

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Fabiana Leal Nascimento Galvão

**Educar em encruzilhadas na educação matemática: o sopro da pomba nas questões étnico-
raciais**

Juiz de Fora

2025

Fabiana Leal Nascimento Galvão

**Educar em encruzilhadas na educação matemática: o sopro da pomba nas questões
étnico-raciais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Sacramento Rotondo

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento Galvão, Fabiana Leal .

Educar em encruzilhadas na educação matemática : o sopro da pomba nas questões étnico-raciais / Fabiana Leal Nascimento Galvão. -- 2025.

200 f. : il.

Orientadora: Margareth Aparecida Sacramento Rotondo
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Macumbar. 2. Encruzilhadas. 3. Matemática Afrorefreenciada. 4. Relações Étnico-Raciais. 5. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). I. Rotondo, Margareth Aparecida Sacramento, orient. II. Título.

Fabiana Leal Nascimento Galvão

Educar em encruzilhadas na educação matemática: o sopro da pomba nas questões étnico-raciais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 8 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Margareth Aparecida Sacramento Rotondo - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Carolina dos Santos Bezerra Perez

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francione Oliveira Carvalho

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Vanisio Luiz da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso

Dr. José Ivanildo Felisberto de Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco

Juiz de Fora, 26/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Aparecida Sacramento Rotondo, Professor(a)**, em 09/04/2025, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 11/04/2025, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Ivanildo Felisberto de Carvalho, Usuário Externo**, em 23/04/2025, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina dos Santos Bezerra Perez, Professor(a)**, em 23/04/2025, às 22:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanisio Luiz da Silva, Usuário Externo**, em 06/05/2025, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2268376** e o código CRC **D60D1A2D**.

"Pe enyin a bo Oyé e,
Pe enyin a bo Oyé
Oyé kara won lo
Pe eyin a bo Oyé e iyalode"

Traduzido para o português, fica:

"Chamamos para cultuar Oyé
Que a senhora leve embora os raios de tudo de ruim
Chamamos voz a primeira-dama da sociedade
Epareyyy"

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora;

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA, por ter propiciado o apoio financeiro para a realização desta pesquisa;

À minha orientadora, Margareth Sacramento Rotondo. Para quem “dar passagem” é um modo de operar nos caminhos encruzados da vida. Obrigada pela acolhida de minhas propostas, pelos incentivos e pela generosidade;

Ao grupo Travessia de Pesquisa, pelas leituras e colaborações na escrita desta tese e pela acolhida generosa e amiga a mim e a meus filhos durante minha estada em Juiz de Fora - MG. Nossos laços não são descritos apenas por nossas produções acadêmicas. Vocês são uma família para mim;

À Genésia Melo, uma amiga que a Matemática me trouxe, pela companhia em todas as viagens para o campo de pesquisa e pelas trocas de experiências nesse pesquisar, pesquisando;

Ao Centro de Ensino Maria José, Colinas-MA, pela acolhida do curso de formação docente e pela abertura às suas portas para que lá constituíssemos nosso primeiro campo de pesquisa;

Aos professores da escola de tempo integral, pela participação no curso de formação e por permitirem que suas experiências e vivências fossem compartilhadas;

À Secretaria Municipal de Educação de Colinas-MA, por possibilitar que as giras demandadas pela pesquisa pudessem acontecer nas escolas municipais;

Às gestoras das escolas U.I. Professora Lêda Costa, Solange Bezerra, na comunidade Piquete, e U. I. Rosilda Moreira Lima, Professora Sebastiana de Oliveira Ramos Silva, da comunidade Jaguarana, por disponibilizar os recursos necessários para a realização do curso formativo nas comunidades quilombolas;

A todas as queridas professoras e todos os queridos professores quilombolas que participaram com muito entusiasmo dos nossos encontros, deslocando-se de suas comunidades, aos sábados, para nossas trocas tão importantes;

Ao Quilombo Paiol, em Bias Fortes - MG, e ao Quilombo São Sebastião, conhecido como Corujas, em Santos Dumont - MG, pelos laços de amizade e trocas estabelecidos;

À querida amiga Andréia, em memória, por me apresentar as giras do movimento negro em Juiz de Fora – MG;

Ao professor Vanísio Silva, pelo acompanhamento cuidadoso desta pesquisa, sempre disponível para uma escuta sensível e pela alimentação do Axé, que atravessou meu processo de doutoramento;

Às professoras e aos professores que compuseram a primeira e a segunda qualificação e que se mantiveram na banca de defesa da tese, pelas contribuições e por participarem do meu processo formativo para a academia e para a vida;

Ao griô e amigo, Pedro Ivo Cipriano Inocêncio, por incensar esta pesquisa com o seu conhecimento ancestral de forma generosa e atenta;

Ao amigo Reginaldo Britto, pelos caminhos abertos para que eu pudesse me conectar com minha ancestralidade afrodescendente;

A Carlos Eduardo, meu companheiro, que dividiu momentos de muita tensão. Meu amor e gratidão por sua presença em minha vida. Você faz a minha vida mais leve;

Aos meus filhos Lucas, Pedro e Mariana, que compreenderam minhas ausências e meus recolhimentos, abrindo mão de estarmos juntos e colaborando com o que podiam;

A todas e todos que, de alguma forma, se alegraram, festejaram, incentivaram e se emocionaram com esta pesquisa em Encruzilhadas.

Passamos por este mundo apenas uma vez. Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida; poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno (Gould, 2014, p. 23).

Eu não penso que se deva ignorar tudo o que foi produzido fora do continente africano sobre a África, mas sustento que uma de nossas tarefas políticas em relação ao enfrentamento aos lastros do eurocentrismo nos estudos sobre o velho continente negro é exatamente **combater o apagamento das vozes africanas** (Oyèrónké, 2019, p. 26, grifo nosso).

RESUMO

A pesquisa em questão pretende macumbar um certo educar em encruzilhadas. Segue um caminho que persegue os rastros das produções de vida vinculadas a uma colonialidade/modernidade branca, adulta, monogenista, heteronormativa e eurocentrada, no âmbito das políticas públicas relacionadas ao livro, ao material didático e à formação docente. Buscando desenvolver uma atitude decolonial do saber, do ser e do poder, em giras, marcamos nossas pegadas em um pesquisar que se preocupa com a questão: "Como meu processo formativo tem abordado as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?". Para tanto, construímos uma metodologia embasada no uso da pomba, no risco de um ponto em oficinas de experimentação com livros didáticos para construir um corpo-território junto a professoras e professores da Educação Básica em dois campos de pesquisa no município de Colinas-MA. O primeiro campo está constituído em uma escola de tempo integral, de Ensino Médio, com professores que lecionam Matemática, durante oito encontros presenciais. O segundo campo abrange duas escolas, com professoras e professores do Ensino Fundamental, localizadas em duas comunidades quilombolas distintas, com seis encontros presenciais. As experimentações seguiram um rito que privilegiou o corpo como possibilidade de produção de conhecimento, ocorrendo em tempos e espaços diversos, não ordenados cronologicamente e organizados conforme o pó da pomba traçava os vários pontos dessa encruzo-pesquisa. O modo de produção das oficinas acontece em campo, de modo que os planejamentos são alterados conforme os modos de experimentação são demandados. Evocar a força presente na escrita com a pomba, para riscar pontos de abertura no início de cada etapa da pesquisa, abre um portal que, ao provocar fissuras, permite que outras epistemes e propostas metodológicas possam emergir.

Palavras-chave: Macumbar. Encruzilhadas. Matemática Afrorreferenciada. Relações Étnico-Raciais. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

ABSTRACT

The research in question aims to *macumbar* a certain mode of education at a crossroads. It follows a path that pursues the traces of life productions linked to a white, adult, monogenist, heteronormative, and Eurocentric coloniality/modernity, within the scope of public policies related to books, didactic materials, and teacher training. Seeking to develop a decolonial attitude *of* knowledge, being, and power, in *giras*, we mark our footprints in a researching process that engages with the question: "How has my formative process addressed ethnic-racial issues in my classroom practice?". For this purpose, we developed a methodology based on *pemba*, inscribing ritual points in experimentation workshops with textbooks to build a body-territory alongside teachers from Basic Education in two research fields in the municipality of Colinas-MA. The first field was established in a full-time high school, with mathematics teachers, during eight in-person meetings. The second field encompasses two schools, with elementary school teachers, located in two distinct *quilombola* communities, with six in-person meetings. The experimentations followed a ritual that privileged the body as a site of knowledge production, occurring in diverse times and spaces, not chronologically ordered, and organized as the *pemba* powder traced the various points of this crossroads-research. The mode of production of the workshops happens in the field, so that planning is continuously adjusted according to the demands of the experimentation process. Evoking the strength present in writing with *pemba*, engraving points of opening at the beginning of each research stage, opens a portal that, by provoking fissures, allows other epistemes and methodological proposals to emerge.

Keywords: Macumbar. Crossroads. Afro-referenced Mathematics. Ethnic-Racial Relations. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Valores civilizatórios afro-brasileiros	16
Figura 2 - Autodeclaração de raça/cor entre os respondentes do questionário	45
Figura 3 - Mapa da distância entre as comunidades	47
Figura 4 - Matéria jornalística sobre professora vítima de lawfare, censura e assédio	70
Figura 5 - Resumo das obras censuradas no governo de Bolsonaro	71
Figura 6 - Fluxo contínuo do PNLD Conectado	73
Figura 7 - Fluxo da rede de distribuição	106
Figura 8 - Inserção da população negra no mercado de trabalho	120
Figura 9 - Um retrato da violência contra pessoas negras no Brasil em 2024.	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Comum Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NDCEM	Novas Diretrizes da Educação Básica do Ensino Médio
NEM	Novo Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEDUC	Secretaria de Educação
SUPCETI	Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral

SUMÁRIO

PRIMEIRA PARTE DO RITO: Iniciação	14
1 PRIMEIRA ENCRUZILHADA: CONSTITUIÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO-PROFESSORA-PESQUISADORA	18
SEGUNDA PARTE DO RITO: ESTABELECENDO O ESPAÇO SACRALIZADO, NO CAMINHAR	34
2 SEGUNDA ENCRUZILHADA: CONSTITUINDO UMA METODOLOGIA DA PEMBA	36
2.1 O MOVIMENTO DAS GIRAS NUMA EXPERIMENTAÇÃO COM O CORPO: RASTROS EM UM PRODUIR DE VÍNCULOS E DA PESQUISA MACUMBADA ...	38
2.2 UMA PESQUISA INICIA-SE NO PESQUISAR DE UM CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO	41
2.3 RISCANDO O PONTO NO PESQUISAR, PESQUISANDO.....	47
3 TERCEIRA ENCRUZILHADA: A MODERNIDADE/COLONIALIDADE NA PRODUÇÃO DO SER NEGRO COMO RESULTADO DA MATRIZ DE DESIGUALDADE SOCIAL NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE	53
3.1 POR QUE RELACIONAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS?.....	55
4 QUARTA ENCRUZILHADA: A MODERNIDADE/COLONIALIDADE COMO REPRODUÇÃO DE UMA VISÃO ÚNICA DAS COISAS	61
4.1 ENSINO DE MATEMÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	63
5 QUINTA ENCRUZILHADA: A POLÍTICA PÚBLICA DO LIVRO DIDÁTICO, (RE)PRODUÇÃO DE UM CERTO MODO DE EXISTIR	66
6 SEXTA ENCRUZILHADA: ENCONTROS FORMATIVOS EM CRUZOS	78
6.1 QUANDO O REMÉDIO PODE SER VENENO E O QUE NÃO PODE SER REMÉDIO PODE CURAR	78
6.2 QUANDO O VISÍVEL PODE SER O INVISÍVEL E O QUE NÃO SE PODE VER PODE SER PRESENÇA	81
6.3 QUANDO O DITO PODE NÃO DIZER E O NÃO DITO PODE FAZER DISCURSOS VIGOROSOS.....	117
6.3.1 <i>O não dito</i> para além do fracasso escolar: a violência contra o corpo negro..	125
6.3.2 <i>O não dito</i> pode fazer discursos vigorosos.....	130
7 SÉTIMA ENCRUZILHADA: FECHANDO OS PONTOS	135

REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A – Atividade I: Construção do Autorretrato.....	162
APÊNDICE B – Atividade II: A Formação Inicial Tendo em Vista o Curso de Graduação	164
APÊNDICE C – Atividade III: O Ensino para as Relações Étnico-Raciais.....	167
APÊNDICE D – Atividade IV: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).....	169
APÊNDICE E – Atividade V: Minicurso: Escolha do Livro Didático	174
APÊNDICE F – Atividade VI: O Processo Formativo da Professora e do Professor que Ensina Matemática	177
APÊNDICE G – Atividade VII: Novo Ensino Médio (NEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	182
APÊNDICE H – Atividade VIII: O Livro Didático e Seus Manuais Didáticos e Guias Pedagógicos	185
APÊNDICE I – Atividade IX: O Ensino para as Relações Étnico-Raciais.....	186
APÊNDICE J – Atividade X: Legislação que Institui e Regulamenta a Educação Escolar Quilombola.....	187
APÊNDICE K – Atividade XI: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e Escolha do Livro Didático	188
APÊNDICE L – Atividade XII: O Processo Formativo da Professora e do Professor para as Relações Étnico-Raciais.....	193

Vamos chamar o vento

Vamos chamar o vento

Vamos chamar o vento

Vamos chamar o vento



Saudando ao Senhor dos Caminhos

Olofim estava muito doente.
 Muitos foram vê-lo,
 Mas não se encontrou o que o curasse.
 Por esses tempos Exu comia o que o lixo lhe dava,
 Convivendo com a miséria.
 Sabendo da doença de Olofim,
 Exu vestiu um gorro branco,
 Igual aos que usam os babalaôs,
 E foi visitar o velho rei.
 Levou consigo suas ervas
 E com seu poder curou Olofim.
 Olofim ficou muito agradecido.
 Perguntou a Exu qual deveria ser a recompensa.
 Exu que conhecia a miséria,
 Exu que provara do desprezo de todos,
 Pediu-lhe que lhe dessem primazia nas oferendas,
 Que lhe dessem sempre um pouco
 De tudo o que dessem a qualquer um.
 E que o pusessem à entrada das casas,
 De modo a ser sempre o primeiro a ser saudado
 Pelos que chegassem à casa.
 E para que fosse saudado
 Pelos que saíssem à rua.
 Olofim estava grato a Exu.
 Olofim deu tudo o que Exu pediu.

