanuri (2000); Tardif (2002); Uekane (2007); e Villela (2008).

As duas primeiras seções terão o intuito de alargar conhecimentos eurocêntricos que se manifestam historicamente e, em particular, no contexto de constituição da formação de professores a partir dos povos subalternizados pelos efeitos da colonialidade. Com isso, visaremos abrir outros caminhos para possibilidades de insurgência que serão discutidas nas duas últimas seções. Com isso, traremos a ideia de ampliar tais sentidos hegemônicos para evidenciar apagamentos e, depois, rasurá-los para enaltecer possibilidades outras, diferentes das já conhecidas, como mostraremos na terceira e quarta seções.

Na terceira seção, traremos a temática decolonial com o intuito de enaltecer esses seres e saberes que foram oprimidos em contextos formativos. Para isso, nos basearemos em Fernandes e Coutinho (2021); Giraldo e Fernandes (2019); Giraldo e Roque (2021); Matos (2019); e Matos, Giraldo e Quintaneiro (2017, 2021).

Na última seção — mas não menos importante —, será retratada, de modo mais explícito, a temática que nos motivou na elaboração desta dissertação. Nesse sentido, a partir da Pedagogia das Encruzilhadas serão oferecidas possibilidades de diferentes conhecimentos, abordados nesta pesquisa a partir de um mito iorubá. Nesse contexto, dialogaremos com os seguintes autores: Prandi (1998, 2003); Rufino (2016, 2017, 2018, 2019a, b); e Simas e Rufino (2018).

2.1 DELINEAMENTO SOBRE A NOÇÃO DE COLONIALIDADE

A invasão do Brasil pelos europeus, no século XVI, marca não somente a tomada do território dos nativos que aqui viviam, como também a imposição de sua cultura como referência para compreender o mundo. O colonialismo está imbricado na chegada de um povo que domina outro, não só do ponto de vista territorial, mas também político, econômico e cultural. Dessa forma, com o colonialismo se materializam dinâmicas de apagamento e de opressão simbólicas, nas quais o colonizador, além de dominar, impõe uma cultura diferente ao colonizado. A colonialidade, por conseguinte, surge a partir do colonialismo e se expressa por meio das relações de poder que o colonizador possui sobre o colonizado.

Esse movimento vai além, portanto, da imposição de uma cultura sobre a outra, resultante de um suposto embate que coroa uma delas como “vencedora”. O projeto de poder europeu que se inaugura com o colonialismo nas Américas, erguido sobre a escravização dos povos africanos e sobre os corpos dos nativos indígenas que aqui habitavam, só se torna possível a partir de violências físicas e simbólicas de apagamento do outro, rotulado como selvagem e atrasado. As marcas desse apagamento permanecem presentes nesse projeto de dominação que não termina com o fim do colonialismo, estando enraizadas, ainda, na estrutura social vigente a partir do que o sociólogo peruano Anibal Quijano define como “A colonialidade”, um padrão de dominação e exploração no qual:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Maldonado-Torres (2007) descreve a colonialidade como padrão de poder que nasceu do colonialismo moderno, presente nas articulações de trabalho. O autor ressalta, ainda, que a colonialidade sobrevive ao colonialismo, ou seja, na forma da colonialidade o colonialismo chega aos antepassados de um povo e sobrevive apesar da independência das colônias latino-americanas e africanas.

Para Walsh (2008), a colonialidade opera em, ao menos, quatro perspectivas/eixos entrelaçados: poder, saber, ser e natureza/vida em si. A colonialidade do poder, definida por Quijano (2002), é um conceito que se dá como fundamento do padrão universal de classificação social a partir da ideia de “raça”. Essa classificação social originou-se a partir da invasão das Américas. Segundo o autor:

São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p. 4).

Por sua vez, a colonialidade do saber, definida por Walsh (2008), apresenta uma visão eurocêntrica do conhecimento, ou seja, a imposição de um conhecimento branco europeu que desconsidera outros saberes. Matos (2019, p. 28) enfatiza que a colonialidade do saber está presente na educação básica até a universidade, “onde o conhecimento europeu é elevado e legitimado como o marco científico-acadêmico-intelectual”. Esse eixo se refere ao conhecimento branco europeu associado à colonialidade do poder. Dessa forma, o eurocentrismo opera como um *locus* epistêmico de onde se constrói o conhecimento, ou seja, o modelo europeu é o único válido.

No que tange à terceira perspectiva, Mignolo (2005), precursor do eixo da colonialidade do ser, o define como uma realidade do mundo moderno que inferioriza, subalterniza e desumaniza pessoas ao ponto de destituir a existência humana, sendo o eixo que impacta mais diretamente o homem. Por fim, Walsh (2008) aborda a colonialidade da natureza e da vida como uma “colonialidade cosmogônica”. Ela compreende que a colonialidade atinge diretamente um acúmulo de força vital espiritual próprio dos povos africanos e indígenas ao manifestar uma compreensão de mundo eurocêntrica que se fundamenta a partir da ideia binária de separação homem/natureza, “descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenária

entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo o dos ancestrais, que dá sustento aos sistemas integrais de vida e à própria humanidade” (WALSH, 2008 p. 138).

Além desses quatro eixos que descrevemos anteriormente, trazemos para o debate a colonialidade de gênero, conceito criado por María Lugones (2007, 2014) que vai em direção ao pensamento de Quijano (2002). A partir da limitação da colonialidade do poder, a autora propõe expandir o conceito defendido por Quijano (2002). Lugones (2007, 2014) reivindica a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero que vai além das categorias presentes no pensamento capitalista e da modernidade colonial. A autora (2014) entende que a colonialidade de gênero é fundada pela modernidade, ou seja, existe um sistema moderno colonial eurocêntrico que descarta tudo o que for tido como diferente do padrão europeu.

No entanto, a colonialidade de gênero trazida por Lugones (2007, 2014) se faz necessária para compreender a hierarquia dicotômica “entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial” (LUGONES, 2014, p. 936). A autora nos mostra, em seu trabalho, essa hierarquização dicotômica entre homens e mulheres, tornando-se a marca do ser humano civilizado. Machado (2020), em consonância com Lugones (2014), assinala que eram civilizados apenas os homens, por serem europeus, burgueses, heterossexuais e “aptos” a tomar decisões da vida pública. Porém, as mulheres burguesas eram consideradas puras e submissas ao homem, e a sua imagem estava ligada à ideia do cuidado. Essas categorias mascaram e invisibilizam o arranjo social presente em resistência à modernidade.

Segundo Eduardo Oliveira e Flor do Nascimento (2019), a modernidade é a experiência do racional para o progresso; já para Lander (2005), a modernidade é algo que se quer tirar do atraso e levar para o novo, ou seja, ela é:

um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade (Fabian, 1983), o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. Existindo uma forma natural do ser da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de se superarem e de chegarem a ser modernas (devido principalmente à inferioridade racial). Os mais otimistas vêm-nas demandando a ação civilizatória ou modernizadora por parte daqueles que são portadores de uma cultura superior para saírem de seu primitivismo ou atraso.

Aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos destinos possíveis para os outros (LANDER, 2005, p. 13).

Em contrapartida, temos a ancestralidade, que é o contrário da modernidade, ou seja, é uma subversão/ insurgência à ideia de modernidade. Os autores Eduardo Oliveira (2012) e Flor do Nascimento (2016) entendem a ancestralidade como uma forma que produz significado na vida e constrói outros sentidos a serem deixados para as gerações seguintes. Além do mais, nos remetemos a Machado (2017), que compreende a ancestralidade como direção que organiza o pensamento africano reconstituído em solo brasileiro. Em outras palavras, a ancestralidade busca o culto da tradição

assim como na possibilidade de continuidade do seu espaço e seu tempo histórico, tempo esse que é o dos ancestrais, seja no passado, seja no presente e até mesmo no futuro, pois o tempo da ancestralidade é o tempo do passado, do presente e de um futuro próximo. A tradição que não é algo parado, estático, que é movimento, é a malha que sustenta os princípios históricos produzidos por seu povo, num movimento dinâmico, trazendo novidades dos antepassados para o mundo contemporâneo (MACHADO, 2014, p. 57).

A seguir, abordaremos os atravessamentos coloniais a partir da formação da profissão docente, dando ênfase à não valorização do professor desde a sua constituição, à entrada da mulher na docência e à subalternização de saberes de professores.

2.2 ATRAVESSAMENTOS COLONIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Em 1808, com a vinda da família real portuguesa a educação feminina manteve seu perfil, reforçando que era obrigação apenas da mulher saber cuidar da casa. Por influência dos estrangeiros, havia interesse das famílias “mais ricas” em pagar aulas particulares para as crianças da casa.

A primeira Constituição do Brasil, de 1824, sugeria o ensino primário gratuito a *todos* os cidadãos. Destacamos a palavra *todos*, pois, no ano vigente, a escravização dos povos indígenas e africanos ainda era tratada de forma naturalizada, já que a Lei Áurea, que extinguiu oficialmente a escravização no Brasil, foi assinada apenas em 1888, pela princesa Isabel.

No intervalo de três anos, surgiu a primeira legislação sobre o ensino primário, lei criada em 15 de outubro de 1827, denominada Lei Geral, que marcou a criação da Escola de Primeiras Letras, hoje equivalente ao Ensino Fundamental, demarcando essa data como referência para a comemoração do Dia do Professor.

O percurso da educação brasileira foi um tanto complexo no decorrer da história, o qual fora atravessado por inúmeros interesses ao longo do século. A criação de escolas específicas para a formação de professores está ligada “à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62). Tanuri (2000) também nos mostra que os primeiros passos para a divulgação da educação e as iniciativas pertinentes à formação de professores ocorreram somente com a Revolução Francesa. Diante disso, Saviani (2008) ressalta que:

Desde a Convenção, instalada após a Revolução Francesa entre 1792 e 1795, as instituições encarregadas da formação dos professores, em especial para as escolas primárias, tenderam a receber o nome de Escolas Normais. Seguindo essa tendência geral, as províncias brasileiras também começaram a implantar as respectivas escolas normais (SAVIANI, 2008, p. 7).

Havia uma preocupação em selecionar professores, ou seja, eles precisavam passar por uma avaliação para que pudessem exercer o magistério. Como aponta Tanuri (2000), nos artigos 7º e 12º respectivamente,

Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação. [...] serão nomeadas pelos Presidentes em conselho aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º (BRASIL, 1827² *apud* TANURI, 2000, p. 62).

Após esse período, foram criadas instituições destinadas à formação de professores com o intuito de “formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais” (TANURI, 2000, p. 62).

Como foi dito anteriormente, já existia uma preocupação no sentido de selecionar os professores, antes mesmo da criação das primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias. Iniciativas relacionadas à seleção de professores não antecederam somente as de formação, mas permaneceram concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, essas instituições seriam, por muito tempo, insuficientes para

² BRASIL. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império.

preparar o pessoal docente das escolas primárias. Diante disso, o alvará de 6/11/1772 regulamentava que os professores que fossem lecionar nas escolas deveriam passar por uma avaliação em Portugal.

A primeira Escola Normal foi fundada em 1835 na província de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, pelo então presidente da província do Rio de Janeiro, Joaquim Rodrigues Torres, e pelo vice-presidente José Soares de Souza.

Artigo 1º: Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto (BRASIL, 1835).

Segundo Villela (2008), as escolas seguiam o modelo europeu, habilitando pessoas ao ofício do magistério para atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil ou formando professores já atuantes que não possuíam didática necessária para dar aula. Villela (2008, p. 33) nos mostra que a escolha do método de ensino não se adequava às escolas brasileiras da época, porém “atraía a atenção dos dirigentes sobretudo por seu sistema disciplinar, fortemente baseado nas ideias de hierarquia e ordem, valorizadas pelo projeto conservador”. O artigo 2º de 1835 reforça o que Villela afirma sobre o método da Escola Normal:

Artigo 2º: A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoreticos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado (BRASIL, 1835).

No artigo 4º da lei de criação da Escola Normal, percebemos que eram buscados discentes que fossem cidadãos maiores de 18 anos e conservadores, ou seja, aqueles que possuíam bons costumes e boa educação, pois o país vivia um período de turbulência política, evidente, por exemplo, na Revolta dos Malês. Havia reflexos de tais turbulências por todo o território nacional, porque a elite (branco, heterossexual e católico) oprimia os escravizados, por conta de sua cor e de sua religião.

Com isso, identificamos que, desde a invasão dos portugueses no Brasil, a sociedade foi alicerçada pelo colonialismo europeu, ou seja, os povos que já viviam aqui, como Giraldo e Fernandes (2019) afirmam, foram invisibilizados pela cultura eurocêntrica que foi imposta e que é validada até os dias de hoje. Villela (2008) aponta que não havia mulheres e negros matriculados na Escola Normal: “Objetivamente, sob a capa do preconceito racial, escondiam-se a violência e o jugo de uma classe sobre outra pelo temor constante de que os negros se utilizassem da leitura e da escrita como forma de se organizarem” (VILLELA, 2008, p. 33).

Silva e Rodrigues (2018) evidenciam como a sociedade era preconceituosa e excludente, destacando que as mulheres eram ensinadas a ser boas donas de casa e a servir aos maridos, submissão que não era por escolha, mas literalmente imposta pela sociedade e pela Igreja Católica. Demartini e Antunes (1993) também aludem que, no decorrer do Período Colonial, as mulheres brasileiras estavam longe da escola, onde apenas homens eram bem-vindos, cabendo a elas “costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças”. As autoras nos mostram, ainda, que, após a Independência, isso começou a mudar. Além disso, Silva e Rodrigues (2018) revelam que, apesar da matrícula não ser proibida, não havia espaço para elas. Apenas em 1862 é que as mulheres tiveram acesso ao curso normal e, em 1880, já eram a maioria entre o corpo discente.

Nesse cenário, devemos destacar a relação entre a colonialidade de gênero e de poder, referenciada por Lugones (2014) e Quijano (2002), respectivamente. Assim, a autora nos mostra como as duas colonialidades caminham juntas. Um exemplo dessa relação é a dicotomia “homens x mulheres”, na qual o homem detém o poder do conhecimento, da força e da decisão, enquanto a mulher fora criada para ser dona de casa e servir ao marido, não tendo direito de escolha do que quer fazer de sua vida. Isso significa que os saberes femininos foram invisibilizados devido à força do homem e atrelados à submissão masculina.

Uekane (2007) relata, em sua pesquisa, que, em 1880, as instituições destinavam-se a formar professores de ambos os sexos para a instrução primária, porém os horários eram alterados para que encontros fossem evitados, com alas próprias para cada sexo, assim como aulas e horários intercalados. A autora destaca que: “assim, evitava-se que os alunos se encontrassem nos corredores da escola, preservando a moralidade da instituição” (UEKANE, 2007, p. 3). Demartini e Antunes (1993, p. 6) revelam que o diretor interino da Escola Normal, Dr. José Estácio de Sá e Benevides (1858-1914), “mostrou-se desfavorável às aulas mistas, alegando que elas estavam atentando contra os costumes e dificultavam a manutenção da ordem e da disciplina”.

O currículo das Escolas Normais não era o mesmo para homens e mulheres. Os homens podiam estudar as disciplinas ditas “tradicionais” de uma maneira mais profunda, como os princípios da lavoura e horticultura, enquanto as mulheres tinham um currículo mais enxuto e mais específico. Além das disciplinas “tradicionais”, o domínio da costura e dos afazeres de casa eram contemplados no currículo feminino, com noções de economia doméstica e trabalhos com agulha.

[...] serviu de modelo a algumas províncias e mesmo à primeira escola normal pública que se instalou na Corte, em 1880. O currículo deveria abranger as seguintes matérias: língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) (TANURI, 2000, p. 67).

Entendemos que a colonialidade do saber apontada por Walsh (2008) se faz presente nesse momento, pois a formação dada tanto para homens quanto para mulheres era diferenciada e excludente, ou seja, o currículo do público feminino era reduzido. Enquanto os homens desenvolviam habilidades de matemática avançada, além de lavoura e prática manual de ofícios, as mulheres não podiam cursar disciplinas mais aprofundadas de exatas; por outro lado, os afazeres domésticos deveriam ser perfeitos.

Como falamos anteriormente, em 1880 as mulheres eram a maioria do corpo discente das Escolas Normais. A busca pela profissão, intimamente relacionada à representação dos papéis que a mulher desempenhava na sociedade enquanto mãe e esposa, possibilitava a integração entre as funções doméstica e profissional, ressaltando a importância da docência exercida pelas mulheres.

O ensino primário era visto como extensão da educação obtida em casa, o que era justificado pelo fato de que a educação das crianças seria melhor com uma mulher. Desse modo, era papel da professora interagir com essas crianças e fazer com que elas identificassem o lado “maternal” dela, “uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa” (TANURI, 2000, p. 66). Além disso, Monteiro e Altmann (2014, p. 4) nos revelam que “A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do

trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina”. Mesmo tendo esse reconhecimento sobre a função da mulher enquanto formadora (mulher-professora³) de cidadãos, existia um cuidado em preservar a reputação de boa mulher. Havia, também, o preconceito sofrido por ela em relação à vida social, que remetia à sua falta de preparo dentro do magistério.

O magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo sexo masculino em decorrência da baixa remuneração. Além disso, no sistema patriarcal, no qual o homem é o responsável por prover recursos financeiros da família, a remuneração da professora era vista como complemento da renda, não havendo importância devido aos baixos salários. Louro (1989, p. 35-36) nos explica que “usualmente, elas não são o único ou o principal componente do orçamento familiar e, supostamente, contentam-se com menor remuneração”.

A autora Jane Soares de Almeida (1998) mostra, em seus estudos, que, no início do século XX, os professores recebiam salários menores do que, por exemplo, outras profissões que não exigiam formação de nível superior, como pedreiros, carpinteiros e carroceiros. Contudo, a autora também afirma que, no interior de São Paulo, havia mulheres que achavam o salário bom, pois aumentava a renda familiar e assegurava uma vida melhor. Com isso, percebemos que não foi apenas a questão salarial que acarretou o afastamento do homem do ensino primário, mas também questões de identidade de gênero, citadas anteriormente, pelo fato de a profissão estar relacionada ao cuidado “maternal”. Por fim, a autora analisa que a profissão docente nunca fora valorizada.

Podemos constatar que, desde a constituição da profissão docente, a não valorização do trabalho sempre foi muito presente e continuou mesmo com o ingresso da mulher no campo profissional. A função da professora fora atrelada à primeira infância por conta do “papel da mãe” de criar, educar e cuidar e, com isso, diferentes daqueles papéis que eram impostos desde a sua criação, como passar, lavar, cozinhar e ser uma boa esposa. Nessa direção, os saberes dessas professoras foram oprimidos, como se elas não possuíssem conhecimentos próprios. A existência de uma especificidade nos saberes das professoras evidencia que, historicamente,

³Relação Mulher-Professora: “A mulher-professora, ao assumir essa função e responder ao desejo do outro (cultural), abre mão do seu próprio desejo e faz do sacrifício a tônica da tarefa a que passa a se dedicar, mesmo ao preço de sua vida pessoal, especialmente da vida amorosa (“esquecem-se de casar”). Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida.” (WERLE, 1991, p. 38)

estas eram tratadas mais como cuidadoras e transmissoras de saberes euro-referenciados do que como docentes com saberes próprios.

Considerando o contexto de nossa pesquisa empírica, que perpassa a observação de produções de saberes numa dinâmica de roda de conversa com professoras atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tomando um mito iorubá como referência, nos alinhamos à literatura de formação de professores para problematizar o esvaziamento e o não reconhecimento de saberes próprios dessas professoras. Tardif (2002) nos mostra que a relação dos professores com o saber não é limitada a uma única função, a de ensinar o que já está posto. O autor define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Vale ressaltar que, para Tardif (2002), o saber está situado no ambiente de trabalho e envolve os alunos e colegas de trabalho, considerando que nossa principal função é disseminar conhecimento.

Para Giraldo (2018), Tardif (2002) contribuiu, de forma significativa, no “reconhecimento da existência de saberes próprios da prática de ensinar matemática na escola básica, que são complexos e diversificados” (GIRALDO, 2018, p. 39). Nessa perspectiva, concordamos com Tardif (2002) quando ele nos diz que o saber do professor é plural, ou seja, desenvolvido a partir de múltiplos saberes.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61).

Os múltiplos saberes, evidenciados anteriormente pelo autor, nos dizem que estes devem estar presentes e articulados desde a sua formação inicial, não tendo diferença em qual disciplina o docente irá lecionar. Matos, Giraldo e Quintaneiro (2017) entendem que o olhar sobre o conteúdo, com vista ao ensino, “não deve ser entendido como subconjunto do conhecimento de um matemático profissional” (MATOS; GIRALDO; QUINTANEIRO, 2017, p. 41). Por esse motivo, os autores acreditam que a percepção do professor sobre a matemática é importante, mas de forma articulada à compreensão sobre o conteúdo a ser ensinado.

Shulman (1986, 1987) propõe a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual pode ser descrito como um conhecimento sobre o conteúdo para o ensino. Essa noção não está ligada ao estabelecimento de uma categoria prescritiva e fixa de saberes que o professor deve

adquirir. Assim, tal saber extrapola o conhecimento sobre o conteúdo *per se*, englobando o saber sobre o conteúdo para o ensino. Giraldo (2018) salienta que o trabalho de Shulman (1986) tem gerado críticas no que diz respeito ao estabelecimento de categorias fixas de conhecimento,

que visariam prescrever o que o professor deve ou não saber e que, além disso, considerariam os saberes de conteúdo para o ensino apenas da perspectiva do próprio conteúdo, que seria assumido como dado, independente de contextos sociais (em particular escolares) em que é produzido e mobilizado. (GIRALDO, 2018, p.39)

Até aqui, evidenciamos como o colonialismo apagou outros seres e saberes, tornando como única possibilidade o conhecimento europeu. Discutimos a subalternização da docência pela ideia de cuidado — como algo com menos valor e associado ao feminino —, com uma referência em valores euro-referenciados. Os professores que possuem uma formação específica disciplinar em determinada área de conhecimento são valorizados, havendo uma desvalorização numa hierarquia entre a academia e saberes não acadêmicos. Atrelada a essa desvalorização, atividades menos prestigiadas, como o cuidado, foram historicamente atribuídas às mulheres, numa desqualificação dupla, das mulheres e das atividades. Soma-se a isso a relação social entre o cuidado e a atividade de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, conjecturamos a possibilidade de diferentes modos de opressão e de apagamento na atividade docente das séries iniciais, o que nos motivou a pesquisa em tal contexto, considerando que pretendemos expor dinâmicas de poder e de produção de subalternidades. Simas e Rufino (2018) descrevem que modos de opressão foram fundamentadas em uma narrativa totalitária; assim, fomos ensinados a viver em um padrão que invisibiliza e desacredita a pluriversalidade. Agora, convidamos vocês, leitores, a (re)aprender sobre outras formas de conhecimentos, diferentes dos quais fomos ensinados como única forma.