Nada acontece sem a presença de Exu. O começo-meio-permanente redimensionável se desenvolve como uma espiral. Os ciclos estão em frequentes redimensionamentos. Exu é o que prepara o acontecimento: ele é o que vem antes, ele é o primeiro que come.

Seguindo o ritual de abertura de qualquer trabalho, coloco à entrada da tese, dando a Exu a primazia de comer primeiro tudo aquilo que será dado aos leitores, aos companheiros em travessia e aos amigos que participam dessa caminhada e àqueles que dividem comigo esse processo formativo.

Licença para entrar nos domínios das Encruzilhadas

Conta-nos o mito que muitos eram os que iam até a casa do grande senhor Funfun para observá-lo na sua atividade de moldar os seres humanos. Porém, poucos permaneciam por lá. Os visitantes vinham, de todas as partes, apreciavam o seu trabalho de fabricar os seres humanos, traziam oferendas, observavam, mas nada aprendiam.

Antes de chegar à casa de Oxalufã, Exu perambulava pelo mundo, livre de missões, de ofícios, de preocupações e desejos. Até que, um dia, passou a ir à casa de Oxalufã, ao contrário dos outros visitantes. Exu frequentou a casa do velho orixá durante dezesseis assíduos anos e, por lá, se manteve atento às atividades desempenhadas pelo grande senhor branco. Exu prestou atenção em tudo, observou cada parte da modelagem dos seres, não questionou absolutamente nada. Apenas observou e, através da sua permanente aplicação, aprendeu tudo.

Certo dia, Oxalufã ordenou a Exu que se postasse na encruzilhada e por lá ficasse, vigiando aqueles que vinham até a sua casa. Determinou também que Exu não deixasse passar quem não trouxesse oferendas. Oxalufã não queria perder tempo com outras atividades; queria se dedicar apenas a seu ofício de modelar os seres humanos. Exu havia aprendido tudo e, agora, podia ajudar Oxalufã no seu trabalho. Assim, permaneceu na encruzilhada, recebendo as oferendas (ebós) e as entregando ao orixá de branco. Exu executava tudo de forma exímia. Oxalufã, reconhecendo os méritos de seu trabalho, o recompensou: ordenou que todos aqueles que viessem à sua casa e lhe ofertassem algo destinassem parte das oferendas também a Exu. Assim, dessa forma, Exu manteve-se como guarda da casa de Oxalufã e fez da encruzilhada a sua morada.

De acordo com Simas e Rufino: Não por coincidência, a encruzilhada de Exu, um dos maiores símbolos de imprevisibilidade, inacabamento, ambivalência e possibilidade, foi concedida através da sua relação com Oxalufã. Exu ganhou a primazia e o poder sobre a encruzilhada. A encruzilhada nos ensina que não há somente um caminho; a encruzilhada é campo de possibilidades. De chegadas e de saídas, de movimento, de transformação e de realização.

Cumprido o rito de saudar o senhor dos caminhos e das comunicações, dando-lhe o que é de direito, peço licença para cruzar os caminhos a Exu, para entrar nos domínios das Encruzilhadas, onde desenvolvo meu educar macumbado.

PRIMEIRA PARTE DO RITO: Iniciação

“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra
que só jogou hoje”

Peço a bênção aos nossos ancestrais para iniciar os trabalhos, pois meu caminhar se inspira na cosmogonia africana para estruturar nossa escrita de acordo com um rito de Umbanda; considerando que, no rito, existe um intra-sincretismo de conhecimentos dos povos africanos que se entrecruzam no nosso país (Santos, Renata, 2019) pois, “no contexto brasileiro, os angolas, os congos, os benguelas, monjolos, cabindas rebolos, moçambiques, vindos das regiões mais variadas da África, formavam um conjunto de vários povos africanos que compartilhavam a origem linguística e a concepção de mundo” (Casa da Memória Negra de Salto, 2024)¹.

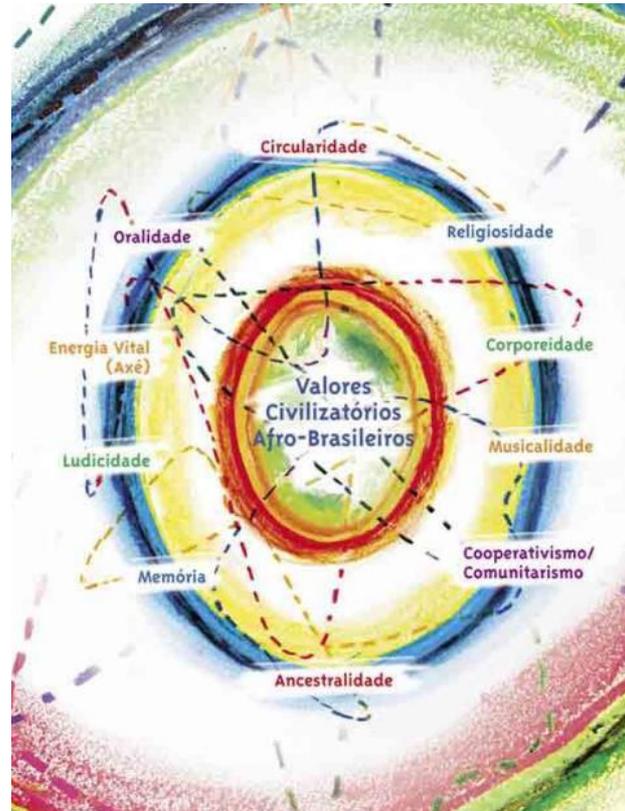
Parafraseando Simas (2021, p. 20), “esta tese não pretende ser manual de teologia, discutir fundamentos religiosos, descrever rituais, definir o que é umbanda, ensinar o que quer que seja do ponto de vista da prática religiosa e muito menos dar conta de uma história descritiva dos ritos aqui citados”. Ela se propõe afirmar os valores civilizatórios afro-brasileiros² (Trindade, Azoilda, 2006; 2013; Fernandes. Lygia, 2024) com os quais produzimos fluxos, que arrastam um modo de educar, em que a ancestralidade pode ressignificar o ensino de matemática.

África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. Apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (Trindade, Azoilda, 2013, p. 132).

¹ Disponível em: <https://casadamemorianegrasalto.com.br/povos-bantos/>

² Ao assumirmos politicamente a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, “temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e o fato de que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram e instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes” (Trindade, Azoilda, 2013, p. 131-132).

Figura 1 - Valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Trindade, Azoilda Loretto. Valores e referências afro-brasileiras. Saberes e fazeres. V.3 modos de interagir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Utilizando um ritual de matriz africana, pretendo sacralizar os caminhos percorridos pela pesquisa onde riscamos o ponto no encontro dos resgates dos acontecimentos e dos modos que me constituíram como ser no cosmos admitindo que na “cosmovisão [cosmopercepção] africana, a vida é sacralizada e ritualizada continuamente no cotidiano das sociedades negro-africanas, uma vez que não se separa dos ritos e dos mitos” (Sousa, Andréia de, 2005, p. 5, inserção nossa)³. Apresento os fluxos, as linhas e os caminhos abertos e fechados numa circularidade, em permanente expansão, que transita entre começo-meio-permanente.

Realizo uma conversa pré-dica, para estabelecer um posicionamento de respeito, uma vez que ela pode criar um ambiente distinto daquele do cotidiano ordinário, onde as ações são desenvolvidas de forma mecânica e instantânea. Esse protocolo, em um rito de atendimento público nas Umbanda, objetiva fazer com que os participantes lembrem que estão dentro de um ritual (Solera, 2014).

³ Assumimos politicamente a referência para nomes intelectuais femininas da seguinte forma (Sobrenome, nome, ano, página).

Busco elucidar esses movimentos em sete Encruzilhadas, que fazem parte das andanças que agregam som, cor, luz, sabor, movimento ao corpo-território que se torna pesquisadora durante o viver-pesquisar em processo de empretecimento, pois “não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações” (Nascimento, 2020, p. 79). Um corpo que se forja enquanto professora e pesquisadora, em sala de aula e na academia, num território, num terreiro, numa encruzilhada encerra um ciclo sobre o ontem com a pedra que só joga hoje.

1 PRIMEIRA ENCRUZILHADA: CONSTITUIÇÃO DO CORPO-TERRITÓRIO- PROFESSORA-PESQUISADORA

Antes de uma cronologia, o tempo é uma ontologia, uma paisagem habitada pelas infâncias do corpo, uma andança anterior à progressão, um modo de predispor os seres no cosmos (Martins, Leda, 2021, p. 21).

Evocar o tempo como “uma paisagem habitada pelas infâncias do corpo” (Martins, Leda, 2021, p. 21) é fazer referência a um tempo ancestral, em ciclos vitais e existenciais, que se opõe à medição do tempo aprovado por um número, que quantifica tudo quanto se sucede — o antes, o agora e o depois — transformando o tempo em algo inexorável, inflexível e irreversível, um tempo que não volta mais.

Uma infância do corpo para além do biológico, para além dos “limites da linearidade progressiva” ou da “modulação em círculos centrípetos fechados em repetições do mesmo” (Martins, Leda, 2021, p. 206). Fazer variar um tempo engessado, emparedado e quantificado por uma matemática que retém a vida.

*Vamos chamar o vento.
Vamos chamar o vento.
Vamos chamar o vento.
Vamos chamar o vento.*

Sempre me impressionei com o vento: o rodopio das folhas, secas ou verdes, das flores, dos pólenes e da poeira. O vento retira tudo do lugar. Quando criança, deitava-me no chão olhando as nuvens passarem e construírem cenários de encantamento nos céus azuis do mês de maio e nos finais de tardes de nuvens rosadas pelas bandas do Piauí. Não era só o refrescar do vento que me embevecia, também era seu movimento.

O balançar dos meus cabelos compridos, negros e cacheados movia-se como os galhos das árvores em uma dança mágica. Como eu viajava pela criatividade e inventividade! Ver minha saia plissada subir feito balão até os ombros me transportava para mundos desconhecidos e desafiadores. Vento que sacodia as roupas no varal, espalhando o cheiro de sabão feito de pequi.

*Vamos chamar o vento
Vamos chamar o vento
Vamos chamar o vento
Vamos chamar o vento*

*É vista quando há vento e grande vaga
Ela faz um ninho no rolar da fúria e voa firme e certa como bala
As suas asas empresta à tempestade
Quando os leões do mar rugem nas grutas,*

*Sobre os abismos, passa e vai em frente
Ela não busca a rocha, o cabo, o cais
Mas faz da insegurança a sua força e do risco de morrer, seu alimento
Por isso me parece imagem justa
Para quem vive e canta no mau tempo*

*O raio de Iansã sou eu
Cegando o aço das armas de quem guerreia
E o vento de Iansã também sou eu
E Santa Bárbara é Santa que me clareia*

*A minha voz é o vento de maio
Cruzando os ares, os mares, o chão
Meu olhar tem a força do raio que vem de dentro do meu coração*

*O raio de Iansã sou eu
Cegando o aço das armas de quem guerreia
E o vento de Iansã também sou eu
E Santa Bárbara é Santa que me clareia*

*Eu não conheço rajada de vento mais poderosa que a minha paixão
Quando o amor relampeia aqui dentro, vira um corisco esse meu coração
Eu sou a casa do raio do vento
Por onde eu passo é zumbido, é clarão
Por que Iansã, desde o meu nascimento, tornou-se a dona do meu coração*

*O raio de Iansã sou eu
Cegando o aço das armas de quem guerreia
E o vento de Iansã também sou eu
E Santa Bárbara é Santa que me clareia*

*Sem ela não se anda
Ela é a menina dos olhos de Oxum
Flecha que mira o Sol
Oyá de mim*

(Dona do Raio: o Vento; composição Doryval Caymmi)

O vento que tocava meu corpo suavemente era o mesmo vento que anunciava as tempestades na Chapada do Corisco⁴, onde se instalou “a capital sonhada do Brasil oitocentista do Estado do Piauí” (Gandara, Gercinair, 2011), ora denominada de Teresina, em homenagem a mãe da Princesa Imperial do Brasil, D. Isabel de Bragança, Imperatriz consorte do Brasil: Dona Teresa Cristina de Bourbon - Duas Sicílias, onde passei minha infância e juventude.

O vento que batia de açoite arrastava grandes cúmulos-nimbos, que disparavam raios coloridos, velozes e ramificados. Raios que faziam meus olhos negros refletirem aquele brilho assustador, da direção do céu à terra e de nuvem a nuvem. Vento que, por vezes, levantava todas as telhas da casa e as solapava sobre ripas, caibros e linhas.

Vento transformador, que dissipava o ar carregado de poluição urbana e, ao quebrar galhos e derrubar árvores, modificava a paisagem e possibilitava a renovação. Subia nos muros para sentir o vento mais refrescante, que arrastava os sons urbanos onde eu morava. Quando na casa dos meus avós, no interior, nas árvores mais altas, e nos seus ramos mais distantes, sentia as vibrações do cantar dos pássaros, do mugir das vacas, dos bois e dos bezerros. Pássaros, galinhas, porcos, grilos e cigarras – todos produziam seus sons que eram carregados pelos braços dos ventos.

Vento que vibra o tímpano – indispensável ao sentido da audição. Vento que também é indispensável para a propagação das ondas sonoras. O vento é o ar em movimento e a propagação de ondas mecânicas só acontece em meios materiais. Vento movente, vento modificador, vento transformador, vento condutor. Vento ancestral, que desperta nossos sentidos, levando-nos a bailar com seu compasso ou a nos ensimesmar com nossos sabores.

E me ponho a perguntar: por que esse vento é tão intrínseco à minha constituição de ser? A quais lugares esse vento me leva e me traz quando cismo em me deleitar na passagem que ele modifica? Que relação se estabelece quando o vento ativa a produção de sentimentos ao propagar sons que me acordam nas madrugadas e que se reproduzem rotundamente quando uma luta se avizinha?

A constituição do corpo-território-pesquisadora⁵ reclama para si uma imersão nos moventes, desde a infância até o doutoramento, de uma mulher em processo de autorreconhecimento da sua pertença étnica. Assumo que “o mundo começa a partir de nosso

⁴ De acordo com Gercinair Gandara (2011, s. p.), Chapada do Corisco é o nome dado à fazenda de gado, onde surgiu a Vila Poti, na qual seria instalada a capital do Piauí.

⁵ Faço uma composição com Miranda, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência** / Eduardo Oliveira Miranda. - Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.: 22 cm.

lugar de vivência e, a partir daí, à medida em que se tem compreensão do que é o nosso lugar de vivência, se torna mais fácil dialogar e compreender o lugar de vivência cumpre” (Melo, Dianne Cristine, 2020, p. 256) e desenho, nos lugares de minhas vivências, minha identidade territorial, pois “todos somos historiadores amadores, com níveis variados de consciência a respeito de nossa produção. Também aprendemos história com outros amadores. As universidades e as editoras universitárias não são os únicos espaços de produção da narrativa histórica” (Trouillot, 2016, p. 28-29, *ipsis litteris*).

Das ocupações que meu corpo guarda sobre parte do ciclo do meu corpo infantil, o que há de mais vivo, mais presente e inesquecível é o som dos tambores. Propagados pelos ventos das madrugadas em cada cidade onde morávamos, nas muitas andanças que meu pai nos proporcionava devido à sua profissão de mecânico montador. Os tambores ecoam hoje nas minhas inúmeras andanças como professora-pesquisadora. Uma sensibilidade inexplicável, até o autorreconhecimento étnico, às vibrações dos tambores oriundos dos Terreiros e carregados pelo vento suave das madrugadas, manteve as cinesias de uma ancestralidade pulsante, que permaneceu irreconhecida por muito tempo. De acordo com Ney Lopes (2020), os batuques de terreiro são superimportantes, pois representam uma das primeiras formas de manifestação das religiosidades africanas e do sagrado trazido pelos escravizados, que se iniciavam na senzala.

Numa madrugada, uma menina de seis anos acorda de seu sono pela vibração do ar e da energia que a toma. O som ritmado acelera seu coração pueril e aguça todos os seus sentidos. Era a primeira vez que se dava conta daquele evento; no entanto, uma percepção de que antes de qualquer coisa, estava diante de um chamado. Acorda! Corre! Segue! Um sentimento confuso, para uma percepção ainda incipiente, misturava o presente tangível e algo ininteligível naquele momento, onde o começo-meio-permanente se manifestava ao rufar longínquo daqueles tambores. Deitada no mesmo quarto que seus pais, numa casa pequena de três cômodos, ela pergunta:

— *Que barulho é esse, mamãe?*

— *Não é nada, vá dormir!*

O som na madrugada desperta a menina, e seu coração começa a bater naquele ritmo, energia, movimento, batuque frenético, um som que o corpo reconhece, que altera sua respiração e a leva por caminhos conhecidos e não geográficos, “no movimento cíclico, há permanência e repetição em diferença. Nesse perpétuo de ‘ir-e-voltar da vida [...] não existe fim’, pois a ‘vida é um contínuo por meio de estágios’” (Martins, Leda, 2021, p. 204, grifos da autora).

O som do tambor acompanha o desenvolvimento da menina, sempre à noite, sempre de madrugada, sempre quando todos dormem. Durante o dia, ecoa a vibração do tambor agitando o corpo, que se reconforta com o tocar do vento, da menina que vai se modificando: torna-se moça, torna-se mulher.

— *Que barulho é esse, mamãe?*

— *Não é nada, vá dormir!*

Uma mãe católica e branca que, à busca de cura para problemas de saúde ou espirituais, flertava com o benzimento, o curandeirismo e a Umbanda Doméstica. “Em linhas gerais, etimologicamente, Umbanda é um vocábulo que decorre do Umbundo e do quimbundo, duas línguas africanas, com o significado de “arte de curandeiro”, “Ciência médica”, “medicina””. (Barbosa Júnior, 2014, p. 16).

Uma mãe, católica e também artesã, bordava as faixas a serem utilizadas no Congá, traçando pontos riscados que permanecem em seu imaginário. Quando criança, ela desenhava cuidadosamente naquelas faixas, que seriam usadas por rezadores, rezadoras ou benzedeiros e benzedeadas.

Uma menina diante de altares de divindades naturais, de anjos, de Caboclos, Exus, Pomba-gira, Pretos Velhos, Crianças e Santos Católicos, de rituais de banhos aromáticos e preparados de ervas, envolvida na fumaça produzida pela queima da pólvora que firmava os pontos e que o vento logo dissipava, compõe cenários das lembranças infantis da mulher em processo de empretecimento e de autorreconhecimento.

A mulher, apaixonada pelo vento, pelo movimento das nuvens, pelos céus rosados e curiosa com os raios nas tempestades, atravessa suas transformações físicas e inicia o ciclo de formação profissional na Licenciatura em Matemática, na Universidade Estadual do Piauí. O contato com os cálculos faz com que se sinta poderosa.

Uma mulher operando com os entes matemáticos de forma exitosa em meados dos anos 90, do século XX, era algo surpreendente para uma graduação em que o currículo era marcado por referências hegemônicas masculinas, com predominância de homens brancos como docentes e uma composição de salas de aula basicamente masculina; éramos quatro mulheres, duas mulheres negras e duas mulheres brancas, em meio a trinta e seis homens.

Em meio a esse novo fascínio, uma encruzilhada se abre. Um professor, branco, hétero e cristão pergunta para a outra garota negra e periférica da turma:

— *O que uma mulher faz num curso de matemática?*

Nimbos carregados se avolumam, e raios cintilantes cruzam o céu, indicando que uma luta está a se pôr em movimento. A mulher-búfalo põe-se em resistência. A resposta imediata é dada ao professor:

— *Uma mulher faz aqui o que uma mulher deve fazer, ou deveria fazer.*

Ocupar o espaço socialmente estabelecido para homens brancos exige um modo de existir em resistência. A academia, a Matemática, o currículo, os cargos de poder e algumas práticas feministas elaboradas com base no androcentrismo se estribam no modelo hegemônico, europeu, hétero, adulto e cristão, forjado na colonialidade/modernidade do ser, do saber (Laborne, Ana Amélia, 2014) e do poder (Mignolo, 2015), que funciona como régua para valorar todas as vidas ao seu redor.

É necessário então transformar o currículo vigente, que produz e corporifica relações desiguais de gênero: se faz necessário pôr em xeque a valorização de características associadas ao gênero masculino e a produção da masculinidade hegemônica e refletir também interesses e experiências associadas ao feminismo fora da visão androcentrista (Silva, 2005, p. 102).

Podemos afirmar que “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos. De modo geral, diz-se que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem” (Ribeiro, Djamila, 2017, p. 21).

Nos caminhos entrecruzados que a vida traça, os ventos que renovam ou que desestabilizam levam a mulher-professora para terras distantes. Em um município desconhecido, onde o relevo de picos e de colinas aproxima a terra das nuvens, o chamado do tambor ecoa pelos vales e pelas madrugadas, imantando o corpo da mulher-professora, ora docente da rede Estadual de Educação da cidade de Colinas no Estado do Maranhão. A permanência do tambor e as repetições nas diferenças, numa circularidade que gira, “gira [que] se apresenta como espaço poético-político de cidadania, de liberdade para ser quem se é e poder ser em relação” (Inocêncio, 2023, p. 81, inserção nossa), levam a mulher-professora, outra vez, ao encontro de sua ancestralidade.

Uma apresentação cultural de “Tambor de Crioula⁶”, manifestação cultural afro-brasileira que se origina nos quilombos maranhenses no período da escravidão, desperta a ancestralidade invisibilizada na vivência escolar da mulher-professora na escola, nesta pesquisa denominada de Escola do Tambor de Crioula, durante a Semana da Consciência Negra.

A música-dança, Tambor de Crioula, “é feita em roda, representa o espaço ancestral habitado anteriormente, espaços de resistência, mostrando, assim, a necessidade e a grandeza da continuidade desses conhecimentos” afirma Neto de Azile, diretor da Casa de Tambor de Crioula em São Luís – MA (Folha de São Paulo, 2023).

A repetição, que “é perenemente transcrita, reincorporada e restituída nas cadências de sua alteridade, inscritas sob o signo da reminiscência e da presença nas curvilíneas espirais do tempo” (Martins, Leda, 2021, p. 214), liga o coração da mulher-professora ao coração da menina-despertada nas madrugadas.

Uma mulher, que tem o som do tambor como energia propulsora em momentos de lutas e resistência, se autorreconhece diante da ocultação de sua ancestralidade na família, na escola e na academia. Girando em torno de si e girando em torno do espaço, num tempo espiralar, eu, a mulher-professora, dou início ao meu processo, desperto, de meu empretecimento. Em movimento, o começo-meio-permanente faz emergir em mim um sentimento de pertencimento⁷ (hooks, bell, 2022).

Tornar-se negra é mais que a constatação do óbvio, (aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, experiência de comprometer-se de resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades (Sousa, Neusa, 1983, p. 17-18).

Nas curvilíneas espirais do tempo, abre-se outra gira: “gira como detentora de conhecimentos contundentes dos ancestrais africanos divinizados das universações, onde ela é a metáfora do movimento, do universo na Umbanda” (Inocência, 2023, p. 20). Desta vez, num curso de Licenciatura Plena em Matemática, na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática, no município de São João dos Patos- MA, meu corpo, mulher-professora em

⁶ De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional Departamento do Patrimônio Imaterial (IPHAN), o Tambor de Crioula “trata-se de uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores, apresentando alguns traços que a aproximam do gênero samba: a polirritmia dos tambores, a síncope (frase rítmica característica do samba), os principais movimentos coreográficos e a umbigada” (IPHAN, 2017, p. 13).

⁷ Assumimos, politicamente, o conceito de pertencimento elaborado por bell hooks (2022).

emprego, se desestabiliza diante de uma mulher-negra-vaqueira-discente em formação e de um jogo.

A mulher-negra-vaqueira-discente propõe elaborar um projeto de intervenção para ser aplicado nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de São João dos Patos – MA, utilizando sua experiência com a variação Awelé, do jogo étnico de tabuleiro Mancala⁸, em uma aula sobre recursos didáticos e tendências da Educação Matemática.

A mulher-negra-vaqueira-discente abre o caminho, instala uma gira e traz para a roda da academia sua experiência, ferramentas e armas de Ogum, nome dado pela cosmogonia queto ou Gu do jeje, que “é o patrono, o protetor dos ferreiros, dos que dominam a arte de fabricar instrumentos agrícolas e armas; é o condutor de caravanas nas florestas, é o que dá caminho, que vai na frente; é o patrono dos combates, das lutas por justa causa” (Pinto, Valdina, 2023, p. 272). A mulher-negra-vaqueira-discente passa à frente, abre o caminho para que uma mulher-professora-pesquisadora sobre os ventos para a produção de armas e ferramentas na forja que se ocupa com as questões étnico-raciais.

Crescendo bela e destemida, Oiá um dia tornou-se mulher do ferreiro Ogum, com quem passou a viver e trabalhar. Era ela que ativava a forja, manejando o fole.

Por essa época, Oxaguiã, um dos avatares de Obatalá, jovem guerreiro, via-se envolvido numa guerra interminável, uma vez que era lenta a fabricação de armas a cargo de Ogum. Da frente da batalha, Oxaguiã mandava pedir mais armas, as quais demoravam chegar. Foi quando Oiá resolveu, com seu próprio sopro, ativar o fogo, para que as armas pudessem ser produzidas mais rapidamente. Graças a essa intervenção de Oiá, Oxaguiã venceu a guerra. Em seu retorno, foi agradecer ao ferreiro Ogum.

[...]

Seu sopro atravessa terras e mares, arrastando tudo o que encontrava no caminho. Por isso, até hoje, quando sopra vento muito forte, o povo iorubá sabe que esse vento é Oiá, que está querendo ativar a forja de Ogum, para dar mais armas a Oxaguiã (Lopes, 2005, p. 126).

O vento que muda a direção das nuvens e provoca renovação também sopra a forja de Ogum, intensificando a produção de ferramentas e de armas. Em outra turma de Matemática, na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática, uma mulher-negra-quilombola tem seu processo formativo desestabilizado pelo jogo étnico, ao apostar no jogo de xadrez como recurso didático para um projeto de intervenção. O pertencimento despertado pela mulher-negra-

⁸ Que pode uma “Travessia” na constituição de uma docente em travessia? Nascimento, Fabiana Leal; Rotondo, Margareth Sacramento. *In prelo*.

vaqueira toca a mulher-negra-quilombola e faz entrar na gira o jogo do pertencimento, um convite para a mulher-negra-quilombola retornar à sua ancestralidade.

No mesmo curso de Licenciatura Plena em Matemática, em uma disciplina de História da Matemática, “tudo vai e tudo volta, não como uma similaridade especular, uma prevalência do mesmo, mas como instalação de um conhecimento [...] que cineticamente se refaz e se acumula no Mar-Oceano indeterminado do tempo ancestral” (Martins, Leda, 2021, p. 206), eu, a mulher-professora, em empretecimento, começo-meio-permanente, deparo-me com referências bibliográficas, básicas e complementares, que ressaltam os grandes feitos dos matemáticos gregos e romanos e de homens brancos-europeus do século XV ao século XIX, e que minimamente apresentam uma matemática, sem cor, que se desenvolve no Egito ou em qualquer outro lugar da África. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos, não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, Chimamanda, 2009, p. 26).

Nessa sala de aula, o livro de História da Matemática reafirma o mito da origem grega da matemática, uma academia de exclusão e de epistemicídio que se perpetua com a convivência do currículo. Nesse sentido, torna-se importante desmontar a narrativa, “idealizada, sobre a origem grega de nossa matemática não se impõe somente como uma obrigação moral, movida pelo dever de substituir uma verdade por outra, mais “verdadeira” historicamente. A necessidade de desconstruir o mito nasce de incômodos mais profundos” (Roque, Tatiana, 2012, p. 13).

Os incômodos mais profundos vão de uma política pública sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais que não é completamente executada até as tendências no campo da Educação Matemática que surgem no século XX e XXI, que não estão explicitamente comprometidas com a luta antirracista.

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)⁹ foi organizada com a missão de “buscar meios para desenvolver a formação matemática de todo cidadão de nosso país. [...] promover o desenvolvimento desse ramo do conhecimento científico [...] a difusão ampla de informações e de conhecimentos nas inúmeras vertentes da Educação Matemática”. Em sua organização interna, abriga treze Grupos de Trabalho (GTs) que se reúnem, a cada três anos, no Seminário Internacional de Educação Matemática (SIPEM).

⁹ SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Missão.** Disponível em: <<https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/a-sociedade/missao>>. Acesso em: 27 fev. 2025.