2.3 COLONIALIDADE EM ESPAÇOS FORMATIVOS A POSSIBILIDADES DE INSURGÊNCIA EM UM MOVIMENTO DECOLONIAL

A temática colonial nos ajuda a pensar em dinâmicas de opressão nos contextos escolares. Relacionando-as com a formação de professores que ensinam Matemática, tensionando o apagamento de saberes profissionais docentes não legitimados e a subalternização do professor em relação a saberes não hegemônicos.

Nosso intuito é refletir sobre “lugares” eurocêntricos de conhecimento e, tomando como referência a opção decolonial, buscar novas pedagogias. Dessa forma, obtemos aporte teórico para problematizar relações coloniais presentes nas séries iniciais.

Junto à colonialidade, emerge, ao mesmo tempo, a decolonialidade, como forma de resistência e de (re)construção de “um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, tornar visível e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas” (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa). Podemos tomar como exemplo as concepções matemáticas que são cultivadas no ambiente escolar e suas consequências políticas. A construção do saber matemático hegemônico por uma lente “heroicizada”, centrada em figuras geniais e a partir de uma visão eurocêntrica de produção de saberes, reforça uma sociedade colonial que invisibiliza indivíduos, culturas e saberes. Consideramos ser impossível trazer todas essas discussões nesta dissertação e, portanto, abordaremos essas questões aqui presentes entre professoras das séries iniciais e professores especialistas por meio de uma perspectiva decolonial a qual (re)pensa a colonialidade nos espaços escolares (hierarquização de saberes e relações de ser, poder e saber).

A temática decolonial aparece escrita tanto como “descolonialidade” e “descolonial”, como “decolonialidade” e “decolonial”. Walsh (2013) justifica que eliminar o “s” é uma opção para demarcar o posicionamento de que não existe um estado nulo de colonialidade. As ideias de Matos (2019) vão ao encontro do pensamento de Walsh (2013) ao destacar que o decolonial não significa a possibilidade de “passar de um momento colonial a outro não colonial — sem a presença de seus padrões, mas sim posicionamentos, posturas, horizontes e projetos de resistência, de transgressão, de intervenção e de insurgência” (MATOS, 2019, p. 35). Dessa maneira, não se trata de estabelecer um novo, mas de reaprender o antigo.

Em consonância com Walsh (2008), compreendemos que os saberes profissionais docentes o assunto devem ser abordados a partir de um olhar decolonial, aqui entendido não apenas como eixo de luta ou objeto de pesquisa, mas também como perspectiva epistemológica e metodológica. Partimos do princípio de que não há ação desprovida de colonialidade, de forma que devemos pensar em estratégias de resistência e valorização de outros modos de atuação.

Assim como descrito por Walsh (2008), a noção de progresso e de evolução linear presente em nossa sociedade colonial gera uma moral, pois qualquer elemento fora ou anterior a ela é visto como “pior”. Se existe um único caminho de progresso e tudo que está associado a ele é considerado “bom”, enquanto todo o resto é visto como “ruim”, muitas violências são justificadas. Essa visão de evolução linear do conhecimento é refletida e cultivada em sala de

aula, e, segundo Giraldo e Roque (2021) “manifestações por parte do aluno interpretadas como ‘erro’ ou ‘não-entendimento’ são, em geral, tratadas apenas como indicadores do seu grau de ignorância em referência ao conhecimento pré-fixado a ser atingido” (GIRALDO; ROQUE, 2021, p. 16). Desse modo, diante da necessidade de alcançar a matemática estabelecida todo conhecimento matemático que o aluno possui anterior à escola é desqualificado, sendo considerado “inferior”. Indo em outra direção, queremos que a escola seja um espaço que possibilite a transformação dos alunos, de modo que estes aprendam novos saberes. Mas isso não precisa ser feito por meio da desqualificação dos seus próprios saberes e, conseqüentemente, do próprio indivíduo.

Matos (2019) descreve como os relatos de estudantes do Ensino Básico sobre suas experiências com matemática(s) na escola exibem elementos de colonialidade. O autor afirma que esses registros:

(...) nos remeteram a processos de colonização, como aquele sofrido pelos povos nativos das terras que hoje formam o Brasil — marcado pela tomada do território após o “descobrimento” de suas terras e pela descaracterização de sua cultura, através da imposição de costumes europeus que visavam a “civilizar” povos tidos como “selvagens” (MATOS, 2019, p. 59).

Em particular, a matemática que ensinamos no ambiente escolar pode ser entendida como um reflexo de jogos de poder presentes em nossa sociedade colonial. Compreendemos que existem diversas práticas de matemática e que a escola tem, como uma de suas principais atuações, deslegitimado outras formas de pensamento matemático que não aquele dominante — branco e europeu —, o que configura uma violência sobre os conhecimentos prévios dos estudantes e, conseqüentemente, sobre o próprio estudante. Questionar esse modo de atuação não significa descartar os conhecimentos que são ensinados em nosso currículo atual, mas sim pensar em que valores são defendidos ao ensinarmos dessa forma, que valores queremos defender e em como fazê-lo a partir da importância do pensamento do aluno, de modo a facilitar que ele ocupe o espaço científico-social criticamente. Sendo assim, a matemática pode cumprir um papel de inclusão e de emancipação, ao contrário do que tem sido cultivado: um ensino de matemática que ajuda a tornar os estudantes dóceis e obedientes.

Entendemos que há diversos exemplos que nos mostram como a cultura colonizadora está presente nos espaços formativos. Tendo isso em vista, trazemos os autores Fernandes e Coutinho (2021), que exemplificam como essa cultura ainda se faz presente nos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Esses cursos surgiram a partir de “movimentos sociais ligados à luta pela terra, em resistência às estruturas fundiárias coloniais” (FERNANDES;

COUTINHO, 2021, p. 3). Contudo, os autores nos revelam que a criação de tais cursos acarretou mudanças na elaboração e na organização do Ensino Superior, em especial na formação de professores. Destacamos uma das características desses cursos, chamada *Pedagogia da Alternância*, que fortalece a formação profissional e a vida do campo, articulando propostas curriculares que relacionam a formação com as comunidades rurais.

A Pedagogia da Alternância articula-se em torno de dois espaço-tempos formativos: o Tempo Escola, momento em que os estudantes de diferentes comunidades rurais estão presencialmente na Universidade para um conjunto de atividades intensivas, e que ocorre, usualmente, nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho; e o Tempo Comunidade, momento em que os estudantes retornam para as localidades em que residem com questões com atividades e propostas de intervenção na comunidade, nas entidades rurais (associações, sindicatos, movimentos sociais, órgãos governamentais locais etc.) e/ou na escola. (FERNANDES; COUTINHO, 2021, p. 4)

Fernando e Coutinho (2021) narram como as escolas em ambientes rurais são, tradicionalmente, ocupadas por professores que vêm de cidades. Assim, fica implícito (e, muitas vezes, explícito) que se considera que o conhecimento validado não vem do campo e que, por isso, há necessidade de trazer professores de ambientes urbanos. De forma similar, em determinados lugares rurais é necessário ir até a cidade para obter estudo formal, mais uma vez reforçando que é lá onde se encontra o “conhecimento”.

O epistemicídio presente na Educação no/do Campo estabelece uma relação colonial de conhecimento que apaga não só saberes, mas os seres que os produzem e seus modos de vida e de existir. Esses efeitos nos evidenciam a relação entre a colonialidade do saber e a do ser, também presente em práticas matemáticas na formação de professores que ensinam essa disciplina. Como destacam Fernandes e Coutinho (2021), a discussão sobre a formação de professores que ensinam Matemática é um dispositivo que permite questionar “as lógicas urbanocêntricas que permeiam a educação escolar e que marcam as desigualdades educacionais campo-cidade” (FERNANDES; COUTINHO, 2021, p. 7), no exercício da colonialidade. Entre os modos de exercício salientados pelos autores, damos ênfase, na discussão aqui presente, em como a Matemática está diretamente ligada à colonialidade do saber, uma vez que as formas de conhecimento da nossa sociedade ocidental, nos grandes centros urbanos, são legitimadas pela Matemática.

Além disso, nossa reflexão está diretamente ligada à colonialidade do ser e do poder, por meio da qual produzimos modos de ser ao cultuarmos uma matemática heroicizada que se reflete, quase sempre, em uma grande valorização de alunos que aprendem individualmente,

em vez daqueles que trabalham melhor em grupo. Também podemos exemplificar a colonialidade do poder e de gênero a partir de Lugones (2007), quando nos deparamos com parte dos professores das Ciências Exatas serem do sexo masculino e julgarem-se superiores às mulheres devido ao seu papel, na história da educação, voltado para a Educação Infantil, o qual estava relacionado à maternidade. Outro ponto importante diz respeito às mulheres serem proibidas de aprender Geometria, Economia e outras disciplinas, simplesmente por causa do sexo. Dessa forma, acreditavam que a mulher não podia aprender Matemática e, muito menos, ensiná-la, papel apenas atribuído aos homens, exibindo uma dinâmica que desmerece o lugar de mulheres como professoras de Matemática.

Como falamos anteriormente, Monteiro e Altmann (2014) relacionam a profissão da professora ao cuidado maternal. Portanto, vemos como o ensino de Matemática pode, de forma nem sempre explícita, defender um tipo de projeto político de sociedade e como o lugar de privilégio do homem, como professor de Matemática dentro da Escola Básica, pode ser usado de modo a reforçar essa colonialidade ou a questioná-la, incentivando e valorizando diversas formas de ser, de saber e de poder.

A Pedagogia Decolonial tem como objetivo promover a inter-relação entre os diferentes tipos de conhecimento para auxiliar na construção de uma sociedade outra. O pensamento decolonial emergiu das lutas de povos indígenas e africanos que foram escravizados pelos europeus. Estes, por sua vez, não os representavam na história oficial, como se não fossem providos de conhecimento. Dessa forma, por questões identitárias um grupo de pesquisadores latino-americanos sentiu a necessidade de defender outros modos de conhecimento, diferentes do padrão eurocêntrico. Esses pesquisadores idealizaram um conjunto de eixos que concebem o pensamento decolonial, partindo do princípio de que a “Colonialidade é constitutiva da Modernidade e não sua derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). A modernidade foi construída em meio a conflitos ideológicos (Segunda Revolução Industrial, entre outros) e, ao mesmo tempo, no contexto de vários movimentos decoloniais que libertaram países latino-americanos do poder europeu. Mesmo com a independência política, Oliveira e Candau (2010) revelam que as culturas eurocentradas permaneciam entre as populações independentes.

Walsh (2009) nos mostra que há uma relação entre a Pedagogia Decolonial e a Pedagogia Crítica de Paulo Freire. A autora não defende que seja uma releitura expressa, de forma mais moderna, da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, mas argumenta que o pensamento freiriano articula-se com a luta contra as discriminações de classe e de gênero. Dessa forma, temos que a categoria elaborada por Paulo Freire foi fundamental para o surgimento da

Pedagogia Decolonial, a qual, segundo Walsh (2009), pode ser entendida como “pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial” (WALSH, 2009, p. 28, tradução nossa).

O conceito de “pedagogia decolonial” delineado por Walsh (2008) é uma ação intencional que articula o pedagógico e o decolonial fundamentada em práticas, estratégias e metodologias que se constituem na resistência, a partir de lutas sociais, políticas e epistêmicas de libertação. Compreendemos a Pedagogia Decolonial:

como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19, tradução nossa).

A corporificação da Pedagogia Decolonial se dá a partir de práticas que “abrem caminhos e condições de pensamento [...] que, por sua vez, fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente” (WALSH, 2013, p. 28, tradução nossa). O “fazer” decolonial objetiva a reflexão crítica e possibilita caminhos para a transformação do indivíduo, não apenas no campo pedagógico, mas no desdobramento de diversas áreas.

O processo de libertação produzido junto ao aporte da Pedagogia Decolonial não se constitui em, simplesmente, libertar as identidades culturais, como se a colonialidade pudesse ser superada apenas no campo cultural. A tarefa a ser exercida “é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias” (WALSH, 2013, p. 55). Desse modo, a autora propõe pedagogias radicalmente decoloniais, ou seja, a transformação da estrutura faz parte da “lente” decolonial e da procura por novas pedagogias.

Nesse sentido, nos libertamos das algemas coloniais, nos permitindo decolonizar e procurar novas pedagogias. Com essa busca, nos alinhamos aos conhecimentos de matriz africana e, em particular, à traquinagem do orixá Exu, signo que se coloca nos vazios deixados e que é compreendido como possibilidade de conhecimento. Invocamos e encarnamos, aqui, Exu, seus princípios e suas potências a partir da Pedagogia das Encruzilhadas, cuja intenção é “sucatear a lógica colonial” (RUFINO, 2019a, p. 28).

2.4 UMALENTE AFRO-DIASPÓRICA DENTRO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Nesta seção, trataremos as sabedorias afro-diaspóricas como referência, e não como alegoria ou metáfora. A temática aqui presente foi a que despertou o interesse desta dissertação. O pedagogo e pesquisador Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2017) propõe a Pedagogia das Encruzilhadas como uma outra pedagogia que atravessa os saberes hegemônicos — impostos como únicas possibilidades — e a educação como caminho de (re)construção dos seres, a partir de conceitos extraídos da diáspora africana. O autor apresenta uma retomada do conceito de “encruzilhada”, concebida não como lugar onde se escolhe um caminho a seguir, mas um espaço que está situado no encontro de caminhos; na perspectiva africana, é onde devemos habitar. Nessa concepção, a encruzilhada é demarcada pela ideia do “cruzo”, conceito que engloba diferentes conhecimentos e não nega nenhum caminho enquanto possibilidade. Isso significa que praticar o cruzo “é transgressiva de atravessamento, sucateamento e antidisciplina” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 27).

Assim como Rufino (2019a), trataremos Exu como referência de conhecimento que nos permite (re)aprender a partir de uma outra perspectiva, a qual foi discutida, nas seções anteriores, no contexto do apagamento de seres e de saberes que foram oprimidos e deslegitimados. Há outros autores, como Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), que versam sobre a formação de professores que ensinam Matemática, em um debate permeado por saberes, metodologias, práticas e linguagens subalternizadas pelo colonialismo. A partir do contragolpe ao apagamento desses saberes, os autores operam nos vazios deixados e apresentam a noção de “*mate(~~gra~~)mática*”, dialogando com a literatura de formação de professores e propondo rasuras “na matemática eurocêntrica, frequentemente apresentada como linguagem universal para explicar o mundo” (MATOS; GIRALDO; QUINTANEIRO, 2021, p. 1).

Na diáspora africana, os domínios dos orixás são também comuns ao fenômeno educativo, fenômeno que é marcado pela pluralidade e que está em constante transformação. Na necessidade de processos educativos antirracistas e decoloniais, Rufino (2019a) propõe um projeto político/poético/ético que tem Exu como fundamento teórico-metodológico. Nessa perspectiva, a figura iorubana do orixá Exu é apresentada não apenas pelo que se entende enquanto religião, mas também como o princípio de explicação do mundo e de outros possíveis caminhos.

[...] ressaltou Exu como o princípio radical das existências. Dessa forma, o orixá emerge como princípio explicativo de mundo fundamental a ser credibilizado na reinscrição de alguns cursos e problematizações no campo das ciências humanas. A encruzilhada nos possibilita uma crítica à linearidade histórica e às obsessões positivistas do modelo de racionalidade ocidental, atravessá-la é considerar os caminhos enquanto possibilidades (RUFINO, 2019a, p. 30).

O projeto pedagógico proposto resalta a importância do orixá para a educação, uma ideia emancipatória e responsável pela possibilidade de confrontar a colonialidade, ou seja, “denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes” (RUFINO, 2019a, p. 10). Nesse sentido, entende-se a Pedagogia das Encruzilhadas como *projeto político, ético e poético*. *Político* no sentido de um ato de responsabilidade com a luta contra o racismo e com a transgressão dos parâmetros coloniais. Essa dimensão está implicada diretamente na preservação da vida em sua diversidade. *Ético* como um ato comprometido com a (trans)formação dos seres, uma resposta tanto para aqueles que são afetados pelas violências do projeto colonial como para quem é capturado pela lógica dominante. Por fim, *poético* ao promover a emergência de outras gramáticas e formas de linguagem, perpassando também a dimensão de defesa da vida em sua diversidade.

Além de destacar uma educação a partir do orixá Exu, a Pedagogia das Encruzilhadas nos mostra as bases de uma teoria social e do fenômeno educativo fundamentado no mesmo signo. Entendemos que a educação é um caminho porque um de seus princípios é a ética, isto é, o reconhecimento do outro enquanto possibilidade, como caminho para (trans)formar esses seres. Desse modo, trazemos Giraldo (2019) para dialogar com Luiz Rufino (2019a) sobre a dimensão política ao propor questões relacionadas à formação de professores que ensinam Matemática.

[...] consideramos que o debate sobre o que é importante saber para ensinar matemática na escola básica não pode prescindir de duas questões mais fundamentais, que o antecedem — e que estão em disputa: Que escola? Que matemática? Isto é, quando discutimos saberes de matemática para o ensino, estamos nos referindo a que projeto político de escola e a que concepção de conhecimento matemático? Para quem são, de quem são e em que estão referenciados essa escola e esse conhecimento matemático? (GIRALDO, 2019, p. 7).

Entendemos que, em Educação, seja qual for o comportamento que o docente tenha, sua atuação é um ato político, e esse comportamento pode gerar inclusão ou segregação no âmbito

escolar. Com isso, reafirmamos nossa política em educação a partir da fala de Paulo Freire: “*Não existe educação neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida*”. Além disso, precisamos “(re)afirmar insistentemente esse compromisso político” (GIRALDO, 2019, p. 7).

O pensamento sobre mate(~~gra~~)mática, que apresentamos anteriormente, dialoga com a dimensão poética apresentada por Rufino (2019a). Matos, Geraldo e Quintaneiro (2021) propõem uma dobra de linguagem⁴ na palavra matemática para reivindicar a disciplina como linguagem e dizer que existem outras formas de expressá-la enquanto conhecimento.

[...] a gramática convencional acadêmica, frequentemente aprisionada em limites desencantados que operam em favor do esquecimento e do apagamento de outras linguagens, não pode expressar os sentidos do que pretendemos comunicar. Transgredindo os padrões da modernidade ocidental, propomos, além do tempo, o alargamento das gramáticas explicativas de mundo, ao dialogarmos com outras sabedorias suprimidas pelos assombros da colonialidade, que se manifestam na dimensão do encantamento não apenas como estilos de linguagem, mas como princípios estruturantes de suas próprias teorias (MATOS; GIRALDO; QUINTANEIRO, 2021, p. 7).

O movimento duplo que a mate(~~gra~~)mática opera é marcado em sua grafia, por um lado, pelo uso dos parênteses, significando alargar o sentido de matemática singular e evidenciando que ela se reivindica como uma linguagem universal. Isso é feito para que, depois, possa-se rasurar essa matemática que se apresenta como única possibilidade, afirmando que existem outras formas de comunicar a matemática que não se orientam especificamente pelo rigor da matemática acadêmica.

Ao deslocarmos a forma como a Europa dita o que e quem é a referência de conhecimento, nos alinhamos a Noguera, Duarte e Ribeiro (2019), a Rufino (2019a) e a Simas e Rufino (2018). Para isso, trazemos conhecimentos afro-diaspóricos para (re)pensar a matemática eurocêntrica, rasurando o conhecimento universal a fim de pluriversá-lo. Entendemos que as potências presentes em Exu impulsionam um atravessamento dos padrões produzidos pela colonialidade do poder, do ser, do saber e, sobretudo, da natureza/vida. Exu ganha, então, uma identidade política de força transgressora, traquina e destronadora do poder, pregando peças em um regime de dominação eurocêntrica fundado com o colonialismo. O orixá surge como o elemento dinamizador que nos faz pensar numa educação outra, pois, em seus

⁴ Dobra de linguagem significa explorar as possibilidades de nos comunicarmos. Rufino nos ensina que a dobra é a “astúcia daquele que enuncia para não ser totalmente compreendido, não pela falta de sentido, mas, pela capacidade de produzir outros que transgridam as regras de um modo normativo” (RUFINO, 2019a, p.117)

domínios, operam os efeitos que movem os aprendizes, a dúvida como elemento propulsor e a experiência enquanto acontecimento.

Nessa perspectiva, portanto, Exu é a resposta enquanto dúvida, questionamento e reflexão. Ao trazê-lo para o debate, alargamos nosso ponto de vista sobre sabedorias diferentes das dicotomias desenvolvidas no colonialismo, além de proporcionar um novo entendimento do Atlântico enquanto encruzilhada.

3. METODOLOGIA

*A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental.
Ele me permite, por um lado, escutar a fala comunicante
de alguém, como sujeito e não como objeto, entrar no movimento
interno do seu pensamento, transformando-me em linguagem;
por outro lado, torna possível a quem fala, realmente comprometido
com o comunicar e não o fazer comunicado, ouvir a dúvida,
a indagação, a criação daquele que escuta.
Ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo, os
homens se educam em comum mediados pelo mundo.
(Paulo Freire)*

O diálogo nada mais é do que um espaço de troca de experiências, de formação e de reconstrução. É assim que as pessoas mais velhas contavam as histórias de vida e os mitos a fim de passar seus conhecimentos de geração em geração. Nesse sentido, a disposição de roda serve para que os sujeitos possam ser vistos e ouvidos por aqueles que estão presentes naquele espaço. Por esses motivos, escolhemos a roda de conversa como forma de produzir dados para nossa pesquisa.

Esta dissertação apresenta como instrumento metodológico a roda de conversa, já utilizada em sala de aula por professores, especialmente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ela vem ganhando espaço dentro da academia, gerando momentos reflexivos e de construção política e expandindo-se como prática de produção de dados nas pesquisas acadêmicas.

O presente trabalho considera as rodas de conversas uma estratégia política libertadora, que favorece a emancipação humana, política e social de povos historicamente excluídos. Com isso, nossa proposta está alinhada com o ensino libertador do educador Paulo Freire. Silva (2018, p. 4) nos mostra que a produção da educação como prática da liberdade, produzida por Paulo Freire em 1967 durante seu exílio:

[...] visualiza o desenvolvimento econômico e a superação da cultura colonial, nas classes oprimidas, através das lutas e movimentos de “conscientização” popular, promovendo a prática da liberdade em busca de uma educação que favoreça o desenvolvimento crítico e a autonomia do cidadão.

Entendemos que a troca de conhecimentos entre professor e aluno abre um espaço de diálogos e de interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro. Defendemos, ainda, que as práticas pedagógicas exercidas dentro do ambiente escolar e do contexto acadêmico produzem conhecimento, e não apenas a reprodução deste. Além disso, percebemos que existe uma formação política a partir da interação, sendo este um dos princípios discutidos pelo filósofo e linguístico russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997). Lima (2018) evidencia que o diálogo que se estabelece a partir do entrosamento proporciona o desenvolvimento político do sujeito por meio da interação com o outro. O autor também destaca que:

Bakhtin é um filósofo da interação sua teoria engendra sempre a comunicação entre um ‘eu’ e ‘outro’ e, os enunciados são a liga dessa interação. O enunciado é a representação de uma dada realidade, que ao mesmo tempo que retrata a realidade nela se refrata, portanto, a ressignifica (LIMA, 2018, p. 6).

Desse modo, compreendemos que a roda de conversa permite a (re)construção de sabedorias a partir do entrosamento dos sujeitos. Sendo assim, nos aproximamos de Bakhtin (1997):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN *apud* LIMA, 1997, p. 117).

Em sintonia com os autores já citados anteriormente nesta seção, observamos a produção de dados a partir da discussão com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola municipal em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, trazendo para a roda toda prática como possibilidade de conhecimento. Para nós, esse movimento tem uma dimensão decolonial de saber por dois motivos principais: primeiro, como já destacado acima, por tomar a discussão sobre ensino levando em consideração as

experiências dessas professoras; e, segundo, por promover reflexões a partir de saberes outros, trazendo para a roda conhecimentos da diáspora africana fundamentados na mitologia iorubá, de modo a atuar nas encruzilhadas de um conhecimento colonial, e promovendo, assim, o cruzo como método de pesquisa e como possibilidade reflexiva para o ensino.

Desse modo, concluímos que a roda de conversa, como metodologia de pesquisa e instrumento de produção de dados a partir das experiências na formação e na prática das professoras dos anos iniciais, desperta o diálogo com os pares, favorecendo a produção dos dados científicos em nossa pesquisa. Descrevemos, na seção seguinte, a estrutura da roda de conversa adotada como instrumento metodológico nesta dissertação.

3.1 ESTRUTURA DA RODA DE CONVERSA

Tomando como base as vozes das professoras participantes da pesquisa, buscamos identificar traços de (trans)formação de relações coloniais a partir das narrativas produzidas por elas na roda de conversa, tendo como foco professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais. A dinâmica do encontro foi formulada a partir de um roteiro (Anexo I) com características semelhantes a uma entrevista coletiva semiestruturada, por meio de perguntas que poderiam orientar a discussão, mas que não se fechavam à imprevisibilidade do que era discutido. Com isso, objetivou-se viabilizar um diálogo envolvendo todas as participantes.

Os dados produzidos nessa roda de conversa foram estimulados a partir de um mito ioruba, no qual Exu instaura um conflito entre Iemanjá, Oiá e Oxum envolvendo um problema de divisão de quantidades. A proposta é trazer o mito como referência da discussão de possibilidades de conhecimento, e não como alegoria ou como proposta pedagógica que seria reduzida a um instrumento a ser reproduzido em sala de aula. Nosso intuito, ao apresentá-lo em uma dinâmica de formação docente, é discutir as subjetividades das professoras a partir de sabedorias referenciadas na África e na diáspora africana, que se mostram ausentes nas matrizes curriculares que estruturam os cursos de formação de professores.

Dessa forma, o objetivo do mito se articula com a dimensão poética referenciada por Rufino (2019a) em sua obra, tendo em vista a nossa intenção de trazer a mitologia iorubá como outra possibilidade de linguagem para comunicar a Matemática, tomando como referência conhecimentos afro-diaspóricos que foram subalternizados pelo colonialismo. Assim, buscamos estruturar a nossa roda de conversa a partir da seguinte questão de pesquisa: *Quais são as reflexões sobre o ensino que podem surgir das discussões orientadas a partir de um mito iorubá e de que maneira as relações coloniais podem atravessar essas discussões?*

A sugestão de uma roda de conversa que promova o compartilhamento de reflexões e, alinhado a Tardif (2002), de experiências profissionais docentes — entendendo que o saber do professor é plural — visa à construção de práticas formativas que não se fundamentem em um paradigma de instrução nem desconsiderem as vivências que se realizam no chão da escola, o que, muitas vezes, promove a inferiorização de professoras e de suas práticas, sobretudo nas séries iniciais. Nós queremos, pelo contrário, ouvir e aprender com as vivências e práticas dessas professoras, reconhecendo a importância de que a formação de professores que ensinam Matemática, tanto daqueles que atuarão nas séries iniciais como em todo o Ensino Fundamental e Médio, seja incorporada como referência para fundamentar os pressupostos que orientam seus projetos políticos e pedagógicos de formação profissional docente.

A roda de conversa foi realizada no dia 13 de julho de 2022 na Escola Municipal Maria da Glória Corrêa (CIEP 330), localizada no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. A escola oferece atividades de formação que vão desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Havia nove professoras e um professor participando da dinâmica: Maria, que era diretora; três professoras que atuavam na Educação Infantil: Renata, Juliana e Laura; e cinco professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Andreia, Ana, Janaina, Milena e Iara; por fim, havia Fernando, professor de Matemática que atuava nos anos finais do Ensino Fundamental e na licenciatura.

A lógica da roda não requer ninguém atrás ou à frente, mas um ao lado do outro. Essa proposta de organização circular, que remete à cosmovisão de povos africanos e afro-diaspóricos sobre formas de ser e de estar no mundo, rompe com a educação bancária, pois, em roda, busca-se diluir possíveis hierarquias existentes entre as participantes, fazendo com que todas se sintam confortáveis para manifestar suas opiniões. Embora a autora deste trabalho tenha participado como mediadora, cujas intervenções estavam mais direcionadas a propor questionamentos e provocar a discussão, o que já estabelece uma posição metodológica distinta dos demais, nos colocamos como participantes da roda de conversa junto às demais professoras presentes.

Nesse sentido, a participação do professor Fernando, membro do grupo de pesquisa no qual atuamos e, ao mesmo tempo, professor dos anos finais do Ensino Fundamental da escola na qual se realizou a pesquisa, ocupou um lugar importante a ser problematizado na roda de conversa que propusemos. Em primeiro lugar, embora a roda de conversa tenha a intenção de relativizar hierarquias, o professor apresenta características que, por si só, já o distinguem das demais professoras: homem branco que representa a única presença masculina naquele

ambiente, cuja formação como professor o define, também, como o único licenciado em Matemática. Por outro lado, pela proximidade já construída com as professoras participantes, que atuam na mesma escola onde ele trabalha, sua presença contribuiu para tornar a conversa mais fluida. Além disso, ainda que não estivesse a par do que seria discutido — ou dos objetivos de pesquisa, definidos previamente até aquele momento —, o professor Fernando estava inserido em discussões acadêmicas, no âmbito do grupo de pesquisa, que se fundamentam em algumas das ideias teóricas que discutimos anteriormente.

Tais características nos levam a não considerar o professor Fernando apenas como um personagem eventual que auxiliou na viabilização da dinâmica empírica, mas como um participante que atuou efetivamente na roda de conversa, sobretudo ao realizar intervenções ao longo da discussão. Entendemos que suas intervenções ora o colocavam na posição de mediador, trazendo questionamentos e provocações ao grupo, já orientadas por suas vivências em outros espaços acadêmicos, ora o situavam como participante, como em momentos nos quais se posicionava diante do que estava em discussão, principalmente quando refletia, como professor, sobre questões com as quais ainda não havia tomado contato ou que não eram familiares a ele.

Para “quebrar o gelo” inicial entre as participantes, foi proposto que cada integrante fizesse uma apresentação inicial, mencionasse há quanto tempo lecionava e desde quando estava atuando naquela escola. Em um primeiro momento, a autora da dissertação apresentou-se e explicou o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo II) para os presentes, solicitando autorização para realizar a pesquisa e gravar o áudio da roda de conversa.

Durante a roda de conversa, apresentamos o mito iorubá dividido em partes sequenciais (conforme o Anexo I), entregues separadamente, as quais iam sendo lidas e discutidas aos poucos. Nesse momento, reconhecemos o mito iorubá como estratégia pedagógica o qual entendemos — a partir de Simas e Rufino (2018) — ter seu uso de maneira a ser “terreirizado”. Isso significa que o mito não foi contado de uma vez na sua íntegra, mas evocado parte a parte, como oportunidade de (re)construção na dúvida propiciada por diferentes momentos que eram experienciados conforme a história ia sendo narrada. Assim, a quebra pode ser entendida como a produção do silêncio, não de ausência de palavras, mas como tempo para possibilidades reflexivas fomentadas por perguntas. Intercalar partes do mito com indagações permeia nossa estratégia, que tinha o intuito de engajar as professoras no problema, antes e no momento de discuti-lo didaticamente.

Ao evocarmos o mito em partes, compreendemos que estamos ressignificando-o. Nesse viés, Rufino (2019a) afirma que Exu pode ser o que ele quiser vir a ser, abrindo caminhos que potencializam o movimento, o conhecimento e a dúvida como possibilidade reflexiva, “fazendo valer a máxima parida nos terreiros: ‘Exu pode vir a ser o que quiser. Exu manifesta-se como quiser’. Assim, Exu é aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade.” (RUFINO, 2019a, p. 38). Ao nos aproximarmos do signo, entendemos que a escolha pela divisão do mito fez mais sentido devido à ideia de terreirização, ou seja, apresentar o mito inteiro poderia não produzir o encantamento nas esferas do saber, contexto escolhido pensando numa prática de libertação (MACHADO, 2014).

Por isso, a divisão do mito na dinâmica com os professores mobiliza uma abertura de caminhos na intenção de permitir encanto e manifestação de saberes outros à medida que os situam em uma dinâmica semelhante da que é narrada oralmente em sua leitura, sem revelar, de imediato, a conclusão do problema proposto por Exu, o qual instaura a dúvida e o conflito entre Oiá, Iemanjá e Oxum como possibilidade reflexiva.

Exu instaura o conflito entre Iemanjá, Oiá e Oxum – Mitologia dos Orixás – Reginaldo Prandi

Um dia, foram juntas ao mercado
Oiá e Oxum, esposas de Xangô, e Iemanjá,
esposa de Ogum.

Exu entrou no mercado conduzindo uma
cabra.

Ele viu que tudo estava em paz e decidiu
plantar uma discórdia.

Aproximou-se de Iemanjá, Oiá e Oxum

E disse que tinha um compromisso
importante com Orunmilá.

Ele deixaria a cidade e pediu a elas

Que vendessem sua cabra por vinte búzios.

Propôs que ficassem com a metade do lucro
obtido.

Iemanjá, Oiá e Oxum puseram os dez
búzios de Exu à parte.

E começaram a dividir os dez búzios que
lhes cabiam.

Iemanjá contou os búzios.

Havia três búzios para cada uma delas, mas
sobraria um.

Não era possível dividir os dez em partes
iguais.

Da mesma forma Oiá e Oxum tentaram

E não conseguiram dividir os búzios por
igual.

Aí as três começaram a discutir

Sobre quem ficaria com a maior parte.

Iemanjá disse:

“É costume que os mais velhos fiquem com
a maior porção.

Portanto, eu pegarei um búzio a mais”.

Oxum rejeitou a proposta de Iemanjá,
 Afirmando que o costume era que os mais
 novos
 ficassem com a maior porção,
 que por isso lhe cabia.
 Oiá intercedeu, dizendo que, em caso de
 contenda semelhante,
 A maior parte cabia à do meio.
 As três não conseguiam resolver a
 discussão.
 Então elas chamaram um homem do
 mercado para dividir
 Os búzios equitativamente entre elas.
 Ele pegou os búzios e colocou-os em três
 montes iguais.
 E sugeriu que o décimo búzio fosse dado à
 mais velha.
 Mas Oiá e Oxum, que eram a segunda mais
 velha e a mais nova,
 Rejeitaram o conselho.
 Elas se recusaram a dar a Iemanjá a maior
 parte.
 Pediram a outra pessoa que dividisse
 equitativamente os búzios.
 Ele os contou, mas não pôde dividi-los por
 igual.
 Propôs que a parte maior fosse dada à mais
 nova.
 Iemanjá e Oiá não concordaram.
 Ainda um outro homem foi solicitado a
 fazer a divisão.
 Ele contou os búzios, fez três montes de três
 E pôs o búzio a mais de lado.

Ele afirmou que, neste caso, o búzio extra
 deveria ser dado
 Àquela que não é nem a mais nova, nem a
 mais velha.
 O búzio devia ser dado a Oiá.
 Mas Iemanjá e Oxum rejeitaram seu
 conselho.
 Elas se recusaram a dar o búzio extra a Oiá.
 Não havia meio de resolver a divisão.
 Exu voltou ao mercado para ver como
 estava a discussão.
 Ele disse: “Onde está minha porção?”.
 Elas deram a ele dez búzios e lhe pediram
 para dividir
 Os dez búzios delas de modo equitativo.
 Exu deu três a Iemanjá, três a Oiá e três a
 Oxum.
 O décimo búzio ele segurou.
 Colocou-o num buraco no chão e cobriu
 com terra.
 Exu disse que o búzio extra era para os
 antepassados,
 Conforme o costume que se seguia no
 Orum.
 Toda vez que alguém recebe algo bom,
 Deve se lembrar dos antepassados.
 Dá-se uma parte das colheitas, dos
 banquetes
 E dos sacrifícios aos orixás, aos
 antepassados.
 Assim também como o dinheiro.
 Este é o jeito como é feito no Céu.
 Assim também na Terra deve ser,

Quando qualquer coisa vem para alguém,
Deve-se dividi-la com os antepassados.
“Lembraí que não deve haver disputa pelos
búzios.”
Iemanjá, Oiá e Oxum reconheceram que
Exu estava certo.
E concordaram em aceitar os três búzios
cada.

Todos os que souberam do ocorrido no
mercado Oió passaram a ser mais
cuidadosos com relação aos antepassados, a
eles destinando sempre uma parte
importante do que ganham com os frutos do
trabalho e com os presentes da fortuna.

No Anexo I, podem ser observadas partes nas quais o mito foi dividido para ser evocado, com diferentes possibilidades de provocação (questões prévias) em cada um desses momentos. Planejamos, a priori, como orientação, e não acorrentamento, cinco momentos, tomando como foco diferentes intencionalidades. No primeiro, orientados pela Pedagogia da Encruzilhada tivemos a intenção de envolver os participantes em dissensos, pois não haveria discussão se todos pensassem da mesma maneira. Desse modo, colocamos as professoras como participantes da atividade. A ideia, nesse momento, era que as professoras se identificassem com as orixás, possibilitando uma análise não só do mito, mas da interação delas com a discussão ali presente, podendo surgir debates relacionados a temáticas diversas, como religião, justiça social e conteúdo matemático.

Na segunda parte, pensamos em uma pergunta que imaginamos ser mais retórica: *Identificaram-se com elas?; O mito está indo na mesma direção que a gente foi?*, de modo a estimulá-las a pensar como reagiriam diante da “pegadinha” que Exu propõe para as orixás.

Na terceira parte, tivemos como objetivo provocar a discussão sobre igualdade e equidade. A maioria dos debates sobre divisão feitas dentro da escola levam em conta apenas os cálculos matemáticos, sem sequer problematizar a divisão envolvendo questões culturais e sociais.

Na quarta parte, tencionamos a hierarquia entre os personagens presentes no mito, podendo ou não trazer reflexões sobre estrutura social patriarcal. O objetivo, nessa divisão, não era observar se a discussão patriarcal emerge naturalmente; pelo contrário, essa pergunta induz à discussão sobre a estrutura machista presente em nossas dinâmicas sociais. Tivemos como finalidade, então, observar a reação das participantes frente a essa discussão.

Na quinta parte do mito, tivemos a intenção de ver de que maneira o antepassado se personificaria como sujeito a receber o búzio. Nosso foco, na última parte, era saber se as

professoras usariam o mito em sala de aula e quais estratégias elas empregariam para solucionar o conflito que Exu instaurou.

De forma complementar à discussão, planejamos realizar perguntas abertas sobre o conteúdo matemático, que se assemelha ao tópico de divisão presente no currículo da Escola Básica; a justiça social; as religiões e as cosmovisões de matrizes africanas ou afro-diaspóricas como possibilidades de conhecimento; e outras formas de fazer uma divisão, para além da divisão como conceito matemático curricular apresentado na escola. Ao interpretarmos as falas obtidas na roda de conversa, buscamos compreender os conhecimentos que são apagados diante do padrão colonial presente na Educação Básica.

Na próxima seção, apresentaremos uma forma de olhar para a discussão que foi promovida nessa roda de conversa, reconhecendo que outros olhares são possíveis ou que, mesmo a partir da perspectiva mais estrutural que hoje aparece na escola, caminhos diversos podem surgir. Essa perspectiva de abertura à imprevisibilidade e ao alargamento de sentidos já constituídos se materializou na própria condução da roda de conversa, de modo que, à medida que a discussão se estabelecia, fomos modificando a estrutura definida previamente no roteiro, fazendo escolhas sobre não abordar determinadas partes ou incentivar outros olhares que não eram esperados e foram emergindo ao longo do encontro.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, em diálogo com a literatura sobre formação de professores que ensinam Matemática, apresentamos, à luz da perspectiva decolonial, algumas análises de dados da pesquisa empírica realizada com docentes em uma roda de conversa. Nas subseções, trataremos categorias de análise emergentes dos dados, que, para nós, estão relacionadas com dimensões de colonialidade no contexto da Educação Básica. Não podemos deixar de ressaltar que os dados foram recortados considerando a questão de pesquisa e as produções em campo a partir dos seguintes aspectos: noção de colonialidade; atravessamentos coloniais na formação do professor; colonialidade em espaços formativos e possibilidades de insurgência em um movimento decolonial; e a Pedagogia das Encruzilhadas, que usaremos como uma lente afro-diaspórica na discussão de formação de professores que ensinam Matemática. Assim, em anexo apresentamos na íntegra a transcrição de toda a dinâmica com as professoras, mas, aqui no capítulo de análise, recortamos as falas relacionadas aos aspectos supracitados, os quais estão abordados em três categorias de análise.

4.1 DA DINÂMICA NA RODA DE CONVERSA E A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Na escola em que realizamos a pesquisa, uma grande maioria dos professores presentes no momento da roda de conversa era protestante. Essa informação inicialmente não estava no questionário, mas entendemos que foi determinante no momento de produção de dados. Assim, foi a partir do estranhamento, orientado pelo modo de vida, pela cultura e pela religião dos participantes, que se originaram as categorias que abordaremos nesta análise. Inclusive, a primeira categoria que iremos destacar chama-se “Estranhamento”. Ao apresentarmos o mito, as falas iniciais foram em direção a um não entendimento. Como exemplo, podemos destacar as falas das professoras Maria e Ana, que indicam, respectivamente: “*Por causa dos nomes [dos orixás] não vai conseguir entender o propósito do texto.*” e “*Eu não entendi o que está escrito!*”.

As outras categorias emergiram de discussões que começaram a partir do estranhamento. De maneira geral, em relação aos dados e às categorias, que serão mais detalhadamente discutidos durante esta análise, entendemos que as manifestações de estranhamento, como sugestões de alteração dos nomes dos orixás por outros observados no nosso cotidiano, podem ter sido interpretadas por outras professoras como apagamento de saberes afro-diaspóricos. Para nós, no que concerne a tal apagamento há, no grupo, falas que demarcam entendimento e relevância sobre ideias como ancestralidade e Exu, por exemplo.

Dessa maneira, nomeamos a segunda categoria de análise desta pesquisa de Ancestralidade x Modernidade, a qual surgiu da insurgência aos apagamentos de saberes afro-diaspóricos, mas que se desdobrou em discussões as quais articulamos com reflexões teóricas sobre coletividade docente. A terceira e última categoria de análise, *O que/ quem é Exu*, emergiu de debates sobre possibilidades dentro do espaço acadêmico e da forma como a Educação de Exu atravessa a sua prática profissional.

4.1.1 Estranhamento

Já destacamos, aqui nesta seção, que estávamos orientados por alguns aspectos a priori durante a análise dos dados, os quais envolviam atenção à colonialidade e à decolonialidade, assim como possibilidades formativas em dinâmicas coletivas englobando saberes outros, que não ocupam lugar de protagonismo na academia. Mas, como ressaltado também anteriormente, as categorias aqui evidenciadas têm uma intrínseca relação com a emergência dos dados durante

a atividade empírica, os quais parecem acontecer num desdobramento sobre o que entendemos por “estranhamento”.

No momento de apresentação do mito, pudemos observar tensões relativas à presença de orixás no conteúdo. As primeiras tensões foram na direção de incompreensão do assunto por conta de os personagens serem orixás. Maria manifesta que:

Maria: Mas devido aos nomes... Eu estou falando isso porque eu percebi isso, entendeu? Então não vai conseguir entender, devido aos nomes, não vai conseguir entender o propósito do texto. Por isso que eu, rapidamente, levantei a vista e percebi isso. Não sei se eu estou falando besteira, mas foi isso que percebi nos olhares, assim, os que eu estou conseguindo ver que estão na minha direção.

A professora Maria mostra um desconforto com a presença dos orixás em direção a um não entendimento e busca sustentar seu ponto de vista no coletivo, indicando que tinha a percepção de que outras pessoas não estavam entendendo pelo mesmo motivo. Para nós, essa manifestação é bastante interessante sob diferentes aspectos, destacando: (1) de alguma forma, para essa professora os orixás eram parte do conteúdo, inclusive para o seu não entendimento; (2) esse não entendimento, provavelmente, estava relacionado ao distanciamento entre as experiências (inclusive profissionais) dessas professoras e a mitologia iorubá, sinalizando que discussões sobre saberes afro-diaspóricos não fazem parte do cotidiano pessoal ou profissional dessas docentes (ao menos das que se identificaram com a fala da Maria).