Ao pautar o ensino de Matemática, a formação da professora e do professor que ensinam Matemática, a produção de materiais didáticos e os conteúdos de Matemática a serem ensinados em sala de aula, os GTs da SBEM concentram suas pesquisas em etimologias eurocentradas em detrimento de ensinagens e pretagogias afrorreferenciadas.

Ao pautar a História da Matemática, ainda prevalecem os artigos que reafirmam o mito da matemática grega, apresentando em seus artigos e livros o panteão dos matemáticos da Antiguidade Clássica e os grandes problemas propostos por eles. Ao pautar a História da Educação Matemática, muitas educadoras negras e muitos educadores negros, assim como a produção científica e as pesquisas desenvolvidas por eles, são negligenciados. Ao pautar a filosofia da Educação Matemática, toma-se o continente europeu como fonte principal de conhecimento, invisibilizando as filosofias africanas e afrodiaspóricas.

Ainda que se constatem algumas pesquisas que discutam o papel da civilização africana e dos afrodescendentes para o desenvolvimento da matemática como uma construção social, a SBEM não tem conseguido transversalizar o tema gerador de nosso *incômodo profundo*. Também a SBEM, como uma sociedade que agrupa pesquisadores de todo o país e de várias instituições de Ensino Superior e Pós-graduação, não assumiu o protagonismo junto à luta pelo pleno cumprimento da Lei 10.639, de 2003, e da Lei 11.645, de 2008, na Educação Matemática.

Os incômodos profundos fazem com que o tambor, que bate forte na memória ancestral da mulher-negra-professora, eu, provoque o desejo de macumbar o ato de educar, reconhecendo que macumbar o educar é a relação entre a prática docente e o pensamento ancestral, tomando a cosmogonia das religiões de matriz africana, dentro de um intra-sincretismo, como ferramenta metodológica de pesquisa.

*Sou feita de vento, de fogo, de aço
Não me perturbo, mau tempo do tempo renasço
Entre matas, estradas e bambuzais
Eu passeio onde ninguém vai*

*Minha mãe me ensinou
A ser brisa quando puder
E também me deu
A valentia de mil búfalos em uma mulher*

*Me faço no tempo
Na sombra do espaço
Meu caminho não é lento
Sou impulso
Sou rastro*

Os raios nos céus são portais

*Que me levam
Onde ela está*

*Minha mãe me ensinou
A ser brisa quando puder
E também me deu
A valentia de mil búfalos em uma mulher*

*Oyá, borboleta
Yansã, minha rainha
Oyá, borboleta
Sua força também é minha*

*Oyá
Tua força tem nove mistérios
Oyá
Em tua essência divina eu me entrego
Oyá
O teu canto que corre no vento
Fazendo o tempo parar*

*Oyá
Com você me envolvo nessa dança
Oyá
O teu fogo renova esperança
Oyá
Tempestade, rajadas de vento
Força que faz transformar*

*Agradeço o seu amor minha mãe
Eu saúdo todos os dias
A oportunidade de nessa vida
Ser a tua filha, a tua protegida, a tua menina
E ter a tua força dentro de mim
É honra em todas os momentos de batalha
Salve os ventos de Yansã*

*Oyá borboleta
Yansã, minha rainha
Oyá, borboleta
Sua força também é minha
É que eu sou filha do vento e não me rendo ao mau tempo*

Composição: Pris Mariano/ Rodrigo di Castro – Rosa Amarela

Ainda que refletir sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) seja uma atividade recente na minha formação, eu tinha a certeza de que eu era uma trabalhadora assalariada, filha de trabalhadores assalariados, e estava engajada no movimento de luta social, nos grêmios estudantis, nos sindicatos e no movimento feminista desde os 15 anos. Sempre

militei, mas a interseccionalidade da raça não me atravessava, ainda que tenha passado a infância inteira sendo chamada de “negrinha”, de ter cabelo de “sará” e de que “não penteava o cabelo”. Todos esses são constrangimentos vividos por quem usa cabelo natural.

[...] necessário enfrentar essa falta, esse vácuo, que não enxerga a mulher negra numa categoria de análise. Kilomba sofisticada a análise sobre a categoria do Outro quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supraclassista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade (Ribeiro, Djamila, 2017, p. 22).

No desenvolver de uma atitude decolonial do saber, do ser e do poder em relação a uma educação monogenista, uma mulher-negra-professora afirma: “definir-se é um status importante de fortalecimento e de demarcar possibilidades de transcendência da norma colonizadora” (Ribeiro, Djamila, 2017, p. 26). Eu, em processo de empretecimento, inspiro-me na potência criativa das encruzilhadas como lugar radial de centramento e descentramento para criar uma metodologia da pomba, numa investigação sobre rastros de um caminhar afrorreferenciado em um certo educar.

Na concepção filosófica de muitas culturas africanas e afro-brasileiras, assim como nas religiões ali referenciadas, a encruzilhada é o lugar sagrado das intermediações entre sistemas e instâncias de conhecimento diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas de interseção. É assim, como pensamento e ação, *locus* de desafios e reviravoltas; compreensão e dispersão; espacialidade icônica que cartografa os inúmeros e diversos movimentos de recriação, imprevisto e assentamento das manifestações culturais e sociais, entre elas as estéticas e as políticas, em seu sentido e espectro amplos (Martins, Leda, 2021, p. 51).

Nesse caminhar, tive cinco vivências com teóricos que questionavam a produção do conhecimento dentro da ciência que determina o que pode e o que não pode ser considerado conhecimento. A primeira foi durante o Mestrado, quando eu utilizei como lente teórica o Modelo dos Campos Semânticos, que me instigou a perceber que não existe uma única forma de produzir conhecimento e que a legitimação do conhecimento está na justificação enunciada, não numa esfera exterior ao processo que tem o poder de autorizar o que pode ser considerado um conhecimento produzido (Lins, 1994, 1996, 2012(a), 2012(b)).

As outras quatro oportunidades ocorreram durante o doutoramento. A segunda, no encontro com os estudos dos filósofos franceses Deleuze e Guattari (Deleuze; Guattari, 1995, 2011, 2012), em disciplinas obrigatórias, sob a orientação das professoras Margareth Rotondo, minha orientadora, e Sônia Clareto, e no Travessia Grupo de Pesquisa. Pensando junto com os

estudiosos sobre como a academia foi organizada, desde sua origem, de forma orgânica e hierarquizada, senti a necessidade de buscar autoras negras e autores negros que afirmam o empreecimento da Ciência.

A terceira vivência foi nas disciplinas cujas ementas são majoritariamente compostas por autoras pretas e autores pretos e por brancos declaradamente posicionados na luta antirracista. Na disciplina de “Educação Brasileira II”, o professor Julvan Moreira traz a reflexão sobre a decolonialidade/descolonialidade no pensamento educacional latino-americano, abordando as epistemologias e ontologias que discutem a importância dos lugares na produção do conhecimento, ou seja, pela geopolítica de conhecimento; as epistemologias e ontologias desenvolvidas nas comunidades tradicionais afro-brasileiras e indígenas, bem como nos movimentos sociais de mulheres e LGBTQIA+.

Na disciplina de “Imagens, corpos e raça na pesquisa em Educação”, o professor Francione Oliveira, estende o diálogo da disciplina anterior, trazendo especialmente autoras negras para discorrer sobre interseccionalidade de raça/cor/gênero, fazendo emergir intelectuais negras brasileiras, bem como intelectuais negros brasileiros. Essa discussão sublinha a importância de colorir, ou empreecer, as ementas de disciplinas num curso de pós-graduação e pensar sobre uma educação onde o corpo negro ultrapasse os limites impostos pelas imagens de controle (hooks, bell, 2022), socialmente construídas desde a empreitada da colonialidade.

Foi nesse encontro de corpos de pesquisadoras negras e pesquisadores negros que, em uma experimentação em gira, na disciplina acima citada, com o Mestre de Capoeira Cuité e sua companheira de atividade, Alexia, que o tambor, inspirado pelo *griôt* Pedro Ivo Cipriano Inocência, ao evocar o arquétipo de Iansã, despertou todos os meus sentidos. Percebi que o vento, os céus rosados, as tempestades, os raios coloridos dizem respeito à minha ancestralidade, ao meu pertencimento: “*Por que Iansã, desde o meu nascimento, tornou-se a dona do meu coração*” (Cayme).

Na disciplina de “Letramentos e Educação em Direitos Humanos: Perspectivas Decoloniais”, o professor Alexandre Cadilhe provoca um “giro decolonial”, trazendo epistemologias do Sul Global, deseuropeizando o conceito de direitos humanos e letramentos, e utilizando referenciais pautados no antirracismo e na valorização de uma produção científica de mulheres negras e de homens negros.

A quarta vivência foi proporcionada pelo querido Reginaldo Britto, doutor em Educação pela UFJF, e militante de uma educação matemática antirracista (Britto, 2025a), que me introduziu às giras das comunidades quilombolas de Bias Fortes, no Quilombo Paiol, e de Santos Dumont, no Quilombo São Sebastião, conhecido popularmente como Corujas. As visitas

e atividades de formação e desenvolvimento de economia sustentável foram se entrelaçando ao meu corpo-território (Miranda, 2020) em constituição, potencializando minha identidade e atuação.

A quinta experiência ocorreu durante uma disciplina isolada “Tópicos Especiais em Educação: Políticas de igualdade Étnico-Racial na América Latina”, oferecida no formato híbrido pela Universidade Federal do Paraná, no segundo semestre de 2023. Sob a regência de Paulo Vinicius Baptista da Silva, afro-brasileiro, e dos professores Arbey Bustamante e Santiago Arboleda, afro-colombianos, além da professora Rosa Campoalegre, afro-cubana, e Anny Ocoró Loango, afro-argentina. A disciplina me permitiu refletir sobre as hierarquias étnico-raciais na Colômbia, no Equador, em Cuba e na Argentina. Também me proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre as políticas de promoção de igualdade étnico-racial, interculturalidades críticas e a diversidade étnico-racial na América Latina, Caribe e Cuba.

Essas experiências foram fundamentais no meu processo de formação e fortalecimento como mulher-negra-professora, ampliando minha percepção sobre as encruzilhadas das lutas raciais e educacionais e me inspirando a pensar em novas formas de educar e resistir.

Apostando na produção de uma metodologia da pemba, pensada a partir de Inocência (2023), Matta e Silva (2018), Solera (2014), Rivas Neto (1996), Itaoman (1990), Simas (2021), Simas e Rufino (2019), com a composição do tempo espiralar de Leda Maria Martins (2021) e Inocência (2023), e das encruzilhadas de Rufino (2017) e Leda Maria Martins (2021), sigo a moldura simbólica de um rito de atendimento público de Umbanda, haja vista que existem muitas Umbandas¹⁰. Assumimos que os ritos “transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, entre outros, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance” (Martins, Leda, 2021, p. 45).

Nesta pesquisa, trago a força da natureza com o uso de carvão vegetal para provocar estranhamentos e possibilitar conexões, fluxos, riscos e rabiscos no processo formativo e na ERER, produzindo riscos e (ar)riscos para dar a falar sobre vivências, sobre ausências, sobre permanências e sobre tensões experimentadas na graduação. A escolha do carvão para o desenhar alude às espirais do tempo ancestral.

Toda matéria viva tem na sua composição o carbono que simboliza o começo; esse carbono, em composição com outros átomos, compõem a vida, que simboliza o meio, e todo

¹⁰ Cumino (2022), Ortiz (1999), Simas (2021), Simas e Rufino (2019), Matta e Silva (2018), Solera (2014), Rivas Neto (1996), Itaoman (1990).

carbono, ao ser queimado, transforma-se em carvão, que representa o permanente. “O carvão também pode servir de comparação ao preto, que risca o tempo-espaço e aponta possibilidades. Também o carvão é chamado de sangue preto” (Inocêncio, 2023, p. 57).

Riscar com o carvão as linhas que se transformam em linguagem numa geometria outra, diferente da euclidiana que retém a vida na invisibilidade e na despotencialização, é (ar)risca, trazendo a fluidez do ar para processos de escape da “crença às universalidades, à certeza, à previsibilidade, à objetividade, à visão fatalista e linear de progresso” (Silva, 2014, p. 27).

Apostamos num certo educar macumbado, construindo a metodologia da pomba como política de escrita, que percorre Encruzilhadas riscadas por uma Umbanda. Afinal, o que tem a ver macumba e Umbanda? Na obra “Umbandas: uma história do Brasil” o pesquisador Luiz Antônio Simas (2021) nos põe a pensar com a pergunta: “Umbanda não é macumba, ou é?”

O cientista da religião e sacerdote da rede Umbanda, dirigente do Terreiro da Pombagira Maria Preta e do Colégio Pena Branca, Alexandre Cumino, em sua obra *História da Umbanda: uma religião brasileira* (2022), destaca que a história da Umbanda, como tem sido contada, não reconhece com o devido valor a influência e o merecimento Banto, ou Bantu, de sua origem. Cumino destaca que o relato da origem, a partir dos eventos de 15 de novembro de 1908, faz referência a uma versão única dos fatos, apagando as origens africanas, o que ocorre no contexto do racismo religioso e de preconceitos étnicos.

É comum que diversos praticantes de religiões de fundamentos afroindígenas, na justa luta contra o preconceito religioso, em tempos difíceis, compartilhem nas redes sociais a informação de que a palavra “macumba” designa um instrumento africano de percussão, e não uma ritualística sagrada. Segundo os que aderiram a essa corrente, o uso da palavra “macumba” em sentido litúrgico é equivocado e pejorativo. A questão não é nova; ao menos desde a década de 1930 já encontramos, ao mesmo tempo que para Heitor dos Prazeres a umbanda era macumba, uma forte corrente de umbandistas disposta a repudiar o termo para garantir a integridade da umbanda (Simas, 2021, p. 83).

Para Cumino (2022), a Umbanda é uma construção coletiva e viva, que se cria e se encanta em todos os tempos, não podendo ser fixada a uma data inaugural. Nessa composição múltipla e diversa, a Umbanda recebe influências da macumba carioca, da Cabula Angola-Congo do Espírito Santo, dos terreiros de Orixás e do Candomblé Congo-Angola na Bahia, de origem nagô e yorubá, da pajelança, do catimbó. “[...] Na Umbanda, há variações de ordem teológica, quanto a liturgia, fundamentos específicos, modos de organização, vestuários, cores, etc. [...]” (Barbosa Júnior, 2014, p. 14).

Nesta pesquisa, percorreremos sete Encruzilhadas, cujo rito está apresentado em três momentos. O primeiro é o rito de iniciação, composto pela primeira Encruzilhada. O segundo

é a sacralização do espaço de desenvolvimento da pesquisa, no caminhar, composto pelas segunda, terceira, quarta, quinta e sexta Encruzilhadas. O terceiro é o fechamento das giras abertas ao longo da tese para dar passagem a outras giras, composto pela sétima Encruzilhada.

Na primeira Encruzilhada, fazemos uma prédica para estabelecer um posicionamento de respeito, criar um ambiente distinto daquele do cotidiano ordinário e apresentar os fluxos, as linhas e os caminhos abertos e fechados numa circularidade que transita entre começo-meio-permanente, em expansão, a fim de constituir o corpo-território da pesquisadora.

Na segunda Encruzilhada, riscamos o ponto para traçarmos a metodologia da pomba como percurso metodológico da pesquisa e como política de escrita.

Na terceira Encruzilhada, riscamos nosso ponto ao redor da matriz de desigualdade como produtora do racismo e discutimos como a colonialidade/modernidade podem ser responsabilizadas pela produção do corpo negro marginalizado e subalternizado.

Na quarta Encruzilhada, riscamos nosso ponto ao redor da racionalidade moderna para discutirmos como a ideia da objetividade/universalidade e a capacidade de medir todas as coisas, atribuída às ciências, em especial à matemática, produziram os fundamentos para a discriminação racial.

Na quinta Encruzilhada, riscamos nosso ponto sobre a Política Nacional do Livro Didático e do Material Didático, as relações étnico-raciais e a formação de professoras e professores, para discutirmos como as políticas públicas produzem vidas.

Na sexta Encruzilhada, riscamos nosso ponto ao redor dos encontros formativos desenvolvidos em campo para a produção de dados. Aproximamos as atividades do mito das três cabaças de Exu para misturarmos o remédio e o veneno, o visível e o invisível, o dito e o não dito.

Na sétima Encruzilhada, fechamos o rito dos pontos abertos com as considerações e encaminhamentos da pesquisa, para possibilitar que o movimento das giras traga novas potências para discussão das relações étnico-raciais.

SEGUNDA PARTE DO RITO:

ESTABELECENDO O ESPAÇO SACRALIZADO, NO CAMINHAR

Não há, com certeza, uma resposta certa!

“Se fazem os caminhos, caminhando”

(Pereira, 2015, p. 13)

Parafraçando a epígrafe de Pereira (2015), “se fazem as pesquisas, pesquisando”. Fazer caminhos, caminhando, e fazer pesquisa, pesquisando, enruga o tecido das certezas acadêmicas e abre possibilidades em que a potência das Encruzilhadas embaralha as possibilidades, destruindo a linearidade dos acontecimentos e movendo as giras conforme o campo se apresenta e sugere suas demandas. Uma pesquisa que se assume macumbada e mantém o rigor de uma pesquisa qualitativa.

Traçar os sinais dos pontos riscados compõe o rito da segunda parte de uma reunião de atendimento público na Umbanda e possibilita aos adeptos/iniciados estabelecerem o espaço sagrado em que atuarão, bem como evocar a herança coletiva das etnias que compõem a constituição da umbanda esotérica, integradas à sua percepção (Solera, 2014).

Ao diferenciar nosso rito da pesquisa do rito religioso, assumimos que a “religiosidade não interfere no processo [educacional escolar] até porque a sala de aula não é um lugar sagrado, é um local que pode ser sacralizado, mas a mística não deve operar” (Ferreira, 2021, p. 47, inserção nossa). Assim, constituímos nosso território sacralizado na pesquisa a partir do campo das experimentações com professoras e professores do município de Colinas (MA), em atividades de formação continuada, e das giras teóricas da terceira à sexta Encruzilhadas, conforme apresentado a seguir.

2 SEGUNDA ENCRUZILHADA: CONSTITUINDO UMA METODOLOGIA DA PEMBA

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todo o currículo escolar (Brasil, 2003), desafiando tanto a formação acadêmica quanto a prática docente em sala de aula, além da produção de materiais didáticos que abordem a temática com fidedignidade histórica e profundidade teórica.

Na prática, percebe-se a invisibilidade desses temas nos espaços formativos, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior e na pós-graduação. O epistemicídio filosófico, cultural e tecnológico da população negra no Brasil tem sido denunciado em pesquisas antropológicas, sociológicas, etnomatemáticas, linguísticas e de estudo das religiões, dentre outras (Santos, 2002; Schwarcz, Lilia, 1993; Nascimento, 2020; Quijano, 2016), como aponta Djamila Ribeiro (2017, p. 35):

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização políticas, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 25), a organização política, cultural e intelectual do Movimento Negro, a partir da intervenção de seus medulares dirigentes e das ações de seus ativistas, “elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista”. A militância de um coletivo étnico-racial, que esteve e está presente na construção do país, tem contribuído para desestabilizar a negação de direitos sociais e da invisibilização de negras e negros brasileiros.

A autora também destaca que:

Foi também no início do terceiro milênio que uma demanda educacional do Movimento Negro, desde os anos de 1980, foi finalmente contemplada. Em 2003 foi sancionada a Lei 10. 639, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática (Gomes, Nilma, 2017, p. 35-36).

Para abordar a necessidade de implementar uma lei no campo da educação, que reconheça as contribuições de negras e de negros para a formação da população, da cultura e da história nacional, “devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (Gomes, Nilma, 2017, p. 26), produzimos esta pesquisa que examina como a colonialidade/modernidade apreende a potência de vida e inviabiliza os corpos de negras e de negros afrodescendentes e negrodescendentes, (re)produzindo um modo de vida subalternizado e docilizado.

Investigar, nesta pesquisa, como essa lei tem sido aplicada na política educacional de compra, distribuição e uso de livros e materiais didáticos na Educação Básica pode evidenciar como vidas são produzidas a partir de um currículo branco, hegemônico e masculino.

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (Brasil, 2008, p. 10).

Nos muitos encruzos que essa pesquisa possibilita, construímos uma metodologia da pomba, no pesquisar pesquisando. Para tanto, risco meu ponto em oficinas de experimentação com professores que lecionam matemática no Ensino Médio, na zona urbana, e com professoras e professores do Ensino Fundamental, na zona rural do município de Colinas (MA), em dois territórios de comunidades remanescentes de quilombos, na Jaguarana que é reconhecida e no Piquete que está em processo de reconhecimento.

Risco o ponto ao redor do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no âmbito do Ministério da Educação, das escolas de Educação Básica, das leis e dos editais que organizam a escolha e a distribuição do livro didático e das relações étnico-raciais, colocando-os em gira, girando.

Soprar o pó da pomba sobre o funcionamento do PNLD poderá ressaltar os rastros deixados ao longo do caminho da constituição de uma política pública para distribuição do livro didático. Traçar com a pomba o desenho das movimentações legais e institucionais que deliberam sobre o PNLD nos ajudará a desenvolver uma escuta sensível para escrevivências (Evaristo, Conceição, 2020), que a gira das experimentações com o corpo evidenciará.

2.1 O MOVIMENTO DAS GIRAS NUMA EXPERIMENTAÇÃO COM O CORPO: RASTROS EM UM PRODUZIR DE VÍNCULOS E DA PESQUISA MACUMBADA

Em uma sociedade em que os corpos de pessoas negras são apagados, pretende-se, em experimentação, possibilitar ao corpo a condição de produtor de conhecimento, a partir de uma cosmopercepção de que o conhecimento não se separa do corpo, pois “compreender sobre corpos que tiveram suas existências negadas, subjugadas, subalternizadas e, em muitos casos apagadas é refletir sobre uma outra possibilidade de encarar nossas questões relacionadas as nossas subjetividades nos diversos espaços” (Silva, Gisele, 2020, p. 51).

Em experimentação artística com o corpo, busca-se escapar de grandes verdades universais construídas a partir de uma cultura visual que utiliza imagens de controle (hooks, bell, 2022) para criar corpos com saberes apreendidos e subalternizados (Hernández, 2009; Sérvio, 2014).

Assumindo que aprendemos com o corpo todo e que é importante incluir os corpos de grupos minoritários na produção do conhecimento científico, apostamos numa experimentação artística desenvolvida a partir da tese de Miranda¹¹ e na corporeidade como valor civilizatório afro-brasileiro (Trindade, Azoilda, 2006; 2013) para estabelecer uma escuta sensível nos processos de macumbar em um certo modo de educar matematicamente afrorreferenciado, desde a implementação do PNLD, no período de 2011 a 2021, em seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos e tornar professoras, professores corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos. Liberando, assim, a criatividade ao lançar mão de recursos artísticos no aprender e no educar na Educação Básica.

Assumimos politicamente um educar matematicamente afrorreferenciado que vai dar a falar da contribuição de negras e de negros a partir de uma compreensão outra do aprender/ensinar matemática, do que ele é e de como funciona, como ferramenta de produção e de apreensão da vida. Um educar matematicamente que valoriza a corporeidade¹², em que o pensar matemático está relacionado a processos mentais que antecedem a quantificação. Que escapa de um processo cerebral no qual só a cabeça importa e onde o corpo fica morto. Pensar um educar matematicamente afrorreferenciado é pensar uma educação em matemática que o corpo todo está presente e que ele arrasta todas as percepções que estão ligadas a corporeidade.

¹¹ MIRANDA, Eduardo de Oliveira. **Corpo-território & Educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

¹² Adotamos os valores civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Trindade (2006, 2019) para pensar, metodologicamente, o mapeamento do educar matematicamente nas experimentações realizadas no processo de produção de dados.

Um educar matematicamente que assume a circularidade em que o conhecimento é construído no coletivo a partir do diálogo que valoriza a memória, ou seja, os ancestrais e as construções daquelas e daqueles que estiveram antes da gente nessa terra. Que valoriza o cooperativismo/comunitarismo, a ludicidade, a religiosidade e a ancestralidade, “orientados por um pensar macumbado, que se atenta para o exercício de escarafunchar a linguagem caçando entenderes no não dito e negaceando formas no que é falado” (Simas; Rufino, 2019, p. 66).

Uma pesquisa que se desenvolve nas possibilidades que surgem nas giras movimentase nas escrevivências (Evaristo, Conceição, 2020) das experimentações com os livros didáticos de matemática, seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos, em oficinas realizadas em espaços formativos para professoras e professores de instituições envolvidas ao longo da pesquisa. Nas experimentações o livro estabelece um fluxo entre a política pública do PNLD e o processo formativo da professora e do professor da Educação Básica para potencializar as discussões sobre seus usos e funções numa educação forjada nos modelos do capital e da meritocracia da branquitude.

Inicialmente, nosso campo de pesquisa colocava nas giras as professoras e os professores que lecionam matemática, no município de Colinas (MA), para fazer falar sobre o uso do livro didático¹³ e de seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos. Contudo, numa Encruzilhada, uma nova possibilidade surge, incluindo, na gira da pesquisa, professoras e professores do Ensino Fundamental dos territórios quilombolas do município de Colinas (MA).

As experimentações seguiram um rito que privilegiou o corpo como possibilidade de produção de conhecimento, ocorrendo em tempos e espaços diferentes, não ordenados cronologicamente, e organizados conforme o pó da pamba traça os vários pontos desse encruzo-pesquisa. O modo de produção das oficinas, de forma cuidadosa e atenta, se dá com a pesquisa acontecendo em campo. Os planejamentos das experimentações são ajustados conforme o processo fosse se apresentando (Apêndices A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L).

Em uma pesquisa afrorreferenciada, assumimos o rito como “um método de manifestação da essência da doutrina. A doutrina é associada, por analogia, ao círculo (unidade), que contém várias formas de entendê-la e praticá-la” (Solera, 2014, p. 12). Em círculo — começo, meio, permanente — produz-se uma metodologia a partir do movimento,

¹³ Nesta pesquisa, consideramos o livro didático como disparador e animador para as experimentações com professoras e professores da Educação Básica, portanto, não iremos avaliar os conteúdos e as atividades curriculares apresentadas.

dos fluxos e das demandas que esgarçam os tecidos das certezas das grandes verdades universais e do método cartesiano de pesquisa:

As ordens de fatores que relacionam a necessidade, a disponibilidade e o interesse pela pesquisa em determinado tema e com enfoque específico quanto a base teórica, metodologia e caminhos interpretativos e organizativos da produção de conhecimento é um terreno de conflito e que se explicita com grande força quando se trata da pesquisa com opção da metodologia afrodescendente. A principal razão explícita é que ocorre uma ruptura de perspectiva sobre o conhecimento, este elege a população negra como fonte ativa do conhecimento e não como objeto. De maneira subjetiva interfere na relação íntima da nossa sociedade sobre os racismos antinegro, a nossa sociedade é perpassada pela ideia da superioridade e de supremacia do pensamento ocidental. Propor o africano e afrodescendente como pensadores ativos fere as ordens mentais instituídas e praticadas (Cunha Júnior, [s.d.]).

Apostando em mapear os rastros de produção de vida, na segunda parte do rito, risco meu ponto para estabelecer o espaço sacralizado por onde caminho na pesquisa. Contornam-se as salas de aula para perceber como as professoras e os professores têm se ocupado com a educação para as relações étnico-raciais, e como podem vir a produzir resistências ao se confrontarem com políticas públicas educacionais, especialmente com relação ao livro didático. Assim, constitui-se, pelos sinais dos pontos riscados, o espaço por onde se caminha, possibilitando a definição do espaço sacralizado onde a pesquisa se desenhará. Pois,

Assim como os homens têm a pena para firmar documentos elaborar tratados, codificar leis e expressar cientificamente seu pensamento, os Orixás, Guias e Protetores usam da pomba (giz bruto), que é uma de suas maiores “armas” na imantação de certas forças, da Magia da Lei, não pelo objeto em si, mas pelo valor de seus Sinais (Matta e Silva, p. 163-164).

A opção por produzir uma metodologia da pomba¹⁴ surge quando uma mulher-professora-pesquisadora, durante seu doutoramento, dá-se conta de que uma academia branca-adulta-cristã-hetero-eurocentrada-monocultural retém os fluxos de vida em uma linearidade temporal e na organização dos acontecimentos, após ser desestabilizada pelo encontro com sua ancestralidade, a partir de um jogo étnico, durante uma aula de Metodologia do Ensino da Matemática, na Licenciatura em Matemática, provocado por uma discente, mulher-negra-vaqueira em processo formativo.