Nós acreditamos que esses dois pontos residem na ambivalência de: por um lado, ser uma manifestação que indica traços coloniais acadêmicos, uma vez que, notadamente, referências afro-diaspóricas ocupavam, naquele momento, o lugar do desconhecido no contexto escolar, mesmo por professores com anos de atuação docente; por outro lado, o não entendimento e o inacabamento, para nós, são características do saber docente, que é dinâmico e emergente, inclusive das práticas. Dessa maneira, entendemos, aqui, que o estranhamento, que traz à tona traços de dinâmicas coloniais, poderia se realizar como uma incompletude que alimenta a produção de conhecimentos. Isso significa, como afirmam Giraldo e Roque (2021), que não tratamos o não entendimento como “indicadores do seu grau de ignorância em referência ao conhecimento pré-fixado a ser atingido” (GIRALDO; ROQUE, 2021, p. 16), mas como oportunidades de frestas sobre as quais podemos atuar, na observação de possibilidades de formação considerando a incorporação de saberes outros.

No entanto, ao menos inicialmente as potencialidades do estranhamento parecem não se protagonizar na discussão, porque, quando se poderia tomar o mito como uma chance de se

aproximar da concepção do uso dos orixás naquele contexto, realiza-se o contrário, isto é, sugere-se um apagamento, na indicação de troca de nomes dos orixás.

Maria: Então, o que acontece... eu vou falar, tá? Eu acho que quem não está apropriado da linguagem da umbanda não vai entender a função do texto, não vai se...

Pesquisador (Fernando): Mas eu acho que não tem a ver com...

Maria: Mas devido aos nomes... Eu estou falando isso porque eu percebi isso, entendeu? Então não vai conseguir entender, devido aos nomes, não vai conseguir entender o propósito do texto. Por isso que eu, rapidamente, levantei a pista e percebi isso. Não sei se eu estou falando besteira, mas foi isso que percebi nos olhares, assim, os que eu estou conseguindo ver que estão na minha direção. Aí quando eu vi que a *Janaina* colocou isso, então eu acho que não estou errada.

Pesquisador (Fernando): Eu, por exemplo, não conhecia ninguém aqui (fala junto com a anterior). Eu, por exemplo, li isso aqui aleatoriamente.

[...]

Maria: Isso que eu quis dizer. Porque, devido às palavras, foi difícil o entendimento. Digamos que mudasse o contexto, se fosse outras coisas...

Renata: Se colocasse João, Maria e tudo mais.

Ressaltamos que, para Walsh (2008), a colonialidade do saber tem relação com uma referência de conhecimento que apaga saberes outros. Entendemos que a colocação da professora Maria vai justamente nesta direção, a de suprimir determinados saberes. Anteriormente, destacamos a fala da professora Maria ao sugerir a troca dos nomes para melhorar o entendimento daqueles que não possuíam uma proximidade com as religiões de matriz africana. Nesse sentido, essa docente se coloca no lugar da negação da cultura afro-diaspórica.

Desse modo, essa professora que teve a fala sobre mudar os nomes entende que, como para diversos docentes havia um estranhamento, a modificação do nome seria uma solução e, portanto, não alteraria o conteúdo do que estava sendo discutido na roda de conversa, o que esvazia uma das potencialidades inicialmente indicadas: a da correlação entre o conteúdo e o nome dos orixás. Nessa perspectiva, a professora não reconhece o mito na especificidade dos personagens ali presentes e na relação entre o conteúdo do mito com o próprio sentido dos orixás, uma vez que, entre outras coisas, a presença dos orixás ali no texto pode evocar diferentes experiências de vida e trazer consigo, inclusive, como veremos a seguir, determinado sentido sobre a própria noção de divisão e de coletividade.

É importante ressaltar, aqui, que a nossa discussão sobre os aspectos coloniais destacados a partir da fala da Maria, com a qual outros professores pareceram concordar, até num silenciamento quanto à proposta dela, não tem relação com um juízo de valor sobre a

postura dessa professora. Para nós, essa discussão não faz sentido num âmbito exclusivamente individual, por se tratar de algo estrutural, histórico e cultural, a qual toma instituições, como as que formam os professores ou nas quais eles atuam, como espaços de reprodução e de perpetuação colonial. Assim, apesar das menções de falas individualizadas, o que importa, para nós, é a discussão do grupo, isto é, os coletivos carregados em cada um nas suas histórias.

Nesse sentido, ao expor suas trajetórias e vivências o professor Fernando teve um movimento insurgente, decolonial, de um estranhamento que não foi de afastamento, nem de apagamento de conhecimentos que não eram euro-referenciados.

Pesquisador (Fernando): Eu, por exemplo, não conhecia ninguém aqui (fala junto com a anterior). Eu, por exemplo, li isso aqui aleatoriamente.
(muitas falas juntas aqui)

Juliana: Eu fui ler de novo. Você lê o texto e lê de novo.

Pesquisador (Fernando): Isso.

Tainá⁵: Eu percebo o sentido ritual. É um ritual isso aí?

Ana: Eu não entendi o que está escrito!

Iara: Ela quer saber a questão matemática só disso daqui, né?

Pesquisador (Fernando): Isso!!

Tainá: Ah...

Tainá: Por um acaso os personagens são esses, não tem nada a ver uma coisa com a outra.

Pesquisador (Fernando): Isso! Eu entendi assim, eu li aleatório.

Ainda na direção de um entendimento das manifestações coloniais como posturas estruturais, as quais transcendem os sujeitos, destacamos que, na constituição da atividade docente, os saberes afro-diaspóricos foram oprimidos, como se eles não existissem. A existência de uma especificidade nos saberes das professoras revela que, historicamente, segundo Almeida (1998), professoras eram tratadas mais como cuidadoras e transmissoras de saberes euro-referenciados do que como docentes com saberes próprios. Essa estrutura colonial da docência como atividade instrumental parece ter deixado traços, como os que podemos observar na fala da professora Janaina:

Janaina: Então... o que eu não entendi não foi a questão do texto. Eu entendi a interpretação do texto. Eu não estou entendendo a proposta que ela pediu. O que ela quer que nós falemos?

Tainá: Qual é a operação matemática?

Janaina: A gente tem que falar o que? Como a gente trabalharia isso com o aluno?

⁵ Por não conseguirmos identificar a professora que realizou essa fala, colocamos **Tainá**.

Sobretudo na última manifestação acima, a professora Janaina ressalta a dimensão técnica/ instrumental, como se o que estivesse em jogo na dinâmica fosse uma instrução sobre algo que ela deveria seguir. Janaina pareceu reivindicar uma metodologia de ensino ou sequência didática de como aquilo instrumenta o professor, sobre o que e como fazer. Numa oposição a essa trajetória histórica que coloca o professor numa dimensão instrucional, Tardif (2002) nos mostra que a relação dos professores com o saber não é limitada a uma única função, a de ensinar o que já está posto. Nesse sentido, a dinâmica com o mito não tem a intenção de ser um método ou oferta de material que se deve reproduzir em sala.

Entendemos que a escola é um espaço que possibilita a construção e a transformação de saberes, na qual persiste um movimento contínuo de apagamento sobre reflexões outras acontecendo de diferentes maneiras em espaços acadêmicos. Estamos aqui também particularmente interessados no campo das práticas matemáticas em espaços escolares, que, por vezes, ocupam um protagonismo que pode suprimir possibilidades reflexivas. Por exemplo, quando houve a sugestão de mudança dos nomes dos orixás, o que nos pareceu implícito nesse encaminhamento foi “vamos focar o que importa no texto, a discussão matemática de divisão dos búzios. O restante do conteúdo a gente pode trocar, não importa”.

Compreendemos que há diversas práticas de matemática, mas uma dessas, a relacionada às escolares, parece estar na direção de desconsiderar o pensamento não europeu, numa violência com outros conhecimentos, como destaca Matos (2019). Nesse sentido, determinadas práticas matemáticas podem fazer parte da engrenagem colonial, que, segundo Quijano (2007), se refere a um padrão de dominação e de exploração, sobretudo considerando nosso contexto de América, em que o Brasil de hoje é forjado numa invasão portuguesa e posteriores séculos de referência estética, moral, científica, etc. Questionar as práticas matemáticas não significa apagar ou ignorar o que já é ensinado, mas, segundo o mesmo autor nos revela, significa atribuir importância à ressignificação dos valores que estão sendo ensinados, tendo em vista a relevância do pensamento crítico do aluno.

Como a dinâmica não tinha esse perfil técnico/ instrumental, gerou-se uma discussão sobre se o que foi proposto era uma prática a ser seguida. No trecho supracitado, ressaltamos a fala da docente Tainá relacionando-a à colonialidade do saber definida por Walsh (2008) e por Matos (2019) ao questionar sobre qual é a operação matemática que estava presente no mito. Giraldo e Fernandes (2019) demarcam que a visão eurocêntrica do conhecimento deslegitima outras formas de pensamento e valida aquelas que foram impostas desde a invasão europeia. Dessa forma, enfatizamos que o eurocentrismo opera como uma referência epistêmica, ou seja,

de onde se constrói o conhecimento. Em outras palavras, o modelo europeu é o único válido. Retomemos parte da citação anterior:

Tainá: Eu percebo o sentido ritual. É um ritual isso aí?

Milena: Ela quer saber a questão matemática só disso daqui, né?

Pesquisador (Fernando): Isso!!

Tainá: Ah...

Tainá: Por um acaso os personagens são esses, não tem nada a ver uma coisa com a outra.

Pesquisador (Fernando): Isso! Eu entendi assim, eu li aleatório.

Entendemos que, para a participante, o ritual pode ser um conhecimento — **Tainá:** *Eu percebo o sentido ritual. É um ritual isso aí?* —, mas ele não foi considerado como pensamento matemático, pois não existe ritualização para o conteúdo matemático. O trecho acima nos faz pensar: *O que é a questão matemática per si? Ela existe, na matemática, apesar de seus contextos?* Não podemos discutir Matemática e deixar o contexto de lado, ou seja, o nosso objetivo não era discutir a estrutura matemática presente no mito, mas sim articular o conteúdo e o contexto no qual ele se realiza e que o realiza. Para nós, essa articulação extrapola a questão religiosa. O que destacamos é a relação entre o conteúdo e o contexto do mito, entendendo que um faz parte do outro, isto é, perceber a Matemática inserida no contexto cultural de vida não está separado do ritual que se realiza no mito.

A falta de discussão sobre o contexto no qual a Matemática está inserida não significa que as pessoas sejam preconceituosas, mas sim que existe um preconceito velado, o qual relacionamos à colonialidade do saber e da natureza (WALSH, 2008). A primeira reforça a imposição do conhecimento europeu, enquanto a segunda desconsidera a força vital dos povos africanos. Ambas são imposições do colonialismo europeu que ignorou e apagou conhecimentos diferentes dos quais eram tidos como padrão. O que inferimos, a partir da fala de algumas participantes, é que o ritual pode ser um conhecimento, mas ele não é considerado como pensamento matemático, pois não existe ritualização para o conteúdo matemático, havendo um delineamento do que é ou não é matemática.

Janaina: A gente tem que falar o que? Como a gente trabalharia isso com o aluno?

Laura: Não! Como você faria essa divisão aqui, não é? Que ele propôs na historinha.

Pesquisadora (Alessandra): Como você pensaria isso?

Janaina: Em trabalhar com os alunos?

Laura: Não.

Pesquisadora (Alessandra): Não, como você...

Milena: Resolver essa questão aí.

Janaina: Ah, entendi.

Pesquisador (Fernando): É, eu estou pensando assim. Eu estou pensando só na matemática aqui. Como é que eu divido esse negócio aqui? Eu estou lendo aleatório, até porque eu só sei Iemanjá aqui (risos).

Maria: Isso que eu quis dizer. Porque, devido às palavras, foi difícil o entendimento. Digamos que mudasse o contexto, se fosse outras coisas...

Renata: Se colocasse João, Maria e tudo mais.

Pesquisador (Fernando): Risos.

(risos gerais aqui)

Renata: No meu caso, eu teria que ler novamente.

Em seguida, os professores presentes na roda começaram a tratar a dinâmica como se fosse algo que eles trabalhariam com o aluno. Nesse sentido, vale novamente ressaltar que a dinâmica da pesquisa não colocava o mito como algo, necessariamente, a ser reproduzido pelos sujeitos com seus alunos. Isso significa que ela não tinha a intenção de ser um método técnico/instrumental para que fosse reproduzido em sala. Como a dinâmica não tinha esse perfil, gerou-se uma discussão sobre se o que foi proposto era ou não uma “receita de bolo”, ou seja, uma prática a ser seguida.

Maria: A problemática é como pegar os dez...

Juliana: E dividir para três, é isso?

Maria: E dividir para três. Aí ia dar uma dízima periódica.

Janaina: É, eu não estou entendendo porquê... Pode ser maluquice minha, mas eles estão dividindo antes de vender?

Laura: Não, depois de vendido.

Janaina: Não, eles não venderam a cabra ainda. Aqui não diz. “Propôs que ficassem com a metade do lucro”. O lucro de vinte. Por que que eles estão dividindo o dez para cada um?

Andreia: Não, porque dez ia ficar para o dono.

Pesquisador (Fernando): Dez ia para o Exu, não é isso?

Laura: Que era o dono.

Andreia: E os outros dez ia dividir para três.

Janaina: Não! “Propôs que ficassem com a metade do lucro”. Não a metade do valor.

A categoria “estranhamento” sinaliza que essas discussões não estão presentes nesses espaços acadêmicos, o que reforça o pensamento colonial trazido por Quijano (2007). O debate sobre os orixás apresentados no mito se dava de duas maneiras: (1) a interpretação no sentido técnico/instrumental, na indicação do que e como eles deveriam fazer algo para reproduzir com os alunos; e (2) o orixá estar presente em um mito ainda era visto como um obstáculo. A fala da professora *Janaina*: “*A gente tem que falar o que? Como a gente trabalharia isso com o aluno?*” resalta uma dimensão tecnicista/instrumental do professor como se o mito fosse dar a ele uma “receita” a qual deve ser seguida. Assim como no mito, Exu instaurou o conflito naquele momento, pois as professoras conduziram a discussão: (1) na direção de uma

matemática eurocêntrica no problema, com busca de um protagonismo em relação à operação de divisão da maneira mais próxima que eles abordam na escola. Isso significa que deixaram o orixá — portanto, o contexto — de lado e se voltaram para a divisão de inteiros; (2) sobre qual o momento que a cabra foi vendida; (3) se o valor foi aquele mesmo; e (4) quem deveria ficar com o búzio a mais e outras formas de dividir no nosso cotidiano. Criaram-se, então, fronteiras entre a matemática *per si*, que se assemelha à matemática curricular na ordem da estrutura, e o contexto no qual ela está inserida.

Nesse momento, as professoras dialogaram sobre a fronteira que elas mesmas criaram. Embora tivessem criado essa fronteira sobre o que é a matemática no sentido de discutir a matemática formal escolar que se realiza apesar dos contextos, ainda assim elas estavam sendo influenciadas pelo contexto do mito presente no conflito imposto por Exu. Mesmo quando elas resolvem discutir “só” a matemática por assim dizer, Rufino (2019a) nos mostra que as professoras estão na lógica da encruzilhada, na ambivalência, nas possibilidades, nos conflitos e nas dúvidas presentes no problema proposto por Exu. Desse modo, elas não discutiam apesar de Exu e apesar dos orixás. Exu participa do problema não só por ter o seu nome lá, mas, por instaurar a dúvida, visto que, segundo Rufino (2019a, p. 45):

Exu é aquele que atravessa os limites praticando encruzilhadas. Transita praticando o cruzo e instaurando a dúvida. Ah, a dúvida! (Gargalha...) Destrói, despedaça-se para que cada fragmento seja potente de nova criação (Yangí). Escorre para um caminho até então não conhecido. Samba na ponta da faca parada no ar, a linha divisória, nem um lado, nem outro, anda de viés. Ah, a dúvida... emerge enquanto possibilidade, escorre para o terceiro espaço, outros caminhos. Esse é Exu, conhecido como Obá Oritá Metá, o senhor da encruzilhada de três caminhos.

Se trocássemos os nomes das orixás apontadas no mito, como sugerido na fala das participantes exposta anteriormente, Exu continuaria presente, pois ele é aquele que instaura o problema e a dúvida. A negação do uso dos nomes dos orixás sinaliza a dúvida, elemento propulsor, sendo este o princípio de Exu e de suas potências na encruzilhada. Nas religiões de matriz africana, a encruzilhada é vista como a possibilidade e o lugar aonde a dúvida pode ser lançada. Essa busca por criar uma fronteira é frágil, o que corrobora a análise anterior, ou seja, o contexto faz parte do conteúdo, levando-nos a pensar de maneira diferente.

Milena: Se preferia plantar a discórdia...

Pesquisador (Fernando): Ótimo, viu (risos)? Plantou a discórdia, mesmo...

Maria: Para evitar a discórdia, o búzio que sobrar fica com Exu.

Juliana: A questão é: dez dividido por três.

- Janaina:** Pega a calculadora (risos).
- Maria:** Ah, não dá para quebrar o búzio, né?
- Pesquisador (Fernando):** O que é o búzio? Estou falando sério, não sei o que é.
- Janaina:** É tipo uma conchinha. Não é tipo uma conchinha? Que são aqueles cordões.
- Juliana:** Aham, da Moana. Que tem pendurado no negocinho da Moana.
- Laura:** Aí, deixa onze com Exu e ficaria cada um com três. Evitaria a discórdia.
- Renata:** Um desses búzios é meu e o restante vocês dividam entre cada um. (risos)
- Laura:** É! três para cada um.
- Renata:** É isso aí! Resolveu o problema e o outro é meu.
- Pesquisador (Fernando):** Mas aí, como é que eu divido isso, se não pode quebrar o búzio?
- Renata:** Por que você não dá a resposta para a gente?
[...]
- Maria:** O objetivo dele foi alcançado, né? O objetivo dele era a discórdia. Isso ele conseguiu, porque ficou uma discórdia entre elas para ver quem ficava com aquela...
- Maria:** Aí, se for só com o pensamento matemático...
- Maria:** Fazia uma dízima periódica aqui que dê para resolver a questão. Divido o búzio em várias partezinhas e pronto.
- Laura:** Não, com o búzio compra alguma coisa que dê para dividir em três.
- Pesquisadora (Alessandra):** Mas o que vocês acharam dessa estratégia que elas propuseram? Do búzio que sobrou ficar para a mais velha ou para a mais nova ou para a do meio. O que vocês acharam disso?
- Laura:** Eu achei que tinha que deixar para Exu.
- Pesquisadora (Alessandra):** Mas, por que para Exu e não para a mais velha, por exemplo?
- Laura:** Por que deveria ser para a mais velha se o produto era de Exu?
- Pesquisador (Fernando):** Pior que eu concordo com ela.
- Pesquisadora (Alessandra):** Mas, por que não para elas, já que elas que tiveram o trabalho de vender?
- Laura:** Porque seria em partes iguais.
- Andreia:** E outra coisa, se desse para ela, a discórdia ia realmente acontecer.
- Tainá:** Por que a mais nova ou mais velha é melhor (se ?)?
- Juliana:** Porque não é justo, né? Não é justo. Inventaram uma... Foi inventada uma regra que não é justa porque não foi quem trouxe.
- Renata:** Para cada um se beneficiar. O mais velho queria se beneficiar só porque era o mais velho. O mais novo queria se beneficiar só porque era o mais novo.
- Juliana:** Qualquer uma das três que se beneficiasse não seria justo.

A estrutura dos inteiros é a que está no foco da discussão. O que pode ser destacado é como esse texto, de alguma forma, diz que existe uma impossibilidade de discussão a matemática per si, do ponto de vista da escola apesar do problema. Estamos discutindo a natureza do número, olhando até a estrutura algébrica a partir do problema proposto por Exu. Assim, não há como discutir o conteúdo matemático apesar do seu conceito. O mito obrigou a

contextualização do conteúdo, ou seja, o contexto faz parte do conteúdo e está presente na discussão.

No terceiro trecho destacado no início da análise dos dados, trouxemos uma fala de Fernando “*Mas aí, como é que eu divido isso, se não pode quebrar o búzio?*”, reforçando que o que está sendo discutido no mito é a matemática *per si*. Ao relacionarmos o trecho anterior com esse terceiro trecho, percebemos que Fernando foi paradoxal. A discussão sobre igualdade e equidade ou o quão justa é uma divisão não está presente nas aulas de Matemática. O mito trouxe essa possibilidade de reflexão sobre a noção de divisão em relação à justiça, não apenas em relação à divisão em partes iguais. A partir da fala de Fernando, tenta-se abstrair certas especificidades do problema, como os orixás, indo em direção à busca de um contorno sobre o que é e o que não é matemática, mas, apesar disso, parece haver situações que extrapolam um pouco do contexto dos orixás. O trecho a seguir parte do princípio do que se extrapola no mito.

Pesquisadora (Alessandra): Mas essas outras formas de fazer divisão, nas aulas de matemática, alguém já pensou?

Iara: Misericórdia! Se pensarem isso aqui...

Pesquisadora (Alessandra): Gente, eu estou aqui para aprender junto com vocês, por favor, não fiquem...

Juliana: Não, porque, assim, eu estou... Porque, menina, Educação Infantil, assim... Eu não dou esse tipo de problemática. Pode ser... eu não dou.

Maria: Mas se você pegasse e desse dez cartas dessas que eles estão brincando de bater.

Pesquisador (Fernando): Pronto, acho que a questão é essa.

Maria: Se jogasse para três alunos e, olha, divide isso entre vocês. Você está dando o conceito de divisão, mas ia sobrar uma carta. E aí armar uma confusão. Como é que eles vão fazer para resolver aquela confusão?

A categoria de análise “estranhamento” evidencia que as discussões a partir do mito sobre conhecimentos outros não estão presentes nesses espaços acadêmicos, o que reforça o pensamento colonial, ou seja, a dimensão colonial é um projeto de poder que atravessa o tempo. No entanto, vimos Exu causando a discórdia e viabilizando a reflexão sobre a noção de divisão a partir de contextos outros. O comportamento dos professores presentes na roda pode sugerir a naturalização de padrões da colonialidade, como a sugestão da professora Renata pela troca dos nomes dos orixás.

4.1.2 Ancestralidade x Modernidade

Nesta seção, os dados abordados que trouxemos emergiram da insurgência aos apagamentos de saberes afro-diaspóricos, tornando-se uma categoria de análise. Esses dados, então, se desdobraram em discussões que articulamos com reflexões teóricas sobre coletividade docente. Ao interpretá-los, observamos que podemos comparar o projeto de modernidade com a ancestralidade. Nesse momento, compreendemos o uso do termo “ancestralidade” como referência a todos aqueles que nos antecedem e a toda herança cultural que herdamos, enquanto a “modernidade” relaciona-se com o projeto colonial moderno que toma o presente como meio de passagem para o futuro, como experiência do racional para o progresso. Verificamos, assim, que a ancestralidade é a uma subversão/insurgência à ideia de modernidade.