¹⁴ Pelo ponto riscado é que as Entidades se identificam por completo nos aparelhos de incorporação, principalmente nos semi-inconscientes, pois seus subscientes, nesses fundamentos, não influem, simplesmente porque não conhecem seus interiores (Matta e Silva, 2018, p. 164).

Evocar a força que existe na escrita com a pomba, para riscar pontos de abertura em cada início de etapa da pesquisa, abre um portal para que, ao provocar fissuras, se permita a emergência de epistemes e metodologias alternativas. Isso ocorre porque “ao fazer o círculo e inserir nele os símbolos [...], nesse momento, o sujeito e o objeto passam a ser um só” (Solera, 2014, p. 30).

2.2 UMA PESQUISA INICIA-SE NO PESQUISAR DE UM CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO

Inicialmente, um convite da minha orientadora trouxe para a gira a possibilidade de ir a campo na minha territorialidade, no Maranhão, integrando minhas vivências e experimentações como docente da Educação Básica e do Ensino Superior. A seta/flecha do caçador apontava para Colinas (MA), e, após aceitar o convite, o movimento de retornar à escola de Ensino Médio permitiu que a gira da minha ancestralidade confrontasse, pela primeira vez, uma educação voltada ao embranquecimento.

A escolha por Colinas decorre da afetividade construída durante o exercício da docência entre 2009 e 2011, em duas escolas de Ensino Médio. Essa etapa da Educação Básica no município é ofertada pela rede estadual de ensino em três unidades escolares, exclusivamente na zona urbana. As etapas referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental são ofertadas pela rede municipal de ensino, tanto na zona urbana quanto na zona rural e por duas escolas particulares confessionais, uma católica e outra evangélica.

Por esse motivo, os discentes egressos do Ensino Fundamental da zona rural, quando não migram para outros municípios ou, infelizmente, não dão continuidade aos seus estudos, são matriculados em uma dessas três escolas. Esse fato potencializa os encontros que os caminhos, que se fazem caminhando, produzem.

Colinas é o município do Sertão Maranhense que possui o maior número de comunidades quilombolas certificadas e o maior número em processo de certificação¹⁵. Todas as comunidades, com exceção do Piquete, estão na zona rural. Isso implica que as três escolas de Ensino Médio estaduais são responsáveis pela continuação da educação escolar de jovens originários de comunidades tradicionais remanescentes de quilombos.

¹⁵ Comunidades reconhecida nacionalmente pela Fundação Palmares: Cambirimba, Jaguarana/Centro da Floresta, Peixes. Comunidades em fase de reconhecimento: Taboca do Belém, Piquete, Violas, Comunidades identificadas como Quilombo. Mas que não se manifestaram pró-certificação: Canto Bom, Mancambiral, Serra Negra, Mata Dos Pretos.

Essa captação de estudantes oriundos do interior produz a potência dos encontros entre mim, mulher-professora-pesquisadora, e as experimentações com o tambor de Crioula da comunidade Cambirimba, com os filhos de Dona Du¹⁶ e com os descendentes dos balaios do Piquete em uma das três escolas estaduais em que eu trabalhei.

Dispara os sentidos em uma mulher em apagamento de seu pertencimento. Esses encontros despertam uma ancestralidade latente em minha pessoa na escola do Tambor de Crioula¹⁷. Escola que se destaca por ser, entre as três escolas estaduais, a que mais recebe discentes das três comunidades certificadas, das comunidades em processo de certificação e das comunidades que não se manifestaram pró-certificação.

No caminho, caminhando; na pesquisa, pesquisando; na gira, girando, estabelece-se o contato inicial com as diretoras das escolas estaduais de Ensino Médio, três ao todo: uma em reforma, outra no modelo de tempo integral, e a escola do Tambor de Crioula, lugar em que o coração bate alimentado pelo axé.

A gestora da primeira escola informa que há uma única turma funcionando com discentes do terceiro ano, pois eles precisam concluir o Ensino Médio para tentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela me incumbiu de mobilizar os quatro docentes, todos do sexo masculino, para participarem do curso de formação, “Experimentações sociopoéticas: constituindo um corpo-professor(a) num educar matematicamente para as relações étnico-raciais”¹⁸, em modelo de Extensão Universitária promovido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fornecendo-me o contato dos docentes.

Após o contato individual com cada professor e a apresentação do curso de extensão, não conseguimos constituir o campo de pesquisa nessa escola, pois três dos professores residem em outros municípios e, com a reforma da escola, eles não se encontravam em Colinas (MA). O professor residente na cidade informou que estava sem tempo para participar do curso.

Na escola em modelo de tempo integral, a diretora disponibilizou o Laboratório de Matemática, o horário de planejamento dos quatro docentes¹⁹ e os recursos que a escola dispusesse. No modelo de tempo integral, todas as professoras e todos os professores de uma

¹⁶ Mãe de santo da comunidade Cambirimba, zona rural do município de Colinas (MA).

¹⁷ Tomamos o nome de pesquisa “Escola do Tambor de Crioula” como referência para ocultar a identidade da escola, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

¹⁸ Esse foi o título do projeto submetido, aprovado e certificado pela Pró-Reitora de Extensão da UFJF. No entanto, durante o desenvolvimento do curso, a experimentação para a constituição do corpo-território suscitou o desprendimento da sociopoética e aprofundamento nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

¹⁹ Durante o período da pesquisa, os quatro professores que lecionavam matemática eram substitutos, e não havia nenhuma professora ministrando a disciplina.

disciplina mantêm horário comum para planejamento das atividades pedagógicas semanalmente. Esse foi um potencializador para que essa escola se constituísse como o primeiro campo dessa pesquisa.

Na terceira escola, que denominaremos de “Escola do Tambor de Crioula”, minhas expectativas para a realização da produção de dados eram muito grandes. Lá, quando docente efetiva, experimentei muitas vivências interculturais com as várias comunidades quilombolas representadas por discentes egressos do Ensino Fundamental das escolas nessas comunidades.

Enquanto realizávamos o curso de extensão na escola de tempo integral, visitamos a escola do Tambor de Crioula na tentativa de sensibilizar os docentes para o engajamento no curso formativo. Essa é a escola com o maior número de discentes de Ensino Médio do município. Funciona nos três turnos e conta com seis docentes de matemática, sendo cinco homens e uma mulher. Dentre estes, três homens são efetivos, dois são substitutos e a mulher é efetiva. A gestora e a vice-diretora são professoras de matemática; no entanto, encontram-se afastadas para exercer os cargos administrativos.

Nessa escola, os tempos de planejamento semanais e mensais ocorrem com o revezamento de dias da semana. Cada docente tem um dia para planejamento sem atividades presenciais na escola e, nesse dia, completa sua carga horária em outras escolas. O planejamento mensal é realizado em um único turno, com a primeira parte do encontro, duas horas de atividades, destinado aos informes e a segunda parte, duas horas de atividades, para o planejamento por área. Portanto, encontrar um horário que reunisse a professora e todos os professores exigia o interesse da gestão em organizar um horário provisório para que o curso de extensão fosse realizado.

Muitas tentativas de negociação para ajustar os horários de planejamento semanal para que a professora e os professores de matemática pudessem estar disponíveis, na escola, para realização do curso foram feitas sem êxito. Não houve qualquer ajuste nos horários de planejamento para possibilitar que a formação acontecesse. Além disso, todas as salas de aula estavam lotadas, a biblioteca e o Laboratório de Informática haviam sido convertidos em salas de aula devido ao grande número de discentes.

A situação foi agravada pelo Novo Ensino Médio, que usurpou o tempo de formação das professoras e dos professores com a exigência de relatórios semanais, mensais, semestrais e anuais. O tempo mitigado por conta da burocracia imposta pela Regional de Ensino, que cumpre ordens da Secretaria Estadual de Educação, aliado às exigências de elaboração e aplicação de múltiplas disciplinas eletivas da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a certa dificuldade imposta pela direção, despotencializaram a motivação da professora e dos

professores. Como consequência, a escola do tambor de Crioula não se constituiu como um campo de pesquisa.

Após um ano de tentativas para ajustes de horários com os docentes de matemática e de muitas expectativas para a realização do curso formativo nesta escola, uma encruzilhada se dá: como produzir dados quando as portas da escola se fecham para uma pesquisa? As giras nos levam à circularidade do começo-meio-permanente em expansão contínua, em que o senhor dos caminhos, caminhando; coloca na pesquisa, pesquisando; uma professora que entra na gira, girando num certo pesquisar, pesquisando. O campo de pesquisa apresenta suas demandas, e nas encruzilhadas, caminhos outros são traçados pela força do pó da pomba.

Uma querida, que até então não conhecia e escolhe o nome de Ana para a pesquisa, entra na gira e abre portas outras para suprir as demandas que surgem do pesquisar. Ana, professora de geografia e natural da comunidade Piquete, em processo de autorreconhecimento, aponta a lança para um educar que vai para além da disciplinarização da matemática. Uma dobra no pensar, uma fissura na metodologia, um tambor que acorda a pesquisadora-professora-mulher-menina-do-tambor. Uma circularidade: começo-meio-permanente em contínua expansão; me leva nas giras de uma metodologia que se dá com o sopro da pomba.

Um modo alternativo de organização do tempo e do espaço se instala com o convite para participar como palestrante do “I Simpósio de Educação Escolar Quilombola”²⁰. Este convite abriu portas para encontros com lideranças das comunidades já certificadas e das comunidades em processo de certificação e da Secretária Municipal de Educação de Colinas (SEDUC). Esses encontros, em uma encruzilhada, possibilitaram o acesso às professoras e aos professores das comunidades quilombolas e a proposição de um novo curso no formato de extensão universitária, compondo o segundo campo de pesquisa.

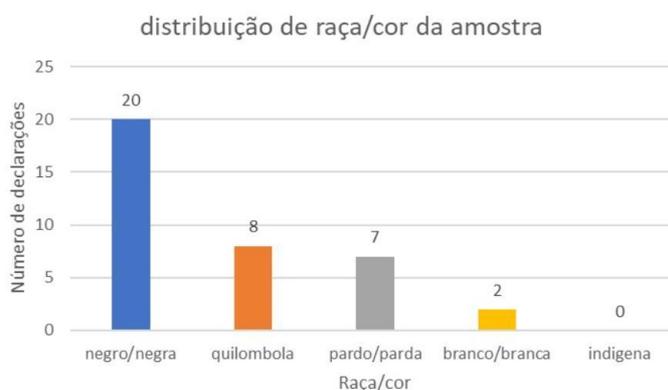
A SEDUC nos colocou em contato com as gestoras²¹ das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal localizadas em cada comunidade reconhecida ou em fase de reconhecimento. Após apresentarmos o curso “Educação para as Relações Étnico-Raciais: Como (Re)Existir em Políticas Públicas Educacionais”, as gestoras divulgaram o formulário de inscrição para as

²⁰ O I Simpósio de Educação Escolar Quilombola do município de Colinas (MA) foi realizado no dia 15 de dezembro de 2023, com a presença de Coordenadora da Educação Escolar Quilombola, da Secretária de Igualdade Racial do município de Colinas (MA), e das professoras nativas e dos professores nativos nas comunidades tradicionais ou que ministram aulas nesses territórios. Também estiveram presentes gestoras e gestores, coordenadoras e coordenadores e supervisoras e supervisores da Rede Municipal de Educação.

²¹ Nas comunidades remanescentes, reconhecidas e em fase de reconhecimento, de quilombos no município de Colinas (MA) todas as escolas são geridas por mulheres. Não entramos em contato com a escolas que não manifestaram pró-reconhecimento.

professoras e professores via *WhatsApp*. Foram preenchidos 37 formulários de inscrição, sendo 33 de mulheres negras moradoras de comunidades quilombolas, um de uma mulher branca, que era Secretária de Educação na época da atividade em campo, e dois de homens negros.

Figura 2 - Autodeclaração de raça/cor entre os respondentes do questionário



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Frequentaram assiduamente todos os encontros o copesquisador Amigo e as copesquisadoras Pérola, Gabi, Ana, Ivy e Neide. Considerando que o campo demandou mudanças e adaptações no planejamento das experimentações, a participação em todos os encontros estabeleceu um fluxo de produção de conhecimentos que levaremos para a gira das discussões na sexta Encruzilhada.

Devido às demandas da SEDUC, a secretária não conseguiu participar dos encontros formativos. Oito professoras não conseguiram participar por conta da sua confissão de fé, pois frequentam uma religião que lhes proíbe desenvolver atividades seculares aos sábados. Outras 21 professoras tiveram uma frequência irregular, sem justificar as faltas.

O primeiro campo de pesquisa foi constituído a partir de um curso presencial, com encontros intercalados às terças-feiras, no período de 16/05/2023 a 22/08/2023, no Laboratório de Informática da escola de tempo integral. Foram realizados oito encontros presenciais, com duração de três horas cada, contando com a presença de quatro professores cisgênero, autodeclarados pardos e na condição funcional de substitutos. Todos os encontros tiveram como ponto de partida a pergunta perturbadora: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”**.

Cada encontro presencial ocorreu com base em experimentações sobre temas previamente estabelecidos, a saber: no primeiro encontro, a constituição do corpo-território-professor (Apêndice A); no segundo encontro, a formação inicial considerando o curso de graduação individual (Apêndice B); no terceiro encontro, o ensino para as relações étnico-

raciais (Apêndice C); no quarto encontro, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Apêndice D); no quinto encontro, a escolha do livro didático (Apêndice E); no sexto encontro, o processo formativo do professor que ensina matemática (Apêndice F); no sétimo encontro, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (Apêndice G); e no oitavo encontro, o livro didático e seus Manuais Didáticos e Guias Pedagógicos (Apêndice H).

O segundo campo de pesquisa foi constituído em duas comunidades quilombolas do município de Colinas, em escolas do Ensino Fundamental, no período de 06/01/2024 a 14/03/2024, realizado em três encontros, cada um com duas oficinas, totalizando seis atividades, em sábados alternados. Cada encontro presencial ocorreu com base em experimentações sobre temas previamente estabelecidos, a saber: no primeiro encontro, a constituição do corpo-território-professor (Apêndice A) e o ensino para as relações étnico-raciais (Apêndice C); no segundo encontro Educação Escolar Quilombola (Apêndice J) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Apêndice D); no terceiro encontro, a escolha do livro didático (Apêndice E) e o livro didático e seus Manuais Didáticos e Guias Pedagógicos (Apêndice H). Todos os encontros tiveram como ponto de partida a pergunta perturbadora: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”**.

Uma das escolas localiza-se na comunidade, ainda não reconhecida, denominada Piquete, localizada na zona urbana do município de Colinas (MA). Os encontros ocorreram pela manhã, das 8:30 às 11h30, com a participação de treze professoras e dois professores que residem e trabalham nas comunidades reconhecidas de Cambirimba, Peixe e Piquete. A segunda escola situa-se na comunidade quilombola de Jaguarana, zona rural do mesmo município, os encontros aconteceram à tarde, das 14h00 às 17h00, com a presença de 12 professoras e de um professor, que participava na Comunidade Jaguarana quando não era possível se deslocar para a Comunidade Piquete, que residem e trabalham nas comunidades reconhecidas de Zoador, Centro da Floresta, Boa Sorte, Jaguarana e no caso do professor, reside na Comunidade Peixe.

A necessidade de realizar o curso em dois locais distintos se deve às grandes distâncias e à dificuldade de transporte que interligue as comunidades. O deslocamento das professoras e professores foi feito principalmente de moto, com o apoio de caronas solidárias. Como a comunidade de Piquete fica a 43 km de Jaguarana, foi necessário formar dois grupos para viabilizar a participação dos inscritos. A atividade de encerramento foi realizada na comunidade Peixe, com a participação das copesquisadoras e copesquisadores que frequentaram o curso nas comunidades Piquete e Jaguarana.

Figura 3 - Mapa da distância entre as comunidades



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/dir/Peixe,+Colinas+-+MA/Arena+jaguarana+-+Estrada+do+Quilombo+Jaguarana,+Colinas+-+MA/Piquete,+Colinas+-+MA/Cambirimba,+Colinas+-+MA/Colinas,+MA/São+João+dos+Patos,+MA/@-6.2635093,-44.3085414,10z/>

2.3 RISCANDO O PONTO NO PESQUISAR, PESQUISANDO

Não é novidade que encruzilhada é o lugar em que as estradas se cruzam e, por analogia, pode ser considerado um local central, que nos leva a uma pausa, que nos exige reflexão e rupturas (Miranda, 2020, p. 17).

Nos cultos de matriz africana, os trabalhos se iniciam com uma ritualística que marca, invoca e conecta um poder de forma intencional e potente, a partir do firmamento de um ponto. Esse valor civilizatório afro-brasileiro, a religiosidade, que nada tem a ver com religião, se manifesta na forma de fé, de sentimento, de intenção e de conexão e

[...] permite entender o aspecto sagrado do cuidar e ser cuidado, do ver e ser visto, do compreender e ser compreendido, do afetar e ser afetado, pois nossos corpos são como templos sagrados de uma ancestralidade potente e pujante que atua a todo momento e em todos os espaços, modificando e transformando existências (Silva, Gisele, 2020, p. 52).

Um ponto pode ser cantado, riscado ou firmado com vela, porém, a forma de fazer esse firmamento demanda a movimentação de forças da natureza, da mente, do corpo e do espírito, indo além do ato de fala ou canto. Um ponto se firma quando há interação entre o sentimento, a fé, as energias do Cosmos, a Terra e os Orixás, de modo que se faça vibrar essas energias

vitais, “tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital” (Trindade, Azoilda, 2006, p. 133), indo além de simplesmente falar ou entoar canções.

Firmo, de forma política e intencional, um ponto no educar matematicamente afrorreferenciado, desenvolvendo uma atitude decolonial do saber, do ser e do poder (Santos, Renata, 2019; Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018). Para tanto, trago impressões da conexão com os elementos naturais e sensoriais que afetam e atravessam a pesquisadora em sala de aula, pois “considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço” (Nascimento, 1978, p. 41), fazendo emergir as inquietações que me atravessam.

Crio um campo energético que me possibilita sentir meu corpo vibrar com as energias espirituais e da natureza. Dirijo-me ao campo de pesquisa, coloco meus pés no chão quente e empoeirado do Sertão Maranhense. Sinto o cheiro do vento que sacode meus cabelos e balança minhas roupas. Observo as construções urbanas ao longo do trajeto de casa para o campo de pesquisa.

Ao redor, percebo certa preservação de vegetação nativa. Entro pelo portão, das escolas em que um pesquisar se dá pesquisando, e sou tocada pelas diversas energias que orbitam os corpos presentes naqueles espaços. Sinto meus pés tocarem o piso e ouço o ranger dos meus calçados nos farelos de areia e pó que friccionam os azulejos, levando-me às salas de aula.

Abro a porta das salas de aula onde ocorrem os processos de experimentação e sou tomada pela vibração dos corpos presentes, pelo som, pela luz, pelos vários cheiros que cada ser exala e pelo fluxo de energia térmica em equilíbrio com o ar e com as pessoas. A energia que emana dos corpos naquele espaço me toca e me transforma. Sinto-me renovada, sinto-me potencializada. Assim, firmo meu ponto para dar início aos trabalhos de pesquisa a partir de alguns questionamentos.

O que ocorre quando uma professora da Licenciatura em Matemática questiona seu campo de saberes escolares? O que acontece com uma professora de matemática que recusa o Olimpo²² ainda que tenha desenvolvido habilidades com a formalização matemática: geometrias, álgebras, análises e outros conteúdos que não são aplicados em quase nada na vida cotidiana das pessoas? O que dá a pensar quando a regente da disciplina de História da Matemática, num curso de Licenciatura em Matemática, refuta a autoria da criação e

²² Referência ao reconhecimento da Matemática adulta, branca, macho, heteronormativa, eurocentrada e monorracial.

desenvolvimento da matemática como campo conceitual e científico, apostando na produção de matemáticas outras, em outros modos de produzir matemáticas decoloniais?

Que passos podem ser dados por uma professora que não se (con)forma com o currículo oficial, definido por “corporações financeiras” (Tarlau, Rebeca; Moeller, Kathryn, 2020) e por “intelectuais empresariais e organizações do capital”, que determinam o processo de decisões sobre as bases políticas e sociais para legitimar a configuração de uma educação que atende às demandas de formação de mão-de-obra nos moldes solicitados pelo capitalismo (Martins, 2009)?

Que encruzilhadas podem se abrir quando a política pública de avaliação, seleção e distribuição de livros didáticos é questionada quanto ao seu desempenho como aparelho de Estado regulador, opressor, subalternizador, docilizador e epistemicida? Que gira “é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo e para construção de políticas radicais de igualdade racial” (Gomes, Nilma, 2017, p. 129-130)?

Uma professora que aposta em uma nova língua matemática, gaguejando dentro da língua matemática oficialmente constituída. “Gaguejar é fácil, mas ser gago da própria linguagem é uma outra coisa, que coloca em variação todos os elementos linguísticos, e mesmo os elementos não-linguísticos, as variáveis de expressão e as variáveis de conteúdo” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 35). Gaguejar na matemática, fazer variar os estigmas valorativos a partir de uma história que se aproxima das políticas e das violências afirmadas neste campo legitimado do conhecimento acadêmico, por meio da apreensão da vida, da filosofia e da cosmovisão de uma epistemologia do Norte (Nogueira, 2012).

Que pode uma mulher-professora-pesquisadora, autodeclarada negra, em contínua variação²³, começo-meio-permanente, durante o doutoramento, ao colocar em pauta questionamentos sobre o poder, a ideologia, a eugenia e as políticas públicas sobre os livros e seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos em uma aula de Licenciatura em Matemática? Que novas terras²⁴ podem ser constituídas quando a matemática hegemônica, heteronormativa, colonial é contestada em uma aula para esgarçar “o colonialismo [que] se constituiu também a

²³ NASCIMENTO, Fabiana Leal. ROTONDO, Margareth Sacramento. *Que pode uma “Travessia” na constituição de uma docente em travessia?* (in prelo).

²⁴ NASCIMENTO, Fabiana Leal, CAMMAROTA, Giovani. **Exercícios Formativos Com História Da Matemática: Aula E Desterritorialização E Nova Terra.** In: **Deleuze E Educação E Matemática E... rachar as coisas, rachar as palavras** [e-book]. / Organizadores: Samuel Edmundo Lopez Bello, Grace Da Ré Aurich e Gilberto Silva dos Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2022. 259 p.; il.

partir de um caráter peculiar em relação às palavras, de modo que não mais sirvam para designar, mas sim para encobrir” (Rufino, 2017, p. 14, inserção nossa)?

Que potências criativas podem alterar o estado de vidas apagadas e silenciadas por uma ciência antropométrica²⁵? Como opera “a fascinação pelos números, a fé em que as medições rigorosas poderiam garantir uma precisão irrefutável e seriam capazes de marcar a transição entre a especulação subjetiva e uma verdadeira ciência” (Gould, 2014, p. 60)?

Como pensar numa ancestralidade fortemente ligada à terra, como as raízes profundas de um *kuka*, que é um baobá, de um *gao*, que é uma acácia africana, de um jequitibá, árvore presente em diversos terreiros de umbanda no Brasil, numa resistência epistêmica de negras e negros frente a um pensamento hegemônico que produz palavras de subalternização sob um processo de negação de si?

Uma encruzilhada se forma entre o pensamento supremacista branco, que se refere ao poder e à disputa de poder entre brancos em uma certa educação matemática, e o pensamento da ancestralidade. Esse embate se afirma no “equilíbrio entre o padrão normativo do *kuka* e a ousadia do *gao* [que] permite a continuidade dinâmica da vida comunitária, em conexão com as Forças Vitais que alimentam incessantemente o ser em sua aventura neste e nos outros mundos” (Lopes, 2020, p. 78, inserção nossa).

Os movimentos populares, e a intelectualidade negra brasileira têm produzido resistência, *kuka*, e promovido o reconhecimento, *gao*, da contribuição cultural, intelectual, histórica, política e social de negras e negros. Carvalho (2009) aponta a importância do papel das irmandades, das confrarias e das associações negras no Brasil, em Porto Alegre, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, durante os séculos XVI ao XIX, “as formas de organização e a delimitação dos estatutos foram embriões das futuras associações e sociedades negras na cidade, bem como inspiravam várias lideranças na criação dos jornais que divulgaram os ideais de valorização da comunidade negra” (Carvalho, 2009, p. 60).

Ao investigar o papel da Imprensa Negra²⁶ no período de 1915 a 1938, Carvalho (2009) destaca a existência de jornais voltados para comunidade afrodescendente, antes e depois da Abolição, como por exemplo “*O Homem de Cor*”²⁷ em 1833, dentre outros, em pleno período

²⁵ A antropometria é uma teoria que visa explicar a capacidade do ser humano a partir do tamanho e da proporção do cérebro dos diferentes povos” (Shwarcz, Lílian, 1993).

²⁶ Consideramos o “entendimento de que a Imprensa Negra compreende o conjunto de jornais criados e mantidos por pessoas negras, direcionados ao público negro para o atendimento de expectativas específicas em defesa de seus interesses” (Carvalho, 2009, p. 66).

²⁷ *O Homem de Cór*, Tipografia Fluminense de Brito – n. 1: 14 de setembro, n. 2: 28 de setembro de 1833 (Carvalho, 2009, p. 67).

escravagista. Para o pesquisador, essas organizações sociais tinham como principal atividade ações reivindicatórias, mas é a partir dos anos 1920 que o movimento e as lideranças negras demonstrariam desenvolvimento extraordinário, como instrumentos emancipados de consciência negra, em relação a períodos anteriores.

O Observatório da Imprensa²⁸ (2020) aponta os revezes sofridos pela Imprensa Negra no período de 1937 a 1985. Afirma que durante o Estado Novo, iniciado em 1937, a comunicação social negra passou por impedimentos e repressões, como consequência do embotamento dos movimentos populares e da extinção de sua atuação em partidos políticos. Em 1945, a Imprensa Negra retoma as atividades ao lançar o periódico “*Alvorada*”, organizado pela Associação dos Negros Brasileiros (ABN).

Entre os anos de 1964 e 1985, período da ditadura militar brasileira, as produções jornalísticas foram atropeladas pela perseguição e censura, de forma que as discussões sobre preconceito, discriminação e desigualdades sociais foram proibidas. A Imprensa Negra desempenhou relevante papel de resistência à ditadura no Brasil marcado pelo reaparecimento dos jornais negros na década de 1970.

Conforme a literatura sobre o tema nos indica, graves restrições à diversas manifestações culturais e políticas, por meio dos aparelhos de censura, marcaram o período em que o Brasil experienciou a ditadura militar que durou de 1964 a 1985. Os muitos e variados jornais alternativos que surgiram nesse contexto constituíram um importante movimento de reação à tentativa de imposição de silêncios tão característica em regimes de exceção. Tais jornais, além do cunho abertamente político e panfletário, ofereciam uma narrativa que se pretendia contra hegemônica e de valorização da subjetividade dos seus autores (Abreu, Gabrielle, 2022, p. 9).

Na esteira desses acontecimentos, durante esse período de repressão e cerceamento, que negros e negras produzem um movimento de ativismo renovado e de proporções com impacto nacional. O ano de 1978 é um marco para o ativismo negro, pois a articulação da militância negra assume âmbito nacional. É a partir desse momento que o Movimento Negro Unificado (MNU) “formulou as bases políticas e ideológicas que esteiam a formação de diversas entidades do movimento negro até os dias atuais. Certamente, é o segmento do movimento negro brasileiro de maior perenidade” (Abreu, Gabrielle, 2022, p. 12).

²⁸ Memória da Imprensa negra no Brasil. Ed. 1073. Por Equipe do Observatório da Imprensa. Ano 25 - nº 1325. Publicação em 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/equidade-racial/memoria-da-imprensa-negra-no-brasil/>. Acesso em dez. 2024.

Assim, com a resistência e com o ativismo negro, algumas de suas agendas têm sido materializadas em leis que dispõem sobre os direitos e políticas de reparação à população negra no país. Nossa pesquisa concentrará suas discussões nos efeitos, avanços e permanências que a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) tem implicado na educação escolar e na política pública do livro e do material didático.

Fazemos a opção política e pedagógica, baseada em Nogueira (2014), de tomar a Lei 10.639/2003 como referência para tratar da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois “é interpretada como registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor de histórico e político para população negra” (Nogueira, 2014, p. 18) e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 para tratar exclusivamente da História e Cultura Indígenas.