Lander (2005) nos explica que a modernidade é algo que se quer tirar do atraso e levar para o novo, em uma dinâmica de esquecimento e de apagamento, enquanto a ancestralidade significa o contrário. A modernidade orienta a colonialidade, de modo que impõe uma cultura sobre a outra, considerada atrasada. Por outro lado, trazer a ancestralidade como maneira de enxergar o mundo pode acarretar dinâmicas decoloniais, sendo uma forma de questionar o projeto de modernidade. A partir dele, está justificado matar, roubar, assaltar, realizar epistemicídio etc. Isso significa apagar o passado e olhar para o futuro invisibilizando a herança cultural herdada.

Com isso, apresentamos a ancestralidade, que, segundo Rufino (2019a, p.16), duela com a modernidade, ou seja, “combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial”. Dessa forma, o tempo é atacado ao discutirmos a questão colonial. O passado é algo em disputa, de modo que os relatos sobre como um “fato” ocorreu sempre estarão relacionados a quem está contando as dinâmicas sociais de poder que constituem suas narrativas. Esse olhar sobre o passado o situa como acontecimento no presente, assim como o apagamento do passado também emerge como algo que está em disputa. Esse outro olhar sobre o tempo e sobre como compreendemos as construções sociais de passado, presente e futuro emergiu na fala de uma das professoras participantes da roda de conversa, como exposto no trecho a seguir:

Iara: Vou falar como umbandista. Vou falar como professora e, também, através do carinho que tenho recebido. Eu estou na turma do primeiro ano. Eu tenho que mediar o conhecimento entre eles. Eu vejo que, ao meu lado, tem uma professora que é minha amiga, que tem um conhecimento brilhante e que é uma pessoa que compartilha e te abraça. Então, no meu ponto de vista aqui, eu estou diante da minha, entre aspas, da minha ancestralidade. Elas têm mais conhecimento que eu. Um conhecimento que eu posso chegar e pedir com

humildade. Quando você falou dos búzios, búzio é o símbolo do Exu. Então, quem tem Exu, é quando você se conecta, um búzio tem conhecimento. Quando eu chego na sala de aula, eu me conecto àqueles que me guardam. E me conecto às professoras que me cercam.

A fala da professora Iara exemplifica que a ancestralidade não é apenas uma questão literal como está escrito no mito iorubá que apresentamos, uma vez que a participante ressignifica o modo de ser, de estar e de se afetar a partir da ancestralidade. Nesse sentido, com base na fala da professora podemos fazer um paralelo com Rufino (2019a), pois é a partir da ancestralidade que as práticas do saber emergem. Enquanto há a educação promovida pela modernidade sendo alimentada pela mercantilização do saber, como forma de evolução e de acesso a um futuro promissor, em uma perspectiva individual e excludente, há a ancestralidade sendo permeada pelo afeto a partir da fala de Iara.

Iara: [...] Então, eu preciso do antepassado para poder me transformar, não só como ser humano melhor e como uma professora melhor. Para poder dividir com esses vinte e quatro alunos que eu tenho, não em partes iguais, mas naquilo que cada um precisa, o conhecimento para eles avançarem o ciclo, entendeu? É isso!

Para a docente, a ancestralidade é o entendimento do indivíduo como sujeito, ou seja, *“eu me realizo no outro e me realizo em outros”*. Desse modo, a comunidade escolar, como um todo, faz parte do processo de construção dos saberes docentes. Essa reflexão sobre a forma como nos entendemos e nos enxergamos é uma subversão do progresso, na dimensão de refletir sobre a natureza das coisas para além de uma percepção meramente utilitarista. Essa relação entre a ancestralidade e a noção de experiência nos mostra um novo sentido ao conceito de experiência e de aprendizagem. Assim, aprendizado não é pegar o que está escrito no quadro ou ficar com um livro na mão, mas se realiza por meio da experiência com o outro. Fazer isso é olhar para o passado, realizar-se no que está por vir. Dessa maneira, praticamos uma subversão à ideia de modernidade, que subalterna seres, saberes, costumes etc. a partir de uma noção hierárquica entre passado e futuro.

Ainda nesse jogo de subalternização, vemos realizações que coexistem, como costumes de povos originários e de europeus, sendo hierarquizadas numa alocação temporal do que é colocado na perspectiva de atraso e de sucesso. Por isso, verifica-se a necessidade de trazer a ancestralidade para o jogo assim como Rufino (2019a, p. 16), que nos mostra como *“um princípio da presença, saber e comunicações é, logo, uma prática em encruzilhadas”*.

Iara: Quando eu chego na sala de aula, eu me conecto àqueles que me guardam. E me conecto às professoras que me cercam. Então, quando eu tenho dúvidas, eu chego até a Milena, ou cumprimento os professores lá e digo: Milena, como é que eu faço isso, como é que eu lido com isso, como é que eu compartilho, faço ou não faço? Principalmente, no intervalo. Então, o que acontece, quando a gente tem algo para compartilhar na sala e tem as diferenças, a gente não consegue dar igualmente para todo mundo. Porque cada um tem uma individualidade, tem uma semente, tem algo que precisa ser mais lapidado do que o outro. E isso só o conhecimento das professoras mais velhas, em Oiá, elas captam primeiro do que eu. Eu venho com o estudo. Elas vêm com a experiência, com o chão da escola e me dão essa oportunidade de aprender.

Podemos relacionar a ancestralidade trazida pela professora Iara ao livro *Tempo, Temporalidade e Ancestralidade em olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2018), no que se refere ao lugar da ancestralidade na construção de uma narrativa, ou seja, é ver o outro como participante que mantém seu olhar referente ao passado e ao presente para questionar sobre o futuro.

Os saberes ancestrais que fazem parte das práticas docentes estão presentes na vivência desses sujeitos e condizem com as relações de aprendizagem. No campo da formação de professores, as ideias de Tardif (2002) foram fundamentais para demarcar o reconhecimento dos “saberes da experiência”, descritos como todos aqueles que surgem da experiência individual ou coletiva, das experiências cotidianas de trabalho ou do conhecimento do meio em que vivem os sujeitos. Os saberes da experiência de diferentes tempos e espaços estão presentes nas práticas da professora Iara, entretanto consideramos que sua fala extrapola a perspectiva de saberes da experiência debatida na literatura de formação de professores ao incorporar saberes da experiência de diferentes tempos e espaços, para além da sala de aula e da academia, os quais não só se apresentam nas práticas da professora Iara, como a ajudam a fundamentá-las a partir de outras referências ancestrais.

Esses saberes são sustentados a partir de uma diversidade de práticas que a constituem como mulher e professora, tendo como base a ancestralidade. Apesar de a ancestralidade ser entendida como parentesco ou práticas, para Oliveira (2012) e Flor do Nascimento (2016) ela é vista de forma a produzir significado na vida e construir outros sentidos a serem deixados para as próximas gerações. Além disso, Flor do Nascimento (2016) entende que o “conceito-experiência” é a conexão entre a ética, a ontologia e a epistemologia da reinvenção de quem somos nós.

Iara: [...] eu só vou ser uma professora de elite como elas são se, ao final desse processo, eles saírem melhor do que eles entraram. Ou saírem letrados,

ou saírem identificando uma palavra, ou sabendo somar. E o que eu comentei com a *Milena* é o seguinte: “Nossa, *Milena*, eu sou melhor com a adição, não é?”. Eles pegaram! E, na parte de escrita, eles são copistas, mas no diagnóstico eles não são bons. Aí a gente comentou sobre a palavra geradora, entendeu? A gente dividiu. Então, assim, o conhecimento aqui, entre eu e a *Milena*, não é igual. Você entendeu? Eu tenho que olhar para ela, eu vou chorar quando ela for embora, e olhar para as outras que ficaram. Mas, o que ela deixou para mim, o que a Vera deixou naquele caderno é um antepassado que eles guardam. É aquilo que eles trazem para mim.

Nesse trecho, destacamos que a prática de uma professora em sala de aula imprime uma marca não só perante os alunos, mas também em quem vai sucedê-la, marca que fica evidente na fala acima. No registro da professora, podemos reconhecer que os saberes docentes na prática estão vinculados ao chão da escola, procurando identificá-la como pessoa e reconhecer sua formação, práticas, vivências e experiências, em ações da vida escolar. Para além da formação e da atuação acadêmica/profissional, os saberes docentes são resultados das experiências da nossa conexão com o mundo. Nesse sentido, nos remetemos a Machado (2014, p. 58), pois, segundo ela, a ancestralidade “permite se pensar, refletir, recriar, criar e vivenciar continuamente uma cosmovisão africana, é conceito e práxis, feita a partir do nosso próprio chão”.

Iara: A cultura dessa escola é: o caderno de casa e o caderno de aula. E a minha é: um caderno. Porque, dentro daquilo que eu sei trabalhar, e daqueles que trazem a lição, eu utilizo o melhor um e grande. Você está entendendo o que eu estou falando? Então, tudo é encaixe, tudo é conhecimento e tudo se engloba. Então, eu preciso do antepassado para poder me transformar, não só como ser humano melhor e como uma professora melhor. Para poder dividir com esses vinte e quatro alunos que eu tenho, não em partes iguais, mas naquilo que cada um precisa, o conhecimento para eles avançarem o ciclo, entendeu? É isso!

Na modernidade, o passado atrapalha, ou seja, é algo que se quer “apagar/rasgar” para alcançar um futuro determinado previamente. Para a professora, nós somos um caderno só, somos a integração da escola, de casa, da religião e da experiência, buscando quebrar uma fronteira entre o que é conteúdo de sala e o que é conteúdo de casa. Dessa forma, nos alinhamos a Shulman (1986, 1987), o qual afirma que esse saber extrapola o conhecimento sobre o conteúdo *per se*, englobando o saber sobre o conteúdo para o ensino.

Entendemos que a maneira como a professora Iara discute as questões, propondo quebrar uma fronteira entre o que é conteúdo de sala e o que é conteúdo de casa, significa não estabelecer uma fronteira entre o caderno de casa e o caderno de sala e nem entre esses espaços. Para a docente, o importante é a produção do estudante independentemente de onde ela ocorre,

compreendendo que ocorre uma integração entre os cadernos de casa e de aula à medida que nos constituímos no outro e integramos saberes e experiências. Ao usarmos dois cadernos, por outro lado, essas experiências estariam sendo separadas, como se as experiências de casa não alcançassem o estatuto de saberes ou, ainda, como se os saberes de aula estivessem à parte de tais experiências.

Nesse sentido, indicamos que, por meio da compreensão dos saberes ancestrais, é possível construir conexões entre a educação escolar e a não escolar e, de algum modo, encontrar um caminho multicultural, aproximando a comunidade escolar e os saberes ancestrais. Estes são rejeitados pela lógica separatista entre prática e teoria dominante na educação escolar, como se apenas a teoria fosse necessária, não precisando estar relacionada a uma determinada prática para que ela seja válida.

4.1.3 O que/quem é Exu?

Nesta categoria, emergem discussões sobre possibilidades de se pensar uma Educação por Exu que atravesse a prática profissional de professoras da Escola Básica. Nesse sentido, elementos que caracterizam a potência de Exu, tais como movimento, dúvida, ambivalência e inacabamento, são evocados no relato sobre as vivências profissionais de uma das professoras participantes da pesquisa. A localização de Exu nas vivências dessa professora desloca e ressignifica, até mesmo, as próprias referências adotadas na pesquisa, assim como traduções de determinados termos utilizados por Prandi (2003) no mito adotado na produção de dados da investigação.

Com isso, trazemos alguns trechos da fala da professora Iara, na qual ela dá outra conotação ao termo “discórdia” presente na referência original de Prandi (2003). Para ressignificar não somente esse termo, mas também a forma como a referência a Exu estava sendo discutida pelos participantes da roda de conversa, a professora situa o debate na diáspora africana e nas violências que se produziram a partir de então, em uma conexão ancestral na qual se coloca como integrante.

Iara: Não, vamos entender África. Vamos entender lá atrás quando os indígenas já estavam aqui. Nós não viemos... Vou me colocar dentro disso, né? Nós não viemos de forma escravizada. Os negros eram príncipes, eram rainhas, mas eles vieram nos tumbeiros. E, aqui, eles foram obrigados a serem escravos, vamos por aqui, a servir. Só que existe um antepassado que o negro se agarrou para sobreviver, que vem dos orixás, que vem dessa energia que foi sincretizada aqui com o catolicismo.

Ao começar sua fala na diáspora, a professora Iara desloca a referência a Exu como entidade religiosa, protagonizada, até então, na roda de conversa, para situá-lo como referência de ancestralidade em que “o negro se agarrou para sobreviver”. Nesse sentido, a noção colonial de religião, atrelada a uma ideia de “religação”, reduziria práticas africanas de vida a uma dimensão de fé, de uma crença que, diante do trauma, religaria o que foi despedaçado, agora em uma nova existência.

Para Giraldo e Fernandes (2019), quando os negros africanos cruzam o Atlântico a travessia se configura como uma experiência de desumanização, de não existência, de apagamento, de desmantelamento, que culmina, na chegada ao Brasil, em sua condição de escravo, sem direitos de cidadania e como uma classe inferiorizada. Na fala de Iara, Exu surge não como entidade religiosa que promove o bem diante do mal, mas como um antepassado que possibilita reexistir por meio da conexão com sua ancestralidade, ou seja, como movimento permanente de transformação. Consideramos que, nesse momento, a professora ressignifica o entendimento sobre Exu no contexto da roda de conversa, extrapolando a dicotomia *bem x mal* e *sagrado x profano*, deslocando o orixá do pensamento judaico-cristão e localizando-a em sua própria existência e ancestralidade como mulher negra.

Nesse momento, dialogamos com Neto (2019) o qual afirma que Exu não pode ser entendido como bem ou mal, apontando que, na verdade, em oposição ao pensamento cartesiano-ocidental, o signo:

[...] não pode ser compreendido dentro da visão ocidental-cristã e ainda reforçam que, de modo geral, a cultura e religião afro-brasileira também não podem ser lidas a partir deste pensamento. É o próprio movimento de transformação e re-criação epistêmica. Portanto, Exu não cabe na lógica binária do ocidente (NETO, 2019, p. 8).

Na fala da professora Iara transcrita anteriormente, portanto, Exu é reivindicado como divindade transportada juntamente aos negros que seriam escravizados no Brasil, com base em uma concepção de mundo africana. Nesse sentido, as interpretações iniciais que emergiram nas falas dos demais participantes e que foram discutidas na categoria “estranhamentos”, nas quais o orixá fora associado, historicamente, ao mal, ao demônio, à rua e à marginalidade, revelam-se como aspectos do racismo que reestruturou a sociedade brasileira e se ramificou no imaginário nacional.

Neste trabalho, buscamos pensar na relação desse signo com a encruzilhada e em suas especificidades de ruptura, de movimento e de possibilidades. Tomando a encruzilhada como o lugar no qual tudo pode se revelar e onde os caminhos se cruzam, tornando-se

encontros/passagens, obtém-se a ruptura com a linearidade que caracteriza a perspectiva de mundo euro-cristã. Como falamos anteriormente, a encruzilhada não nega os conhecimentos hegemônicos da matemática científica na formação de professores, mas sim propõe a possibilidade de seu atravessamento, possibilidades oriundas, sobretudo, de povos subalternizados, tomando como referência Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021). A natureza de Exu é a própria encruzilhada, sendo nela que se instala a possibilidade de caminhos cruzando com outros e alcançando a transformação da hierarquia de etnias, culturas, religiosidade etc.

Praticando uma pedagogia exusíaca em sua própria fala, a professora Iara apresenta um outro sentido para a discussão que se estabelecia sobre o problema matemático proposto por Exu no mito apresentado aos participantes. Nesse sentido, a participante toma a figura de Exu como referência para pensar numa educação que se constitui no encontro de experiências, articulando-a com sua própria vivência como professora no chão da escola. Dialogando com Rufino (2019b), entendemos que a educação não é um fenômeno único e exclusivo da vida escolar.

Ao conceber a educação nessa perspectiva de encruzilhada, a professora estabelece a escola como lugar de pertencimento, como espaço de encontro e de compartilhamento de experiências, onde cada indivíduo que passa por ela imprime uma marca a qual, numa perspectiva ancestral, constitui uma memória coletiva de conhecimentos que serão partilhados por novos estudantes e professores, mesmo que não tenham se conhecido.

Iara: Nós somos professores, a gente passa conhecimento oral, a gente aprende com nossos alunos. Essas professoras aqui, com duas décadas de chão de escola, dá para escrever um livro. Então, daqui a pouco, é um antepassado nosso. A tia Bia me ensinou isso, isso e isso... Como eu tenho memória da tia Irene, entendeu? Então, aqui ela linkou esse conhecimento dos orixás com o chão da escola. E é brilhante, porque é difícil ter uma pesquisa assim.

A participante situa a mobilização de conhecimentos na escola em uma dimensão circular: por um lado, as professoras em atuação aprendem com as professoras mais experientes, não somente em contato com elas, mas também a partir das memórias que deixam naquele espaço, como “um antepassado nosso”; por outro lado, os estudantes aprendem com seus professores, porém também lhes ensinam, contribuindo para reelaborarem suas práticas a partir do que acontece no chão da escola. Ao localizar o conhecimento nas experiências, a participante desloca a centralidade que, frequentemente, se estabelece em torno dos conteúdos programáticos prescritos na escola (ou mesmo na formação de professores), reposicionando-os no indivíduo e tomando a oralidade como referência para a circulação de saberes.

Iara: Eu chego lá na sala e falo assim: o que eu vou ensinar? Eu vou ensinar o que eu aprendi de Vygotsky? Não! Eu vou ensinar o que eu estou vendo da Raquel passando, da Lilinha passando. Você não quer saber da discórdia.

Nesse momento, a participante compartilha uma de suas vivências como professora naquela escola para ressignificar o sentido do termo “discórdia” apresentado no mito transcrito por Prandi (2003). Diante de uma situação de dificuldade vivida ao atender a mãe de um estudante, a professora Iara traz a dimensão coletiva da profissão docente, constituinte de uma rede de troca, de proteção e de acolhimento, como forma de resgate quando as experiências vivenciadas na escola provocam momentos de dúvida, angústia, dor e apagamento. Nesse sentido, a participante ressignifica a ideia de que Exu teria a intenção de plantar a “discórdia”, subvertendo uma possível conotação de que isso representaria algo ruim, ao apresentar uma situação em que, diante da dúvida e do conflito que se instauraram sobre ela, o encontro de caminhos, experiências e afetos se mostra como possibilidade de reexistência.

Iara: Vou te falar um exemplo [...] para a *Maria*, que é diretora, que você acabou de conhecer, chegou uma mãe e me desacatou. Eu falei: “eu vou embora”. Porque eu sangrei, eu tenho que ser educada. Ela falou assim: “olha, o caderno do meu filho está um lixo, o que está aqui é um desleixo”. Eu falei: “não, eu vi os cadernos ali”. Eles estão no primeiro ano. Então, eles jogam o caderno para cima, não tem aquela coisa [organizada]. E eu não podia falar nada. Na hora, eu me agarrei naquilo que eu carrego. Falei para ela: “obrigada”. Sangrei! Porque a minha vontade era... Poxa, [ela disse]: “eu tenho duas irmãs que são professoras”. Minha vontade foi dizer: “então, por que as duas professoras não educam o seu filho? Porque ele amassa o dever, ele corre na sala, ele é desrespeitoso”. Mas, não falei, você entendeu? Isso é uma discórdia. Aí, eu cheguei na *Maria* e na Lilinha. A Lilinha saiu da sala dela, estava com a turma dela perfilada, deixou a turma dela para saber o que estava acontecendo comigo. E eu expliquei: “eu vou me retirar dessa escola porque eu estou sofrendo”. Então, o corpo docente me abraçou.

Nesse trecho, consideramos que, para a participante, Exu é tomado como uma forma de se reinventar, como resgate de um lugar da não existência. Em continuidade à sua fala inicial sobre a diáspora africana, a professora se refere a Exu como aquele que apresenta caminhos diante de uma condição de não existência. No contexto de sua atuação profissional, diante de um momento em que Exu instaura a dúvida a partir de sua prática docente, Iara se conecta com sua ancestralidade para conceber uma educação referenciada em Exu. Nesse sentido, a professora faz um paralelo com Rufino (2019a), entendendo que a educação referenciada em Exu se realiza no outro, no encontro de caminhos que não são reduzidos em rótulos que os

aprisionam na dicotomia *bem x mal*, mas na ambivalência de experiências que, em sua potência, podem se tornar formativas, independentemente das intenções que as produziram.

A situação que aconteceu com a mãe do estudante poderia ter virado uma “discórdia”, isto é, uma disputa restrita a um dos sentidos da dicotomia *bem x mal* caso a escola tomasse partido da mãe da criança, ou se a professora tivesse se comportado de forma reativa ao posicionamento inicial da mãe. Diante da complexidade da situação apresentada à professora, ela encontra apoio na experiência de suas colegas de profissão, de modo que elas abraçam Iara e, coletivamente, encontram caminhos para lidar com o problema.

Consideramos importante lembrar, aqui, que a participante menciona esse episódio como exemplo para produzir, de forma crítica, outro sentido para a figura de Exu. O orixá é reconhecido em termos de sua potência, não a partir de uma visão estereotipada, demonizada, que o coloca como aquele que “planta a discórdia”, associado à figura do diabo cristão que o leva a fazer o que é “errado”. Entendemos que, na perspectiva da professora, uma educação referenciada em Exu instaura a dúvida como possibilidade formativa, abrindo caminhos que se realizam no outro, no encontro de experiências, e reconhecendo a educação como movimento permanente, inacabado e que se renova a cada novo caminho que atravessa a encruzilhada.

Iara: E essa educação foi quem que me deu? Exu! Você entendeu? A humildade cabe em todo lugar, em todo lugar. E eu vou mostrar o meu trabalho até o final desse ano (voz embargada). E eu vou entregar essas crianças lendo porque elas têm que aprender escrevendo. Elas têm que aprender lendo palavras. Elas têm que ter valores, tem que respeitar o semelhante. E eu só vou conseguir porque eu estou aqui e em uma outra escola, à tarde, que é a Carmem Correia, que me deu essa oportunidade de sair da área administrativa, que eu posso dizer que eu tenho domínio, como elas têm aqui. Porque eu fiz uma promessa para o meu pai: ser professora. E foram as professoras que me ajudaram a chegar até aqui. Você entende? Que a discórdia cabe em todo lugar? Caberia aqui. E não houve isso.

Reconhecemos que o próprio contexto da pesquisa foi apropriado para Iara praticar uma educação referenciada em Exu ao ressignificar, pedagogicamente, as falas iniciais que demonstravam um estranhamento com a figura dele. Como vimos, essas falas foram resultantes dos efeitos do racismo que, historicamente, demonizou esse orixá, assim como o termo “discórdia”, apresentado no mito, o qual provocou a produção de dados da pesquisa, extraído de Prandi (2003). Nesse sentido, a discussão sobre um problema matemático referenciado em Exu e nas sabedorias africanas acarretou uma tensão que poderia se desdobrar em posicionamentos que restringissem o debate à dicotomia *bem x mal* em torno da figura de Exu,

o que leva a professora Iara a problematizar que, em termos da “discórdia”, ela também “caberia aqui” no contexto da discussão que foi estabelecida na pesquisa entre as participantes.

Ao não situar a discussão em termos de uma “discórdia” que gira em torno da disputa pela razão e pelos rótulos de bem e mal, entendemos que a participante toma a dúvida como possibilidade de intervir de maneira formativa, reconhecendo a ambivalência presente na discussão como parte da ancestralidade evocada por uma educação que se referêcia em Exu, na qual toda experiência é identificada como possibilidade de se realizar pelo/no outro. Assim, ao instaurar a dúvida em experiências que são mobilizadas no chão da escola, Exu não prega “discórdia”, mas a dúvida e a ambivalência como potências ancestrais para produzir, na coletividade, outras possibilidades de existências.

A perspectiva de educação por Exu apresentada pela participante dialoga com o que Simas e Rufino (2018) afirmam sobre a diáspora africana, a qual foi uma tragédia, mas que contou com orixás e com a ancestralidade africana em caminhos de reinvenção. Reconhecemos, portanto, os conhecimentos afro-diaspóricos como caminhos muito potentes por conta das possibilidades de resistência e reexistência que exibem. Diante da dificuldade, a ancestralidade que emana de tais perspectivas de vida possibilita o resgate de um lugar de não existência.

Assim como na Pedagogia das Encruzilhadas de Rufino (2019a), consideramos que esta discussão sobre uma educação por Exu não se estabelece aqui em termos da fé, da crença, mas sim a partir do que ele representa, do que ele possibilita, dos caminhos que se abrem, ou seja, em termos do encontro na encruzilhada, do encontro de caminhos, do encontro de pessoas, do encontro de experiências, do trabalho coletivo, da dúvida, da ambivalência, do movimento e de tantas outras potências que Exu dinamiza.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, demarcamos os principais resultados dos estudos realizados durante a pesquisa relatada e discutimos sua articulação com o contexto mais amplo da dissertação. Na próxima seção, faremos uma breve retomada da dinâmica de investigação e destacaremos os resultados emergentes da análise dos dados. Apresentaremos, ainda, uma discussão a respeito de alguns desdobramentos do trabalho, que sugerem implicações para o campo de pesquisa sobre formação de professores que ensinam matemática(s).

5.1 RESULTADOS

Ao longo desta dissertação, discutimos as noções de colonialidade e como ela atravessa a formação de professores que ensinam Matemática e os saberes dos docentes. As inquietações que motivaram a elaboração desta pesquisa convergiram à questão principal a qual sintetiza a investigação: *Que reflexões sobre o ensino são possibilitadas por discussões propostas a partir de um mito iorubá e de que maneira as relações coloniais podem atravessar essas discussões?* Na tentativa de responder a essa questão, desenvolvemos nossa investigação com o objetivo de *discutir atravessamentos coloniais na formação de professores dos anos iniciais e, então, investigar produção de saberes de professoras e professores em uma dinâmica decolonial, orientada por um mito iorubá.*

A dissertação teve uma abordagem qualitativa e dispôs da participação de oito mulheres que atuam nos anos iniciais e um professor de Matemática que atua nos anos finais e na formação de professores. Para a parte metodológica, fizemos uso de uma roda de conversa com perguntas semiestruturadas e, para a análise de dados, relacionamos as falas com o referencial teórico.

Para alcançar o objetivo e responder à questão de pesquisa, fizemos a fundamentação teórica delineando a noção colonial e apresentamos a colonialidade, que se dá a partir da invasão portuguesa ao Brasil, com base nos cinco eixos — poder, saber, ser, da natureza e da vida e gênero —, como Giraldo e Fernandes (2019) evidenciam. Compreendemos que esses eixos coloniais caminham juntos e os relacionamos com a formação de professores que ensinam Matemática, tencionando o apagamento de saberes profissionais docentes não legitimados e a subalternização do professor em relação a saberes outros, que frequentemente são situados fora dos padrões de conhecimento normatizados nos espaços de formação. Essa relação foi abordada baseado na seção *Atravessamentos coloniais na formação de professores que ensinam Matemática*, dando ênfase a não valorização do professor desde a sua constituição, à entrada da mulher na docência e à subalternização de saberes docentes.

Ao observarmos como se deu a constituição do professor desde a vinda da família portuguesa ao Brasil em 1808, verificamos que o papel da mulher se restringia a servir ao marido, ser boa dona de casa e dar educação para seus filhos, ou seja, sua profissão estava atrelada à submissão e ao cuidado. Enquanto os homens podiam frequentar escolas e trabalhar fora, observamos que as mulheres sofriam com o apagamento e o silenciamento. Com a colonialidade, percebemos que os conhecimentos eurocêntricos determinavam um padrão, apagando outros seres e saberes e tornando como única possibilidade o conhecimento europeu, ideia que dialoga com Simas e Rufino (2018).

Dessa forma, afirmamos que é indispensável (re)pensar em outras formas de conhecimentos, diferentes daqueles que foram ensinados, nos libertando das algemas coloniais, ou seja, procurando novas pedagogias e novas formas de pensar. A partir dessa busca, nos alinhamos aos conhecimentos afro-diaspóricos e, em particular, à traquinagem do orixá Exu, que se coloca nos vazios deixados, nas possibilidades de conhecimento e de abertura de caminhos (RUFINO, 2018).

Ao reivindicarmos os conhecimentos eurocêntricos tidos como referência, trazemos Rufino (2019a), Simas e Rufino (2018) e Nogueira (2019); e no que tange aos conhecimentos afro-diaspóricos para o debate, visando (re)pensar a matemática eurocêntrica, alinhamo-nos a Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021), rasurando o conhecimento universal a fim de pluriversá-lo. A partir das potências de Exu, impulsionamos um atravessamento decolonial em oposição aos padrões eurocêntricos.

Os resultados da pesquisa empírica que realizamos com professores das séries iniciais em diálogo com o referencial teórico pelo qual nos fundamentamos apontam que a escola carrega uma herança do Período Colonial. Isso significa que a colonialidade se apresenta enraizada, de acordo com Giraldo e Fernandes (2019), desde a invasão portuguesa no Brasil, no século XVI, até os dias de hoje, predominando e legitimando o conhecimento dos povos dominadores, ou seja, epistemologias não eurocêntricas, como conhecimentos afro-diaspóricos, não estão presentes nos espaços escolares.

Devido ao apagamento de saberes outros que Matos, Giraldo e Quintaneiro (2021) relatam, a imposição de poder trazida por Aníbal Quijano (2002) e a valorização do conhecimento eurocêntrico. Na perspectiva de uma hierarquia de saberes na visão de Walsh (2008) e Matos (2019), as sabedorias de origem africana parecem não estar presentes nos espaços escolares. Na roda de conversa, percebemos que houve um estranhamento ao apresentarmos um mito iorubá, e essa reação dos participantes sugere a naturalização da colonialidade, ou seja, o pensamento colonial ainda está presente no cotidiano escolar. Porém a professora Iara nos mostra que esses saberes afro-diaspóricos fazem parteda prática docente, de maneira que as experiências ancestrais se revelaram imbricadas nela, como possibilidade de caminhos outros entre os conhecimentos de dentro e de fora da escola, sabedoria que fora invisibilizada em resistência à modernidade de acordo com Lander (2005). A docente citada acima nos fez pensar em uma Educação por Exu que cruza a prática escolar e, nesse sentido, entendemos as potências do orixá Exu, ou seja, o signo nos possibilita (re)pensar a Educação a partir da conexão com a ancestralidade presente na dinâmica escolar e não escolar. Essa

ancestralidade atravessa e rasga o tempo, perpassando o passado, numa reflexão sobre a diáspora para, depois, instaurar-se no presente, na reconstrução contínua com os pares docentes e estabelecendo possibilidades para o futuro, abrindo caminhos na ambivalência. As características de Exu como dúvida, ambivalência, movimento e possibilidade são trazidas na fala de Iara, ressignificando não só a sua prática, mas também a dos demais participantes da pesquisa, como possibilidade reflexiva sobre a coletividade na prática docente. Exu, então, se coloca como cura, como aquele que resgata da condição de não existência.

Consideramos que as discussões feitas até aqui nos fizeram (re)pensar sobre a matemática eurocêntrica que temos praticado ao invés de trazer a matemática a partir do signo Exu e a partir dos conhecimentos outros, resgatando esses saberes para o lugar do enaltecimento, e não do apagamento como visto na modernidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2. ed. RJ: Editora Vozes, 2008
- AREDA, Felipe. Exu e a escrita do mundo. **Revista África e Africanidades**, Brasília, ano 1, v.1, n. 1, [s. p.], maio 2008. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/exu_a_reescrita_do_mundo.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. **A Escola Elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 211-213.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 159 p.
- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 01/2006. Brasília: MEC/CNE, 2006.
- BRASIL. **Decreto n. 10, de 10 de abril de 1835**. Decreto de criação da escola normal. Rio de Janeiro, 1835.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; COSTA, Ercules. A formação para matemática do professor de anos iniciais. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 505-522, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/VP4CpcfCNQqDxqCm5RWn89L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/934/939>. Acesso em: 22 ago. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

FERNANDES, Elisângela. Passagem segura do 5º para o 6º ano em Matemática. **Nova Escola**, 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2200/passagem-segura-do-5-para-o-6-ano-em-matematica>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FERNANDES, Filipe Santos; COUTINHO, Eliziara Pereira. Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática: por uma reforma agrária do saber. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. 2, p. e021045, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37001/remat25269062v18id611>. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/173/1732457012/html/index.html>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação. *In.*: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy William; MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro (orgs.). O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro; BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha - ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GIRALDO, Victor. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 1, p 37-42, jan./2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000100012>. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2023.

GIRALDO, Victor; FERNANDES, Filipe Santos. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019. DOI: <https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9620/7175>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GIRALDO, Victor; ROQUE, Tatiana. Por uma Matemática Problematizada: as Ordens de (Re)Invenção. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 14 n. 35, p. 1-21, ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46312/pem.v14i35.13409>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/13409/9355>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Colección Sur, CLACSO, 2005. p. 1-128. (Biblioteca Ciências Sociais).

LIMA, Milton Pereira. Noções básicas de conceitos em Bakhtin. *In*: TERCEIRO ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2018, Marabá. **Anais [...]**. Pará: UNIFESSPA, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LUGONES, María. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, Cambridge, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251730/mod_resource/content/0/heterosexualism%20and%20the%20colonial%20modern%20gender%20system%20maria%20lugones.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana e práxis de libertação. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 51-64, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v6n2p51-64>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/view/6300/5256>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MACHADO, Flávia Pereira. Gênero, corpo e colonialidade: deslocamentos epistemológicos e feminismos a margem do Sul global. **Fronteiras**, v. 22, n. 40, p. 30-47, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/frh.v22i40.13262>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/13262>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MATOS, Diego Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade. 2019, 171 f. Tese (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física) — Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://pemat.im.ufrj.br/images/Documentos/tese/2019/DSc_03_Diego_Matos_Pinto.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

MATOS, Diego; GIRALDO, Victor Augusto; QUINTANEIRO, Wellerson. A cultura matemática mobilizada por licenciandos no contexto de uma disciplina de análise real. **Boletim GEPEM**, n. 70, p. 26-42, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/gepem.2017.019>. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/114>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MATOS, Diego; GIRALDO, Victor Augusto; QUINTANEIRO, Wellerson. Formação de Professores de Matemática: uma encruzilhada atravessada pela gramática do samba. **RIPEM**, v. 11, n. 2, p. 193-218, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2559>. Disponível em: <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/ripem/article/view/2559/1897>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locais/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

MONTEIRO, Mariana Kubbilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Caderno de pesquisa**, v. 44 n. 153, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142824>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NETO, João Augusto dos Reis. A Pedagogia de Exu: educar para resistir e (r)existir. **Revista Calundu**, v. 3, n. 2, p. 25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v3i2.27476>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/27476/24718>. Acesso em: 22 ago. 2023.

NOGUERA, Renato; DUARTE, V.; RIBEIRO, Marcelo dos Santos. Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03, diante do desinteresse e do racismo epistêmico. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 434-451, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32334/oqnf.2019n45a693>. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/693/620>. Acesso em: 23 ago. 2023.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. e3122, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 28-47, 2012. DOI: [10.26512/resafe.v0i18.4456](https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4456). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456>. Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, Nilceu José; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Modernidade, Colonialidade e Imperialismo Moral: manutenção de status quo na relação entre países centrais e periféricos. **Revista Brasileira De Bioética**, v. 14, p. 1-13, 2019. DOI: [10.26512/rbb.v14i0.25572](https://doi.org/10.26512/rbb.v14i0.25572). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/25572>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PEREIRA, Túlio Augusto de Paiva. A Igreja Católica e a Escravidão Negra no Brasil A Partir Do Século XVI. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, v. 5,

n. 5, p. 14-31, maio de 2018. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/igreja-catolica>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: Sincretismo, branqueamento, africanização. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 151-167, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/g35m5TSrGjDp9HxYGjBqNGg/#>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, São Paulo, n. 50, p. 46-63, jun./ago. 2001. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i50p46-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35275>. Acesso em: 22 ago. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, p. 4-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 40, p. 54-80, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2016.1i40.a41797>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41797/23790>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71-88, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Editora Mórula. 2019a.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n4/2237-9460-exitus-9-04-262.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Buneo de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/1175860>. Disponível em:

https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

SHULMAN, Lee S . Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, v. 57, n. 1, pp. 1-22, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. A escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano. *In: IV CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 2018, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2018.

SILVA, Marta Maria de Lima e. Paulo freire: a educação como prática da liberdade na construção social do sujeito. *In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48522>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.61-88, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30070/S1413-24782000000200005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais Qualitativa em Educação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UEKANE, Maria Natsume. Mulheres em sala de aula: Um estudo acerca da feminização do magistério primário na Corte (1879-1885). *In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, n. 2, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2007.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil. *In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Org.). As Escolas Normais no Brasil: do Império a República*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá n. 9, p. 131-152, jun./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.

❖ **DOCUMENTO AUDIOVISUAL**

KARDEC: por trás de um nome. Direção de Wagner Assis. Brasil: Conspiração Filmes, 2019. 1 DVD.

ANEXOS

ANEXO I - Proposta roda de conversa

Exu instaura o conflito entre Iemanjá, Oiá e Oxum – Mitologia dos Orixás – Reginaldo Prandi

Parte 1

Um dia, foram juntas ao mercado
 Oiá e Oxum, esposas de Xangô, e Iemanjá, esposa de Ogum.
 Exu entrou no mercado conduzindo uma cabra.
 Ele viu que tudo estava em paz e decidiu plantar uma discórdia.
 Aproximou-se de Iemanjá, Oiá e Oxum
 E disse que tinha um compromisso importante com Orunmilá.
 Ele deixaria a cidade e pediu a elas
 Que vendessem sua cabra por vinte búzios.
 Propôs que ficassem com a metade do lucro obtido.
 Iemanjá, Oiá e Oxum puseram os dez búzios de Exu à parte.
 E começaram a dividir os dez búzios que lhes cabiam.

Pergunta 1: Como vocês lidariam com o problema proposto por exu?

Possibilidade 1: falarem da questão da religião. Trazer contraponto para a discussão
 Como feriados religiosos ou artefatos cristãos que são naturalizados em espaços escolares.

Possibilidade 2: discussão da justiça social nessa divisão. Pode aparecer com alguém querendo atribuir mais ou menos búzios para exu de modo a dar uma conta com resultado exato. O que fazer? Se alguém der búzios para exu afim de ter uma divisão exata, questionar o porquê de não retirar o búzio para ter divisão exata.

Possibilidade 3: Conteúdo matemático. Poderia fazer uma divisão decimal ou não poderia fazer uma divisão decimal. Qual natureza caracteriza uma divisão de inteiros

Parte 2

Iemanjá contou os búzios.
 Havia três búzios para cada uma delas, mas sobraria um.
 Não era possível dividir os dez em partes iguais.
 Da mesma forma Oiá e Oxum tentaram
 E não conseguiram dividir os búzios por igual

Pergunta 2: Nos identificamos com elas diante do problema?

Parte 3

Aí as três começaram a discutir
Sobre quem ficaria com a maior parte.
Iemanjá disse:
“É costume que os mais velhos fiquem com a maior porção.
Portanto, eu pegarei um búzio a mais”.
Oxum rejeitou a proposta de Iemanjá,
Afirmando que o costume era que os mais novos
ficassem com a maior porção,
que por isso lhe cabia.
Oiá intercedeu, dizendo que, em caso de contenda semelhante,
A maior parte cabia à do meio.
As três não conseguiam resolver a discussão.

Pergunta 3: O que vocês pensam sobre as estratégias das orixás que consideram essas outras formas para se pensar na divisão?

Pergunta 4: Vocês identificam essa consideração de outras formas de dividir no nosso cotidiano?

EX: imposto de renda. O modo como cada uma paga o imposto é diferente. As pessoas todas não pagam o mesmo valor absoluto e nem valor relativo. (Voltar a pergunta da possibilidade 4 depois do exemplo)

Pergunta 5: É comum na escola – considere sua vida como estudante e como professora - uma discussão no ensino de divisão que leve em conta aspectos sociais e culturais? O que você pensa sobre?

Parte 4

Então elas chamaram um homem do mercado para dividir
 Os búzios equitativamente entre elas.
 Ele pegou os búzios e colocou-os em três montes iguais.
 E sugeriu que o décimo búzio fosse dado à mais velha.
 Mas Oiá e Oxum, que era a segunda mais velha e a mais nova,
 Rejeitaram o conselho.
 Elas se recusaram a dar a Iemanjá a maior parte.
 Pediram a outra pessoa que dividisse equitativamente os búzios.
 Ele os contou, mas não pôde dividi-los por igual.
 Propôs que a parte maior fosse dada à mais nova.
 Iemanjá e Oiá não concordaram.
 Ainda um outro homem foi solicitado a fazer a divisão.
 Ele contou os búzios, fez três montes de três
 E pôs o búzio a mais de lado.
 Ele afirmou que, neste caso, o búzio extra deveria ser dado
 Àquela que não é nem a mais nova, nem a mais velha.
 O búzio devia ser dado a Oiá.
 Mas Iemanjá e Oxum rejeitaram seu conselho.
 Elas se recusaram a dar o búzio extra a Oiá.
 Não havia meio de resolver a divisão.
Exu voltou ao mercado para ver como estava a discussão.

Pergunta 6: Quantas figuras masculinas e femininas há no mito até agora?

Na discussão das orixás Oiá, Iemanjá e Oxum com os homens do mercado, quais tensões vocês destacariam na disputa sobre quem daria a palavra final na solução do problema?

Discutir esta pergunta até perceber 3 mulheres e 4 homens dentro do texto.

Pergunta 7: Vocês percebem uma diferença dos papéis das figuras masculinas e femininas em relação a quem recorre a orientação e quem orienta a solução para o problema?

Objetivo: Não é observar se a discussão patriarcal emerge naturalmente. Ao contrário, essa pergunta induz a discussão sobre a estrutura machista nas dinâmicas sociais. O objetivo dessa pergunta é observar a reação das participantes frente a essa discussão.

Pergunta 8: Para vocês, essas divisões de papéis do masculino e feminino, como nesse mito, tem paralelo na história ou na atualidade? (fazer essa pergunta somente se não aparecer na discussão)

Pergunta 9: Esse tipo de discussão – sobre patriarcado - se faz presente em discussões de conteúdo matemático na escola?

Parte 5

Exu voltou ao mercado para ver como estava a discussão.
 Ele disse: “Onde está minha porção?”.
 Elas deram a ele dez búzios e lhe pediram para dividir
 Os dez búzios delas de modo equitativo.
 Exu deu três a Iemanjá, três a Oiá e três a Oxum.
 O décimo búzio ele segurou.
 Colocou-o num buraco no chão e cobriu com terra.
 Exu disse que o búzio extra era para os antepassados,
 Conforme o costume que se seguia no Orum.
 Toda vez que alguém recebe algo bom,
 Deve se lembrar dos antepassados.

Pergunta 10: Nessa solução de Exu, ele ficou com 10 búzios e cada uma das orixás com 3. Nesse sentido de Exu, quem será o dono do 20º búzio? Melhor, todos os búzios tiveram donos, após a divisão proposta por exu?

Objetivo: Ver de que maneira o antepassado se personifica como sujeito a receber o búzio.

Pergunta 11: Vocês conseguem se lembrar – dada a trajetória como estudante ou professora – sobre questões envolvendo divisão (ou qualquer outra aula de matemática), que possibilitasse discussões culturais?

Parte 6

Deve se lembrar dos antepassados.
 Dá-se uma parte das colheitas, dos banquetes
 E dos sacrifícios aos orixás, aos antepassados.
 Assim também como o dinheiro.
 Este é o jeito como é feito no Céu.
 Assim também na Terra deve ser,
 Quando qualquer coisa vem para alguém,
 Deve-se dividi-la com os antepassados.
 “Lembraí que não deve haver disputa pelos búzios.”
 Iemanjá, Oiá e Oxum reconheceram que Exu estava certo.
 E concordaram em aceitar os três búzios cada.
 Todos os que souberam do ocorrido no mercado Oió passaram a ser mais cuidadosos com relação aos antepassados, a eles destinando sempre uma parte importante do que ganham com os frutos do trabalho e com os presentes da fortuna.

Pergunta 12: Se no início do mito, fossem 19 búzios no lugar de 20, a continuidade do mito e a nossa discussão se alteraria?

Pergunta 13: Essa proporção de 20 búzios parece ter se configurado como uma possibilidade pedagógica, no sentido de estimular nossa discussão. Vocês entendem que é frequente esse tipo de estratégia nas aulas de matemática, quando a solução por uma estrutura puramente matemática parecia não ter sentido?

Pergunta 14: Como vocês acreditam que essa estratégia pode (ou não) ser incorporada em aulas de matemática?

Pergunta 15: Como você entende que seria visto – pelos professores, alunos, pais, comunidade escolar como um todo - o uso do mito na sua aula?

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade Federal do Rio de Janeiro
CT - Centro de Tecnologia**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Pesquisa: Matemática das Encruzilhadas: Alargando os sentidos
Pesquisadora responsável: Alessandra Bigois Ramos Franqueira**

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Matemática das Encruzilhadas: Alargando os sentidos”, sob responsabilidade da pesquisadora Alessandra Bigois Ramos Franqueira. Este termo de consentimento livre e esclarecido tem o objetivo de apresentar todos os procedimentos que serão realizados durante a pesquisa “Matemática das Encruzilhadas: Alargando os sentidos”, cujo objetivos é:

- discutir atravessamentos coloniais na formação de professores dos anos iniciais e, então, investigar produção de saberes de professoras e professores em uma dinâmica decolonial, orientada por um mito ioruba.

Sua participação neste estudo permitirá que o pesquisador responsável faça a coleta dos dados necessários para sua pesquisa. Os dados da pesquisa serão coletados por meio de uma roda de conversa, no qual a sua presença é muito importante. Porém, é necessário esclarecer que:

- 1) Sua participação é voluntária.
- 2) Este termo de consentimento livre e esclarecido não tem prazo de validade estabelecido. Ele pode ser revogado por ambas as partes a qualquer momento.
- 3) A pesquisa não prevê nenhuma compensação financeira para os voluntários, nem custos em sua participação.
- 4) As informações prestadas nunca serão divulgadas em associação ao seu nome ou de sua família. Todas as análises levarão em consideração os dados agregados.

- 5) Seu nome nunca será apresentado em nenhuma publicação realizada pela equipe de pesquisa.
- 6) Você pode, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores quaisquer informações sobre o andamento do projeto.
- 7) O sigilo com relação aos dados é garantido. Nenhum dado pessoal será divulgado.
- 8) Sua participação não envolve riscos significativos. O principal risco é o da exposição dos sujeitos entrevistados que se comprometem a apresentar dados pessoais e de suas experiências que são imprescindíveis para a realização dessa pesquisa. Também é esperado desconforto dos sujeitos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incomodado em falar. Outro risco seria a divulgação indevida de dados, mas nossa equipe está preparada para armazenar os dados mantendo total sigilo.
- 9) Os benefícios esperados se materializam na contribuição para a formação pessoal, profissional e acadêmica dos participantes da pesquisa, a partir das reflexões apresentadas durante sua realização, além de contribuições para a literatura de pesquisa sobre formação de professores e para a construção de um ensino de matemática de qualidade na educação básica.
- 10) Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Este termo é o seu documento que comprova que me comprometo a preservar seus dados e a sua integridade durante a pesquisa. Você terá garantido o seu direito a buscar indenização por danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 466 de 2012, itens IV.3 e V.7; e Código Civil, Lei 10.406 de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil").
- 11) Este termo é emitido em duas vias, que serão assinadas por você, participante da pesquisa, e por mim, pesquisador responsável, sendo que uma destas cópias permanecerá com você.

Procedimentos de pesquisa:

Caso concorde, uma pesquisadora realizará atividades com você. Algumas atividades poderão ser gravadas em mídia digital, caso concorde. A pesquisadora levará, no dia do encontro, todos os documentos que comprovem sua filiação ao projeto de pesquisa.

Formalização:

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado de todos os procedimentos da pesquisa “Matemática das Encruzilhadas: Alargando os sentidos” e concordo em participar da pesquisa. Também informo que

() permito () não permito a utilização do gravador durante o encontro de pesquisa.

Rio de Janeiro ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Eu, Alessandra Bigois Ramos Franqueira, mestranda em Matemática (PEMat - UFRJ), declaro que obtive este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sem exercer qualquer forma de coerção sobre o voluntário.

Rio de Janeiro ____/____/____

Alessandra Bigois

Assinatura da pesquisadora responsável

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, você pode nos contatar nos contatos abaixo. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a pesquisadora responsável (Alessandra Bigois Ramos Franqueira).

Alessandra Bigois Ramos Franqueira – pesquisadora responsável alessandrabigois@hotmail.com

ANEXO III – Transcrição da roda de conversa

Andreia: Meu nome é Andreia e eu trabalho aqui no CIEP tem doze anos e leciono há vinte e dois.

Ana: Meu nome é Ana. Aqui no CIEP trabalho há três meses, mas trabalho na prefeitura e já trabalhei em escolas particulares desde 90, eu acho... tem que contar, ver lá os documentos, quanto tempo...

Janaina: Meu nome é Janaina. Trabalho aqui no CIEP há quinze anos e leciono há vinte.

Renata: O meu é Renata. Trabalho no CIEP há vinte anos e leciono há vinte anos.

Juliana: Meu nome é Juliana. Trabalho na prefeitura há dezenove anos.

Maria: Meu nome é Maria. Trabalho na prefeitura há catorze anos, mas no magistério há trinta e quatro anos.

Laura: ?? vinte anos e estou aqui vai fazer quatro anos.

Milena: Meu nome é Milena. Eu trabalho aqui no CIEP há vinte e três anos e dou aula há trinta e dois anos.

Iara: Eu sou a Iara, sou a caçulinha. Comecei a lecionar aqui no dia vinte cinco de abril deste ano e sou professora desde março. Estou aprendendo com todas, então estou assim emparelhada com você, está bom?

Pesquisadora (Alessandra): Eu trouxe um mito para vocês, tá? Eu dividi ele em partes e aí eu vou ler a primeira parte do mito, tá? Aí vocês podem acompanhar, por favor:

Um dia, foram juntas ao mercado

Oiá e Oxum, esposas de Xangô, e Iemanjá, esposa de Ogum.

Exu entrou no mercado conduzindo uma cabra.

Ele viu que tudo estava em paz e decidiu plantar uma discórdia.

Aproximou-se de Iemanjá, Oiá e Oxum

E disse que tinha um compromisso importante com Orunmilá.

Ele deixaria a cidade e pediu a elas

Que vendessem sua cabra por vinte búzios.

Propôs que ficassem com a metade do lucro obtido.

Iemanjá, Oiá e Oxum puseram os dez búzios de Exu à parte.

E começaram a dividir os dez búzios que lhes cabiam.

Como vocês lidariam com esse problema proposto por Exu?

Pesquisador (Fernando): Legal, assim, vocês conheciam isso? Nem eu. Eu estou participando também, tá, gente? Só para vocês saberem. Eu estou junto aqui...

Janaina: Na verdade, eu não entendi a pergunta.

Renata: Nem eu.

Maria: Então, o que acontece... eu vou falar, tá? Eu acho que quem não está apropriado da linguagem da umbanda não vai entender a função do texto, não vai se...

Pesquisador (Fernando): Mas eu acho que não tem a ver com...

Maria: Mas devido aos nomes... Eu estou falando isso porque eu percebi isso, entendeu? Então não vai conseguir entender, devido aos nomes, não vai conseguir entender o propósito do texto. Por isso que eu, rapidamente, levantei a vista e percebi isso. Não sei se eu estou falando besteira, mas foi isso que percebi nos olhares, assim, os que eu estou conseguindo ver que estão na minha direção. Aí quando eu vi que a *Janaina* colocou isso, então eu acho que não estou errada.

Pesquisador (Fernando): Eu, por exemplo, não conhecia ninguém aqui (fala junto com a anterior). Eu, por exemplo, li isso aqui aleatoriamente.

(muitas falas juntas aqui)

Juliana: Eu fui ler de novo. Você lê o texto e lê de novo.

Pesquisador (Fernando): Isso.

Tainá: Eu percebo o sentido ritual. É um ritual isso aí?

Ana: Eu não entendi o que está escrito!

Milena: Ela quer saber a questão matemática só disso daqui, né?

Pesquisador (Fernando): Isso!!

Tainá: Ah...

Tainá: Por um acaso os personagens são esses, não tem nada a ver uma coisa com a outra.

Pesquisador (Fernando): Isso! Eu entendi assim, eu li aleatório.

Janaina: Então... o que eu não entendi não foi a questão do texto. Eu entendi a interpretação do texto. Eu não estou entendendo a proposta que ela pediu. O que ela quer que nós falemos?

Tainá: Qual é a operação matemática?

Janaina: A gente tem que falar o que? Como a gente trabalharia isso com o aluno?

Laura: Não! Como você faria essa divisão aqui, não é? Que ele propôs na historinha.

Pesquisadora (Alessandra): Como você pensaria isso?

Janaina: Em trabalhar com os alunos?

Laura: Não.

Pesquisadora (Alessandra): Não, como você...

Milena: Resolver essa questão aí.

Janaina: Ah, entendi.

Pesquisador (Fernando): É, eu estou pensando assim. Eu estou pensando só na matemática aqui. Como é que eu divido esse negócio aqui? Eu estou lendo aleatório, até porque eu só sei Iemanjá aqui (risos).

Maria: Isso que eu quis dizer. Porque, devido às palavras, foi difícil o entendimento. Digamos que mudasse o contexto, se fosse outras coisas...

Renata: Se colocasse João, Maria e tudo mais.

Pesquisador (Fernando): Risos.

(risos gerais aqui)

Renata: No meu caso, eu teria que ler novamente.

Janaina: Eu não tinha entendido o que ela estava perguntando. O que ela queria que nós fizéssemos. Qual era a proposta? Se era para a gente falar como a gente trabalharia isso com os alunos ou se a gente vai resolver o problema. Isso que eu não tinha entendido.

Pesquisadora (Alessandra): Então, se trocasse os nomes, se tirasse os nomes dos orixás e tirasse a questão dos búzios e colocasse, sei lá, pedras, você acha que você entenderia melhor o que mito estivesse dizendo?

Juliana: Não. No meu caso, não é que eu entenderia melhor. Eu teria que ler novamente porque, quando você começou a ler, eu não prestei atenção na questão. No meu caso, estou falando particularmente. Eu teria que ler novamente. Poderia continuar os mesmos nomes, eu teria que ler novamente para poder te responder, porque eu não prestei atenção no texto.

Pesquisador (Fernando): Então, eu tenho um problema também. Vou falar qual é o meu problema. Meu problema é que, se você estiver lendo para mim uma coisa que eu estou lendo, eu não presto atenção no que você está falando. Ou eu faço uma coisa ou eu faço outra.

Juliana: No meu caso, só teria que ler novamente para eu poder entender. No meu caso, não precisa nem trocar os nomes.

Maria: Então, no meu caso, por eu conhecer os orixás, quando você foi falando, eu fui visualizando os orixás. Eu me perdi exatamente. Aí você falou em búzios e eu já imaginei jogando búzios.

Ana: É... eu também!

Maria: Então eu me perdi no que era para ser feito, porque eu já fui fazendo uma mobilização. Você foi falando dos orixás, aí quando terminou com búzios, eu já imaginei os búzios e estou pronta. Aí eu falei: "bom, o que é para fazer?".

Tainá: Ainda perguntei assim: "isso é um ritual?".

Pesquisador (Fernando): É, então, é que eu tenho um problema se alguém ler para mim. Eu tenho problema.

Pesquisadora (Alessandra): Então vocês preferem ler e depois eu faço a pergunta, é isso?

Juliana: É, vamos tentar.

Pesquisador (Fernando): É porque eu tenho problema. Tem gente que gosta de ouvir enquanto está lendo ali e tal... Eu tenho problema mesmo, porque você está lendo e eu não estava entendendo, porque eu estava lendo e sua tonalidade me levava para outro lugar.

Pesquisadora (Alessandra): Então beleza.

Pesquisador (Fernando): Eu posso participar também, né?

Pesquisadora (Alessandra): Pode!

Pesquisador (Fernando): Ah tá.

(tempo de silêncio para leitura)

Maria: A problemática é como pegar os dez...

Juliana: E dividir para três, é isso?

Maria: E dividir para três. Aí ia dar uma dízima periódica.

Janaina: É, eu não estou entendendo porquê... Pode ser maluquice minha, mas eles estão dividindo antes de vender?

Laura: Não, depois de vendido.

Janaina: Não, eles não venderam a cabra ainda. Aqui não diz. "Propôs que ficassem com a metade do lucro". O lucro de vinte. Por que que eles estão dividindo o dez para cada um?

Andreia: Não, porque dez ia ficar para o dono.

Pesquisador (Fernando): Dez ia para o Exu, não é isso?

Laura: Que era o dono.

Andreia: E os outros dez ia dividir para três.

Janaina: Não! "Propôs que ficassem com a metade do lucro". Não a metade do valor.

Andreia: Ah tá, entendi.

Pesquisador (Fernando): É! É!

Andreia: Ah, entendi, verdade.

Janaina: Como que eles estão obtendo lucro antes de vender?

Pesquisador (Fernando): Não sabe quanto é o lucro ali, né?

Janaina: Por isso que eu estou meio perdida.

Pesquisador (Fernando): Porque, na verdade, deveria ser metade do valor vendido.

Janaina: Por exemplo, eles vão vender a vinte reais. Aí o lucro, não sei...

Pesquisador (Fernando): É, é... o lucro é cinco.

Andreia: Aham, pode não ser dez.

Janaina: Aí eles dividiriam entre eles os cinco, não os dez. Isso que estou falando.

Pesquisador (Fernando): É, é verdade.

Janaina: Eu estava com vergonha de falar isso, se eu estou totalmente errada assim.

Pesquisadora (Alessandra): Não!

Pesquisador (Fernando): Não! Não, mas eu também pensei nisso. Eu falei: "qual é o lucro aqui?".

Janaina: É, não tem como saber o lucro. Eles não venderam ainda. Estão dividindo antes de vender.

Pesquisador (Fernando): Mas eu entendi, depois, que não era, exatamente, o lucro obtido, é o valor que foi vendido, né? O lucro, na verdade, é o valor. O valor vinte. Aí pega vinte e dá dez para o...

Janaina: Então, mas aqui não especifica que foi vendido.

Pesquisador (Fernando): Não, não especifica. Especifica que a venda é por vinte.

Janaina: Então, "Propôs que ficassem com a metade do lucro". E puseram a dividir as suas partes, mas não diz que eles podem ter pego os vinte e ter dividido antes de vender. Aqui não está especificado que está vendido.

Tainá: Você dividiu o dinheiro antes de vender.

Pesquisador (Fernando): Não, vendesse por vinte. A hora que vende...

Tainá: Essa parte eu acho que não precisava ter colocado.

Pesquisador (Fernando): A hora que vende... O problema aí é o lucro, essa palavrinha é o lucro. A hora que vende, aí pega o que vendeu. Eu estou entendendo isso, tá? Eu estou falando o que eu estou entendendo. Porque eu concordo com você. Eu estou entendendo que, a hora que você vende, então a proposta é que você fique com metade daquilo que foi vendido, não do lucro, porque a gente não sabe qual é o lucro realmente.

Milena: Mas eles começaram a dividir os dez búzios que lhes cabiam.

Juliana: No texto está especificando que eles foram dividir os dez búzios.

Pesquisador (Fernando): Isso! Aí vai lá e explica que é dez, exatamente. Aí por isso que eu entendi que era da venda. Porque tem os dez de Exu e os outros dez para quem?

Renata: Para os três lá.

Pesquisador (Fernando): Não sei sem falar Oxum. Oxum, né? Ou "Oyun" (sic)?

Pesquisadora (Alessandra): Iemanjá, Oiá e Oxum.

Milena: Se preferia plantar a discórdia...

Pesquisador (Fernando): Ótimo, viu (risos)? Plantou a discórdia, mesmo...

Maria: Para evitar a discórdia, o búzio que sobrar fica com Exu.

Juliana: A questão é: dez dividido por três.

Janaina: Pega a calculadora (risos).

Maria: Ah, não dá para quebrar o búzio, né?

Pesquisador (Fernando): O que é o búzio? Estou falando sério, não sei o que é.

Janaina: É tipo uma conchinha. Não é tipo uma conchinha? Que são aqueles cordões.

Juliana: Aham, da moana. Que tem pendurado no negocinho da moana.

Laura: Aí, deixa onze com Exu e ficaria cada um com três. Evitaria a discórdia.

Renata: Um desses búzios é meu e o restante vocês dividam entre cada um.

(risos)

Laura: É! três para cada um.

Renata: É isso aí! Resolveu o problema e o outro é meu.

Pesquisador (Fernando): Mas aí, como é que eu divido isso, se não pode quebrar o búzio?

Renata: Por que você não dá a resposta para a gente?

Pesquisador (Fernando): Mas eu não sei! Eu não sabia nem o que era búzio!

Andreia: Alguém fica com mais.

Pesquisador (Fernando): Alguém fica com um a mais, é isso?

Juliana: É! Eu fico com esse um a mais, sem problema.

Laura: Ou quem negociou mais...

Pesquisador (Fernando): Olha que legal!

Laura: Quem estava na frente da negociação.

Laura: Oh, eu deixaria o Exu ficar com mais.

Pesquisador (Fernando): Aí dava para Exu?

Laura: É!

Laura: Que ele era o dono mesmo...

Laura: Exatamente! Ele ficava com onze e cada um ficava com três.

Pesquisador (Fernando): Ele era o dono, né?

Laura: Exatamente.

Pesquisador (Fernando): Oh, solução bacana essa, hein?

Andreia: A ideia dele era essa. plantar a discórdia...

Maria: É...

Pesquisador (Fernando): Plantou aqui, também (risos)...

Pesquisadora (Alessandra): Engraçado, eu não pensei nessa possibilidade.

Pesquisador (Fernando): Da gente ter discórdia?

Pesquisadora (Alessandra): Não, não. De dar um a mais.

Pesquisador (Fernando): De volta para Exu (risos)?

Pesquisadora (Alessandra): É!

Juliana: Ah, toma um e cada um com seus problemas (risos).

Pesquisadora (Alessandra): Agora vocês podem ler a parte dois e a parte três, por favor.

(tempo para leitura)

Laura: Tem dois jeitos: ou deixava com Exu ou dividia para as três.

Pesquisador (Fernando): Não é, gente? Fizeram a mesma confusão que a gente aqui. E ele voltou lá para se divertir, o filho da mãe.

Laura: Comprava uma bebia e dividia com as três...

Maria: O objetivo dele foi alcançado, né? O objetivo dele era a discórdia. Isso ele conseguiu, porque ficou uma discórdia entre elas para ver quem ficava com aquela...

Maria: Aí, se for só com o pensamento matemático...

Maria: Fazia uma dízima periódica aqui que dê para resolver a questão. Divido o búzio em várias partezinhas e pronto.

Laura: Não, com o búzio compra alguma coisa que dê para dividir em três.

Pesquisadora (Alessandra): Mas o que vocês acharam dessa estratégia que elas propuseram? Do búzio que sobrou ficar para a mais velha ou para a mais nova ou para a do meio. O que vocês acharam disso?

Laura: Eu achei que tinha que deixar para Exu.

Pesquisadora (Alessandra): Mas, por que para Exu e não para a mais velha, por exemplo?

Laura: Por que deveria ser para a mais velha se o produto era de Exu?

Pesquisador (Fernando): Pior que eu concordo com ela.

Pesquisadora (Alessandra): Mas, por que não para elas, já que elas que tiveram o trabalho de vender?

Laura: Porque seria em partes iguais.

Pesquisadora (Alessandra): E o que vocês acham disso?

Pesquisador (Fernando): Eu vou te falar que eu concordo com ela, com esse pensamento.

Pesquisadora (Alessandra): É, então, eu estou questionando porque eu não pensei nisso.

Pesquisador (Fernando): Porque não era delas, po.

Pesquisadora (Alessandra): Eu não pensei nisso não.

Pesquisador (Fernando): Não era delas! Não faz nem sentido (de alguém?).

Andreia: E outra coisa, se desse para ela, a discórdia ia realmente acontecer.

Tainá: Por que a mais nova ou mais velha é melhor (se ?)?

Juliana: Porque não é justo, né? Não é justo. Inventaram uma... Foi inventada uma regra que não é justa porque não foi quem trouxe.

Renata: Para cada um se beneficiar. O mais velho queria se beneficiar só porque era o mais velho. O mais novo queria se beneficiar só porque era o mais novo.

Juliana: Qualquer uma das três que se beneficiasse não seria justo.

Pesquisadora (Alessandra): E se, ao invés de ter vinte búzios, fossem dezenove búzios?

Laura: Um búzio dava para comprar o que? Alguma coisa que dividisse outras três.

Laura: Já que o búzio também não pode ser dividido.

Pesquisadora (Alessandra): E se, ao invés serem vinte búzios, fossem dezenove búzios?

Andreia: Aí ia dar certo. Seria mais fácil. Porque ia ficar três para cada um e ele ia ficar com dez.

Pesquisadora (Alessandra): Mas seria a mesma divisão?

Janaina: Ele seria beneficiado.

Tainá: Não por causa (não entendi?).

Juliana: Ah, tá. Porque aí, de novo, se ele falasse que era metade dele, daí não ia dar certo também.

Milena: Não seria metade.

Ana: É.

Renata: Aí, ao invés de dez, seria nove e meio.

Laura: Ué? Com um búzio a gente comprava um docinho para dividir entre eles.

Pesquisadora (Alessandra): Mas essas outras formas de fazer divisão, nas aulas de matemática, alguém já pensou?

Iara: Misericórdia! Se pensarem isso aqui...

Pesquisadora (Alessandra): Gente, eu estou aqui para aprender junto com vocês, por favor, não fiquem....

Juliana: Não, porque, assim, eu estou... Porque, menina, Educação Infantil, assim... Eu não dou esse tipo de problemática. Pode ser... eu não dou.

Maria: Mas se você pegasse e desse dez cartas dessas que eles estão brincando de bater.

Pesquisador (Fernando): Pronto, acho que a questão é essa.

Maria: Se jogasse para três alunos e, olha, divide isso entre vocês. Você está dando o conceito de divisão, mas ia sobrar uma carta. E aí armar uma confusão. Como é que eles vão fazer para resolver aquela confusão?

Renata: E desse o que não (estica?).

Tainá: É! (não entendi?)

Janaina: Com certeza eles concordariam em deixar com a professora

Juliana: Isso aí.

Pesquisador (Fernando): Ah é.

Juliana: Por livre e espontânea pressão.

Janaina: Oh, então sobrou um, a tia pode ficar com esse?

Juliana: É meu!

Ana: Até porque a professora quando ia... Olha só, o negócio é o seguinte: "ou vocês vão se resolver e me entregar uma ou..."

Renata: Não, eu falo assim: "eu vou picar isso tudinho, estou avisando, hein".

(risos gerais)

Juliana: Ou então eu proíbo o uso de cartas, pronto.

Ana: Nossa! Tudo dá confusão com eles.

Pesquisador (Fernando): Mas, que engraçado, né... Essas coisas são exatamente a mesma coisa quando teu filho está grande. Eu fico pensando... tudo dá confusão, né (risos)?

Ana: Você vai dividir o brinquedo, tem que dividir igual, porque, se tiver uma peça a mais... Por que fulano tem mais e a gente não?

Pesquisador (Fernando): Agora, engraçado, você está falando, Ana, assim... Eu estou falando como professor de matemática há vinte e tantos anos também, não lembro agora quantos. Desde 97, 98... não sei fazer conta não. É... por que dividir tem que ser em partes iguais, também?

Ana: É verdade.

Pesquisador (Fernando): Eu fico pensando numa coisa assim... É porque, assim, se eu começar a falar aqui, talvez eu estrague o mito. Não sei, porque ela falou assim: não dá spoiler, mas eu não conheço o mito. É porque eu fico pensando nisso, assim. Eu não tenho noção... Eu falo isso o tempo todo: por que todo mundo divide igual?

Renata: Para ser justo, ué?

Juliana: Mas nem sempre a divisão é igual, né?

Pesquisador (Fernando): Não, mas por que, na matemática, a divisão é igual? E isso lembra a justiça? Isso na minha cabeça não entra. Sabe por quê? Vamos lá... Se a gente dá tudo a mesma coisa e isso é justiça, aí eu penso naquela história do peixe, do macaco e do elefante... Todo mundo tem que subir na árvore. É justo, oh, a prova é única, para todo mundo subir na árvore. É justo? É a mesma coisa se você tem um cara alto, um pequenininho e tem a Bia que é, mais ou menos, ali. Vamos assistir em cima do muro. Já viu esse negócio? Se você dá o mesmo caixote para todo mundo é justo? Aí só um vai ver.

Renata: É... eu não vou ver nada.

Pesquisador (Fernando): Então, assim, é sério... Não é de hoje, não. Eu não sei o que tem no mito porque eu também não conheço o mito. Estou participando igual a vocês, eu preciso entender. Eu não sei qual é a proposta aqui, mas eu fico sempre pensando se dividir tem que ser em parte igual. Agora, o que me leva a dividir em parte igual? Tem que ter alguma coisa que seja necessário dividir em partes iguais. Agora, ser sempre necessário dividir em partes iguais, isso na minha cabeça não entra. Mas, não é de hoje não, há muito tempo.

Ana: Por que desafia o mito? O que quer dizer o mito aí nesse desafio?

Pesquisadora (Alessandra): A ideia... Eu posso te falar isso no final?

Pesquisador (Fernando): (risos) É o spoiler? É porque eu estou estragando, então, desculpa...

Pesquisadora (Alessandra): Vocês podem ler essa última? Essa é a última parte do mito.

Pesquisador (Fernando): Foi mal, Alessandra, mas a curiosidade da Anatem que estar anotada. Acho que é legal anotar a curiosidade da Ana.

(tempo para leitura)

Pesquisador (Fernando): Vocês acabaram? Eu estou rindo aqui porque eu me senti no INSS (risos).

Pesquisadora (Alessandra): Por quê?

Pesquisador (Fernando): Porque você dá para o mais velho. Eu fiquei assim... Acho que ele está com (inaudível?) com o INSS. Juro para você! A minha relação foi essa. O que é antepassado aí?

Pesquisadora (Alessandra): É como se fosse os seus ancestrais. Quando ele fala assim...

Iara: Posso falar?

Pesquisadora (Alessandra): Claro!

Iara: Vou falar como umbandista. Vou falar como professora e, também, através do carinho que tenho recebido. Eu estou na turma do primeiro ano. Eu tenho que mediar o conhecimento entre eles. Eu vejo que, ao meu lado, tem uma professora que é minha amiga, que tem um conhecimento brilhante e que é uma pessoa que compartilha e te abraça. Então, no meu ponto de vista aqui, eu estou diante da minha, entre aspas, da minha ancestralidade. Elas têm mais conhecimento que eu. Um conhecimento que eu posso chegar e pedir com humildade. Quando você falou dos búzios, búzio é o símbolo do Exu. Então, quem tem Exu, é quando você se conecta, um búzio tem conhecimento. Quando eu chego na sala de aula, eu me conecto àqueles que me guardam. E me conecto às professoras que me cercam. Então, quando eu tenho dúvidas, eu chego até a *Milena*, ou cumprimento os professores lá e digo: *Milena*, como é que eu faço isso, como é que eu lido com isso, como é que eu compartilho, faço ou não faço? Principalmente, no intervalo. Então, o que acontece, quando a gente tem algo para compartilhar na sala e tem as diferenças, a gente não consegue dar igualmente para todo mundo. Porque cada um tem uma individualidade, tem uma semente, tem algo que precisa ser mais lapidado do que o outro. E isso só o conhecimento das professoras mais velhas, em Oiá, elas captam primeiro do que eu. Eu venho com o estudo. Elas vêm com a experiência, com o chão da escola e me dão essa oportunidade de aprender. Está entendendo? Então, é isso também que eu escrevo para um mestrado. Eu negra, com umas orientadoras negras, com um corpo docente não-negro, mas que não é preconceituoso. Não é preconceituoso nem de etnia, nem de crença. E que dá um

grupo de estudos que potencializa aquilo que cada um tem de melhor. Então, isso aqui que você trouxe... Por que Exu semeia discórdia? Não é isso. Ele conhece cada um no seu íntimo. Eu posso sorrir para vocês e vocês não estão vendo a Iara que existe em mim. Se eu sou aquilo que eu estou falando. Quem sabe são os meus alunos, porque eles não só ouvem o que eu digo, mas eles veem minha atitude. E eu só vou ser uma professora de elite como elas são se, ao final desse processo, eles saírem melhor do que eles entraram. Ou saírem letrados, ou saírem identificando uma palavra, ou sabendo somar. E o que eu comentei com a *Milena* é o seguinte: "Nossa, *Milena*, eu sou melhor com a adição, não é?". Eles pegaram! E, na parte de escrita, eles são copistas, mas no diagnóstico eles não são bons. Aí a gente comentou sobre a palavra geradora, entendeu? A gente dividiu. Então, assim, o conhecimento aqui, entre eu e a *Milena*, não é igual. Você entendeu? Eu tenho que olhar para ela, eu vou chorar quando ela for embora, e olhar para as outras que ficaram. Mas, o que ela deixou para mim, o que a Vera deixou naquele caderno é um antepassado que eles guardam. É aquilo que eles trazem para mim. Olha, a professora Vera, eu tenho saudade. A professora Vera faz assim. E os próprios pais, as que eu tive uma questão problemática e as que eu não tive, entendeu? A cultura dessa escola é: o caderno de casa e o caderno de aula. E a minha é: um caderno. Porque, dentro daquilo que eu sei trabalhar, e daqueles que trazem a lição, eu utilizo o melhor um e grande. Você está entendendo o que eu estou falando? Então, tudo é encaixe, tudo é conhecimento e tudo se engloba. Então, eu preciso do antepassado para poder me transformar, não só como ser humano melhor e como uma professora melhor. Para poder dividir com esses vinte e quatro alunos que eu tenho, não em partes iguais, mas naquilo que cada um precisa, o conhecimento para eles avançarem o ciclo, entendeu? É isso!

Pesquisadora (Alessandra): Obrigada!

Pesquisador (Fernando): Obrigado! É... Obrigado, mesmo.

Iara: Porque as professoras não têm essa profundidade da nossa religião, entendeu? É difícil existem preconceitos mas nessa escola não são. Mas, na outra, os alunos o são. Então, quando você chega e apresenta isso aqui, mesmo que elas saibam e tenham um conhecimento primoroso, elas associam direto à energia do orixá. E não é isso. É o que elas fazem de melhor, que é compartilhar, que é nos abraçar, que é nos acolher. Assim como ela fez com você hoje, elas fizeram comigo quando eu cheguei aqui, no dia vinte e cinco de abril.

Ana: É, eu também fui muito bem acolhida.

Pesquisador (Fernando): Po, eu só pego e choro. Porque eu falo para ela assim, olha, eu não sabia o que era, também, assim... Ela falou, oh, vamos falar um negócio aqui do mito. Acho que eu já tinha lido isso aí, em algum momento, mas eu não sabia do que se tratava. Eu estou lidando tudo com a questão matemática, assim, olha só...

Ana: Eu faço da *Iara* as minhas palavras. A *Iara* entrou no dia vinte e cinco de abril, não foi, Édna? E eu entrei no dia doze, em sala de aula, no dia doze de abril. E eu fui muito bem recebida por todas elas. Às vezes, eu tinha dúvidas e ia até à Janaina, à *Renata*... A *Juliana* também me abraçou assim. A gente tem umas turmas mais ativas, muita ativas. E, assim, quando a gente tem oportunidade da *Juliana*... Aí a *Juliana* vai e dá uma informação rápida. Então, o que ela falou, eu faço dela as minhas palavras, também, porque o acolhimento é tudo. O acolhimento dentro do espaço escolar aonde você está chegando e você não sabe o que vai acontecer. Você espera, tem várias expectativas, é um tudo...

Pesquisador (Fernando): Bacana! Quando eu falei para ela assim, "oh, elas são especiais", eu gosto muito de vocês, vocês não têm noção como eu gosto de vocês. Eu falo mesmo assim, abertamente. Está gravando, agora ferrou, né?

Ana: E, assim, não só as professoras, as funcionárias também do meu horário, as meninas. Elas ajudam a gente, assim, dá um apoio muito bom. Eu gostei muito de vir trabalhar aqui. Fico até assim... Quando eu chego, elas vêm e me abraçam, sabe? Eu chego e as meninas lá em cima me abraçam... Oh, professora, tudo bem? A turma já vai falando com todos eles. É muito legal! Não tem nada a ver com o texto, mas isso é bom...

Pesquisadora (Alessandra): Não, tem sim! Vocês acham que não, mas tem sim!

Pesquisador (Fernando): Eu acho que tem tudo a ver, gente. Eu estou aqui embasbacado de ouvir

vocês...

Ana: É bom ressaltar isso, né? A importância do abraçar, do calor humano. É muito importante porque... você pega uma turma, você tem experiências de anos, mas, no momento que você chega em outro ambiente e conhece outras pessoas, você vai criando outras expectativas, vai aprendendo com essas pessoas, com essa turma nova que você pega. Eu estou aprendendo demais. Todo dia a gente aprende alguma coisa em sala de aula. Todo dia. Eu, para mim, nessa turma, eu estou aprendendo muito. Eu estou começando de novo. Eles estão me ensinando o que eu não sabia. Cada criança tem uma informação diferente. Cada criança tem um falar diferente, um conhecimento diferente de mundo lá fora, que você não estava esperando encontrar aqui dentro, dentro de uma sala de aula. Eu estou aprendendo com uma aluna aqui

coisas que eu não esperava aprender com uma criança de cinco anos. Às vezes, até me assusta o linguajar dela, mas para mim está sendo bom, porque é uma nova experiência na minha vida. Então, todo dia a gente aprende um pouquinho. O magistério ensina muito para você. Ele te bate, você apanha, porque ser professor não é fácil. Tem a questão salarial, tem a questão moral, né? Tem a questão do calor humano, que a gente tem que receber no dia a dia, porque não é fácil. E aí você vai aprendendo com essas pequenas pessoas o valor que você tem que dar para a vida. Porque são crianças tão sofridas, sabe? Ele já vem com uma bagagem de vida muito grande. E é sempre um aprendizado, todos os dias. Eu vi uma palestra com um professor... É da UFRJ aquele professor? Que eu amei aquela palestra. Ele disse tanta coisa para mim naquela palestra, sabe? Ele me ensinou tanta coisa, em poucas palavras. Pena que não deu para finalizar porque a minha internet acabou, não deu para continuar. Mas, foi muito bom para mim. Eu cresci muito com ele, com aquelas palavras que ele deu naquela palestra, sabe? Eu aprendi, eu cresci como pessoa com ele ali muito mais.

Pesquisador (Fernando): Posso atrapalhar você?

Ana: Desculpa ter falado, mas para mim foi muito importante.

Pesquisador (Fernando): Não, não. Sabe por quê? Eu fiquei muito curioso com ela. Eu fiquei muito curioso porque, olha só que maluquice, eu entendi jogar o negócio ali como se fosse depósito do INSS. Olha só, desculpa se, de alguma forma, sério, se isso afeta ou, sei lá, ou fere, de alguma forma, o entendimento disso. Mas, o que é, então, colocar aquilo ali para o antepassado?

Iara: Não, não me ofendeu de forma alguma.

Pesquisador (Fernando): Não, eu quero aprender, mesmo. Agora eu fiquei curioso. Porque o que é... Porque, agora, você estava aí e não recebeu as outras folhas, né?

Renata: Recebi.

Pesquisador (Fernando): Então, na última folha, ele coloca embaixo para o antepassado. O que é isso? Eu pegar o búzio e falar aqui, olha, sobrou aqui e vamos colocar para o antepassado.

Iara: Não, vamos entender África. Vamos entender lá atrás quando os indígenas já estavam aqui. Nós não viemos... Vou me colocar dentro disso, né? Nós não viemos de forma escravizada. Os negros eram príncipes, eram rainhas, mas eles vieram nos tumbeiros. E, aqui, eles foram obrigados a serem escravos, vamos por aqui, a servir. Só que existe um antepassado que o negro se agarrou para sobreviver, que vem dos orixás, que vem dessa energia que foi sincretizada aqui com o catolicismo. A umbanda é natural do Rio de Janeiro, né? Então, colocar

no chão, que é de onde vem nosso alimento. Eu estava explicando, na aula externa para os meus alunos, e a árvore, vamos abraçar a árvore, a árvore dá frutos. Então, ali é uma semente que, às vezes, dura décadas para ela florescer, ela germinar. Então, a gente está agradecendo aquilo que vem do chão, aquilo que vem do nosso conhecimento, debaixo daquilo que nos sustenta, entendeu? Então, a forma de, nos tumbeiros, eles serem lançados ao mar, entendeu? Ali, através do griô, o conhecimento foi falado, foi oralidade. Nós somos professores, a gente passa conhecimento oral, a gente aprende com nossos alunos. Essas professoras aqui, com duas décadas de chão de escola, dá para escrever um livro. Então, daqui a pouco, é um antepassado nosso. A tia Bia me ensinou isso, isso e isso... Como eu tenho memória da tia Irene, entendeu? Então, aqui ela linkou esse conhecimento dos orixás com o chão da escola. E é brilhante, porque é difícil ter uma pesquisa assim. É difícil você encontrar, quando você pesquisa nas bases, alguém que se debruce sobre isso não sendo negra. Então, assim, é bacana aqui, nessa escola, que tem um chão... Quando você olha para cada uma dessa e fala assim... Eu chego lá na sala e falo assim: o que eu vou ensinar? Eu vou ensinar o que eu aprendi de Vygotsky? Não! Eu vou ensinar o que eu estou vendo da Raquel passando, da Lilinha passando. Você não quer saber da discórdia. Vou te falar um exemplo... Estou aqui, teve uma reunião, as professoras estavam comparando a minha metodologia a da professora Vera, que tem também um chão impressionante de escola. Foram embora, satisfeitas, a Maria, que é diretora, que você acabou de conhecer, chegou uma mãe e me desacatou. Eu falei: eu vou embora. Porque eu sangrei, eu tenho que ser educada. Ela falou assim: olha, o caderno do meu filho está um lixo, o que está aqui é um desleixo. Eu falei: não, eu vi os cadernos ali. Eles estão no primeiro ano. Então, eles jogam o caderno para cima, não tem aquela coisa. E eu não podia falar nada. Na hora, eu me agarrei naquilo que eu carrego. Falei para ela: obrigada. Sangrei! Porque a minha vontade era... Poxa, eu tenho duas irmãs que são professoras. Minha vontade foi dizer: então, por que as duas professoras não educam o seu filho? Porque ele amassa o dever, ele corre na sala, ele é desrespeitoso. Mas, não falei, você entendeu? Isso é uma discórdia. Aí eu cheguei na Maria e na Lilinha. A Lilinha saiu da sala dela, estava com a turma dela perfilada, deixou a turma dela para saber o que estava acontecendo comigo. E eu expliquei: eu vou me retirar dessa escola porque eu estou sofrendo. Então, o corpo docente me abraçou. As orientadoras, a diretora, a Lilinha. Eu não vou esquecer nunca isso, você entendeu? E essa educação foi quem que me deu? Exu! Você entendeu? A humildade cabe em todo lugar, em todo lugar. E eu vou mostrar o meu trabalho até o final desse ano (voz embargada). E eu vou entregar essas crianças lendo porque elas têm que aprender escrevendo. Elas têm que aprender lendo palavras. Elas têm que

ter valores, tem que respeitar o semelhante. E eu só vou conseguir porque eu estou aqui e em uma outra escola, à tarde, que é a Carmem Correia, que me deu essa oportunidade de sair da área administrativa, que eu posso dizer que eu tenho domínio, como elas têm aqui. Porque eu fiz uma promessa para o meu pai: ser professora. E foram as professoras que me ajudaram a chegar até aqui. Você entende? Que a discórdia cabe em todo lugar? Caberia aqui. E não houve isso. Então, você já tem material suficiente para escrever. E um bom trabalho você vai fazer. E se você tiver a oportunidade de assistir uma das aulas aqui, de qualquer uma, você está com seu mestrado no mais alto nível. Porque você veio para o lugar certo, menina.

Pesquisador (Fernando): Você sabe que eu falo isso também. Gente, olha, se vocês assistirem aula de uma professora, você faz um trabalho de mestrado, de doutorado.

Iara: Brilhante! Se você conversar com a orientadora pedagógica, com as orientadoras daqui, ou ouvir uma aula de alguma dessas aqui, você sai com três capítulos. E você não precisa, você não deve escrever sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Você deve escrever sobre Educação Infantil. Porque aqui, aqui, com essa diretora e com essas professoras, está a base do seu futuro doutorado.

Pesquisadora (Alessandra): Isso porque eu não penso em fazer doutorado (risos).

Iara: Depois dessa pesquisa você tem que fazer. Porque você fazer uma pesquisa de mestrado, onde as pessoas vão ler, e não dar continuidade nisso? Aqui, nós estamos deixando de dialogar... nós começamos a dialogar, que você vai ver a problemática que é o conselho de classe, para compartilhar esse momento com você. Então, você deve escrever sim, deve escrever muito. E deve vir porque não é toda diretora que deixa participar. E não são todos os professores que assinam, não é mesmo.

Pesquisadora (Alessandra): Isso é verdade.

Iara: Então, se você teve aqui essa oportunidade e ele veio, ainda, como testa de ferro para você, porque ele veio...

Juliana: Olha... Agora te pegou, Fernando (risos)!

Pesquisador (Fernando): Eu não ia ser abraçado, po (risos).

Juliana: Achou que fosse passar em branco (risos)...

Iara: Então você não tem que ficar aqui, sabe... Escuta o conselho! Escreve! Pesquisa! Pergunta! E brilha!

Juliana: É isso aí!

Pesquisador (Fernando): Sério mesmo... Assim, o que ela está falando, eu falo para todo mundo, tá? Ver o que é dar uma aula... Porque dar uma aula para o paraíso é molinho, né? Vem dar aula no purgatório, eu brinco assim, para você ver o que é dar aula. Porque, aí, cara, até falar assim: a Fernandinha é mais caladinha, a *Milena*, para mim, toda na dela ali e tal, gente, assiste o que é uma aula dessas mulheres... *Janaina*, cara, eu falo assim, seus alunos são fofos e ela: não são não (risos). Eu falei: mas, para mim, eles parecem todos eles fofinhos. Mas, é por causa delas!

Janaina: Tem a página dois...

Pesquisador (Fernando): Não é nada! Então, é tudo por causa delas!

Milena: Vira a página... (risos)

Pesquisador (Fernando): É tudo por causa delas, com certeza!

Janaina: E da porta para fora (risos).

Pesquisador (Fernando): Mas é tudo por causa delas. Eu brinco assim, mas é brabo. Eu não vou falar porque está gravando.

Pesquisadora (Alessandra): A gente tira essa parte...

Pesquisador (Fernando): É... porque não vai ser usado, mesmo, mas elas são f... Eu acho! É, está extasiada?

Pesquisadora (Alessandra): Estou!

(risos gerais)

Pesquisador (Fernando): Minha filha, você que sabe aí se já tem o material, se quiser saber mais alguma coisa...

Pesquisadora (Alessandra): Não, o que eu ia perguntar ela já respondeu tudo, na verdade!

Pesquisador (Fernando): O que você queria saber, ela já...

Pesquisadora (Alessandra): Sim!

Pesquisador (Fernando): Então, minha filhar, você que sabe... Se você quiser parar, para o pessoal já tomar um café e fazer o conselho, você que sabe. Tem material pra caramba aí!

Pesquisadora (Alessandra): É, tem! Na verdade, eu queria agradecer a abertura que vocês deram. Vocês me ajudaram muito a produzir o material, agora, para o meu mestrado. E desculpa ter atrapalhado o conselho de vocês. Cara, muito, muito obrigada!

Pesquisador (Fernando): E eu, pode ter certeza, eu não sabia, mesmo... Porque elas são muito assim, mesmo. Eu não sabia porque você não respondeu. Aliás, eu só conversei com a *Milena*, praticamente. Nem sabia que a colega tinha tanto conhecimento assim sobre o que você ia falar.

Legal! Quero te agradecer a abertura, também, e as colegas pela paciência, sabe? E colaborar com isso porque, assim, eu falo assim, muita coisa a gente faz em sala de aula, muita coisa a gente tem de percepção na escola e isso precisa publicizado. Quando ela falou aqui de um livro, olha, me veio na minha cabeça aqui o quanto seria importante a gente escrever um capítulo, assim, o livro do CIEP trezentos e trinta... Um capítulo da *Milena*, um capítulo da *Juliana*, um capítulo da *Bia*... Eu juro para você, para mim, isso é uma ideia sensacional e publico fácil!.

Iara: Verdade.

Iara: Fácil, mesmo! Fácil!

Iara: Porque o que se procura sobre a história do CIEP...

Pesquisador (Fernando): Sabe? A história do CIEP contada pela visão, pela ótica de cada professora.

Milena: Nossa senhora!

Pesquisador (Fernando): Nossa, mãe! Até me arrepiei aqui!

Tainá: Nossa! É verdade!

Iara: Não tem! O único professor que escreveu sobre o CIEP foi (Marcos?) Chaves que fez doutorado e, assim, foi no Rio de Janeiro. Caxias não tem! Vocês seriam... Não tem!

Pesquisador (Fernando): Olha, será que no meu pós-doc, então, vocês vão escrever para mim. Olha só que legal (risos)! Eu vou dar trabalho para vocês... Estou de brincadeira!

Juliana: Já foi chamado de testa de ferro (risos)...

Ana: Mas, Caxias, os professores de Caxias tem uma história que outros municípios não têm...