Nesse sentido, ao abordarmos uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, delimitaremos o escopo de nossa pesquisa, ao que tange a um educar matematicamente afrorreferenciado, para pessoas negras e quilombolas. Ao tensionarmos essa discussão, buscamos fazer variar as linhas do saber em um educar matematicamente afrorreferenciado e decolonial, visando à constituição de novos corpos-território que liberem a potência de vida, das matemáticas africanas e afrodiáspóricas nos livros didáticos. Dessa forma, assumimos que,

[...] não é suficiente apenas ter informações sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiras como elementos de erudição curricular: é necessária uma outra postura, outra relação com esses conhecimentos e com toda maneira por meio da qual tratamos o conhecimento no interior das relações curriculares. Trata-se propor de que devemos recontar as histórias e culturas dos povos negros com o objetivo de descolonizar nossa maneira de ver nossa própria identidade, nossa subjetividade e, também, a própria educação (Nascimento, 2014, p. 29-30).

A proposta aposta em um educar matematicamente afrorreferenciado que se ocupa dos atravessamentos provocados pelo livro didático, seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos em sala de aula, quando utilizados como recursos metodológicos, didáticos e conceituais. A proposta está amparada na Lei nº 10.639/2003, que institui o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo da Educação Básica (Brasil, 2003).

Em experimentação artística, pretendeu-se possibilitar ao corpo a condição de produtor de conhecimento a partir de uma cosmopercepção na qual o conhecimento não se separa do corpo. Buscou-se fazer escapar grandes verdades universais construídas a partir de uma cultura visual (Hernández, 2009; Sérvio, 2014), que se utiliza de imagens de controle (hooks, bell, 2022) para criar corpos com saberes apreendidos e subalternizados.

3 TERCEIRA ENCRUZILHADA: A MODERNIDADE/COLONIALIDADE NA PRODUÇÃO DO SER NEGRO COMO RESULTADO DA MATRIZ DE DESIGUALDADE SOCIAL NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

É um facto: a nação é um fenómeno burguês...

Mas justamente, se desvio os olhos do homem para contemplar as nações, constato que também aqui o perigo é grande; que a empresa colonial é, para o mundo moderno, o que o imperialismo romano foi para o mundo antigo: preparador do Desastre e percursos da Catástrofe: Pois então? Os índios massacrados, o mundo mulçumano esvaziado de si próprio, o mundo chinês maculado e desnaturado durante um bom século; o mundo negro desqualificado; vozes imensas extintas para todo o sempre; lares desfeitos; todo este esfrangalhamento, todo este desperdício, a humanidade reduzida ao monólogo e credes que isto não se paga? A verdade é que a perda da própria Europa está inscrita nesta política e que a Europa, se não se acautela, perecerá do vazio que criou à sua volta (Césaire, 2020, p. 65).

Não há dúvidas de que a modernidade/colonialidade imprimiu a forma mais cruel e desumanizadora de exploração e escravização registrada na história. Nesse sentido, a “ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro [obscuro], a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados” (Mignolo, 2015, p. 2, inserção nossa).

Ela produziu uma matriz de desigualdade que atravessa transnacionalmente as Américas, o Caribe e os afrodescendentes, manifestando-se desde a invisibilidade epistêmica da produção dos conhecimentos ancestrais em todas as esferas do saber academicamente organizado até a marginalização dos corpos pretos, incluindo o acesso a bens materiais e simbólicos o que poderia propiciar o fortalecimento da cultura daqueles povos e o seu sustento.

[...] o processo de racialização na América Latina atuou e atua de modo a estruturar acesso limitado para pessoas negras e indígenas a bens simbólicos e materiais, além de acesso facilitado a pessoas brancas/descendentes de europeus. Como forma de resposta social, os diferentes movimentos sociais demandaram políticas focais que pudessem atuar na direção do estabelecimento de igualdade de acesso a bens” (Loango, Anny; Silva, 2022, p. 2).

À luz de suas teorias evolucionistas, eugênicas, discriminatórias e supremacistas, o homem branco, hétero, patriarcal, cristão e adulto avançou sobre povos não europeus, portanto, não brancos, para consolidar seus projetos de poder e de dominação política, econômica, cultural e religiosa. De acordo com Anny Loango e Silva (2022, p. 3, grifo dos autores, inserção nossa) uma “lógica hierarquizante [que] faz parte de uma lógica de colonização promovida por europeus e seus descendentes, na qual esses se afirmaram como ‘civilizados’ e racializaram os

outros” e produz vidas que essa modernidade/colonialidade julga como bárbaras, incivilizadas, infantis, incapazes, imorais e degeneradas.

A partir da racialização, os povos colonizados foram submetidos ao processo de colonialidade do ser, “conceito vinculado a tentativas de responder a efeitos/sequelas da colonialidade nos sujeitos” (Maldonado-Torres, 2007, p. 127-130), do saber e do poder, pois

[...] o processo de colonização cultural e territorial, norteados pelos interesses do mercantilismo (nas origens do capitalismo), também ele colonial, instituindo um perfil de poder eurocêntrico padronizado e hegemônico, que surge a colonialidade do saber, sempre atrelada à do poder (Ferreira, Dina; Machado, 2022, p. 73).

Pensar o processo de racialização dos povos não europeus e a consequente produção de uma matriz de desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas passa pela análise da modernidade/colonialidade como um movimento de alcance geográfico/territorial, (des)humanizador/(in)civilizatório, que cria aproximações entre o processo de subalternização dos corpos e das epistemologias de latino-americanos, caribenhos, afrodescendentes e indígenas.

A violência colonial opera não somente no limite concreto e biológico das existências, mas no limite sensível, na linguagem, aquela que é uma possibilidade de invenção de outra existência. Por isso, ao longo de mais de cinco séculos catequiza-se, escolariza-se, ensina-se um modelo de existência, conhecimento e realidade fundamentado em uma narrativa totalitária, que dissimula os crimes (Simas; Rufino, 2019, p. 51).

O processo de racialização dos povos não europeus vai encontrar resistências por parte dos não brancos por ele afetados e lutas pelo reconhecimento de suas ancestralidades e pelo acesso aos bens culturais, econômicos, políticos e científicos diante da incansável tentativa de hegemonia das “elites brancas, ou melhor, que se autointitulam brancas [e que] usufruem de acesso diferenciado ao poder por meio de discursos muito difundidos e arraigados” (Loango, Anny; Silva, 2022, p. 3, inserção nossa).

O papel da educação escolar como uma das mantenedoras das condições necessárias para a existência das desigualdades étnico-raciais, sociais, culturais e econômicas entre povos latino-americanos e caribenhos “surge com o mandato civilizacional num contexto histórico

que proclamava a homogeneização e a busca da ordem social para alcançar a inserção no caminho da modernidade” (Loango, Anny, 2015, p. 142, tradução nossa)²⁹.

Uma vez que os currículos, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior, as políticas públicas educacionais, os materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professoras e professores são majoritariamente elaborados, planejados e executados por intelectuais brancos, percebe-se que:

[...] em seus campos de pesquisa/intervenção, fazem desse circuito próximo suas redes profissionais. Promovem uns aos outros, citam-se mutuamente em seus escritos. Criam ou elegem para si fechados espaços acadêmicos e quase nunca evidenciam a branquitude que os amalgama, ainda que se aproximem de um(a) ou outro(a) intelectual negro(a)” (Ratts, 2006, p. 30).

“Para compreender as desigualdades étnico-raciais e sua intersecção com os demais eixos estruturantes da desigualdade social é fundamental considerar o peso do racismo em sua constituição, persistência e reprodução” (Cepal, 2021, p. 6). A partir desse pressuposto, a escola como instituição, o currículo como orientador daquilo que merece ser ensinado nas escolas, a formação inicial e continuada de professoras e professores, como operadoras e operadores de base nos sistemas educacionais, necessitam ser organizados de maneira interseccional.

Essas entidades e práticas educacionais devem vislumbrar e denunciar os elementos globais que intensificam a invisibilidade da presença produtiva e emancipatória das afrodescendentes e dos afrodescendentes e dos povos tradicionais na constituição das identidades nacionais latino-americanas e caribenhas, bem como na produção de conhecimento.

3.1 POR QUE RELACIONAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS?

Pensar as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais é refletir sobre como o racismo estrutural e estruturante é operado pela branquitude, desde a cauterização da ideia de uma “democracia racial” (Loango, Anny, Silva, 2022; Hernández, Tanya, 2017; Nascimento, 2016; Santos, 2002; Fernandes, 1972), com o intuito de acalmar as disputas pelo lugar de fala e de poder (Ribeiro, Djamila, 2017).

Para convencer os subalternizados de que a democracia racial permite que afrodescendentes e indígenas ocupem os mesmos lugares ao sol, o racismo mimetizado pela

²⁹ Esta surge con el mandato civilizatorio en un contexto histórico que proclamaba la homogeneización y la búsqueda del orden social para lograr la inserción en el sendero de la modernidade (Loango, Anne, 2015, p. 142).

modernidade/colonialidade e o escravismo deixaram marcas profundas, tendo operado e ainda operando para manutenção das desigualdades sociais na América Latina e no Caribe, pois

[...] um dos eixos estruturantes da matriz da desigualdade social e um dos elementos centrais da cultura do privilégio, característica histórica constitutiva das sociedades latino-americanas, que tem origem em seu passado colonial e escravista, mas continua se reproduzindo na atualidade através de valores, práticas e instituições (Cepal, 2021, p. 5).

Uma educação emancipatória para os povos afrodescendentes e indígenas da América Latina e do Caribe perpassa pela análise de como a negação do racismo dificulta que a pauta das desigualdades étnico-raciais e sua matriz de desigualdade sejam tratadas no âmbito das políticas públicas e nos sistemas educacionais de forma séria e comprometida.

Ainda que os países latino-americanos apresentem suas particularidades em relação ao processo de colonização, ao processo de ocupação para a exploração de recursos naturais e ao processo de colonialidade na formação das identidades nacionais, os índices socioeconômicos e culturais indicam que essas populações enfrentam problemas equivalentes. Desse modo,

[...] a despeito das diferenças em termos de história, variação demográfica, estruturas jurídicas e modos de governança, as Américas têm em comum a luta contra o renitente legado da escravidão e contra os regimes de discriminação pós-abolicionistas. Ademais, as Américas agora compartilham os principais elementos de um discurso de “progresso racial” forjado no bojo de uma hierarquia racial sistêmica (Hernández, Tanya, 2017, p. 156).

A pesquisadora Tanya Katerí Hernández (2017) fez um levantamento, a partir de pesquisas realizadas na Argentina, no Brasil, na Colômbia, na Costa Rica, em Cuba, no Equador, no México, na Nicarágua, no Peru e na Venezuela, sobre os termos depreciativos utilizados para se referir aos negros e à negritude, constatando que, além de jargões populares e expressões, diferentes formas de racismo são comuns nos países da América Latina e do Caribe.

Esses preconceitos são reproduzidos em músicas infantis e populares, “as pessoas aprendem a ser racistas com os seus pais, com os seus colegas (que também o aprendem com os seus pais), na escola e nos meios de comunicação social, bem como na observação e interação quotidianas em sociedades multiétnicas”³⁰ (Dijk, Teun, 2007, p. 25, tradução nossa).

³⁰ [...] as personas aprenden a ser racistas de sus padres, sus colegas (que también lo aprenden de sus padres), en la escuela y los medios de comunicación, así como en la observación y la interacción cotidianas en sociedades multiétnicas (Dijk, Teun, 2007, p. 25).

Esses estereótipos depreciativos e discriminatórios são perpetuados nos sistemas educacionais por meio da invisibilização dos conhecimentos ancestrais — produzidos antes da escravização de africanos ou da catequização de indígenas — e dos avanços tecnológicos realizados por africanos, afrodescendentes e indígenas, bem como pela reprodução de imagens e narrativas de humilhação que desumanizam esses povos. Ademais,

Os numerosos estudos realizados sobre o conteúdo dos manuais escolares na região (ver, entre outros, Garrido [2007], Soler [2008] e Mena [2009] na Colômbia; Granda [2000] no Equador; Zárate [2011] no Peru, e Balsas [2011] e Romero [2009] na Argentina) permitem-nos afirmar a existência de um racismo escolar epistêmico que estereotipou claramente as populações e culturas de origem africana e indígena. A história escolar foi um meio muito poderoso que serviu para promover a ideia de supremacia racial e para reproduzir a dominação cultural sobre esses grupos. Os livros escolares não têm sido neutros, pelo contrário, propõem uma leitura eurocêntrica das sociedades latino-americanas, ajudando a sustentar o epistemicídio do conhecimento, das histórias e dos contos dos grupos subalternos (Loango, Anny, 2015, p. 142-143, tradução nossa)³¹.

A partir desses pressupostos, cabe destacar o movimento de resistência que emerge com a luta das intelectuais negras e dos intelectuais negros contra o racismo, “relativamente tarde na América Latina (assim como na Europa e na América do Norte)”³² (Djik, Teun, 2007, p. 23, tradução nossa). Na academia brasileira, o lugar de fala e poder é colocado em disputa, e os sujeitos subalternizados pela modernidade/colonialidade começam a ocupar os espaços de produção intelectual e divulgação de conhecimento produzido, contrapondo-se à “história única” (Adichie, Chimamanda, 2009) e trazendo à tona as contribuições afrodescendentes e indígenas na construção das identidades nacionais. Porém, como explicita Valdés,

Apesar do crescente posicionamento do conceito de autoeducação e da visibilidade das contribuições dos afrodescendentes na construção da identidade nacional, a etnoeducação afrocolombiana continua a ser assumida a partir de discursos antidiscriminação racial, deixando de lado outras lógicas

³¹ Los numerosos estudios realizados sobre los contenidos manuales escolares en la región (ver, entre otros, Garrido [2007], Soler [2008] y Mena [2009] en Colombia; Granda [2000] en Ecuador; Zárate [2011] en Perú, y Balsas [2011] y Romero [2009] en Argentina) permiten afirmar la existencia de un racismo epistémico escolar que claramente estereotipó a las poblaciones y las culturas de origen africano e indígena. La historia escolar fue un medio muy poderoso que sirvió para promover la idea de la supremacía racial y para reproducir la dominación cultural hacia estos grupos. Los manuales escolares no han sido neutros, por el contrario han propuesto una lectura eurocéntrica e las sociedades latinoamericanas, ayudando a sostener el epistemicidio de los saberes, relatos e historias de los grupos subalternos (Loango, Anny, 2015, p. 142-143);

³² relativamente tarde en América Latina (así como también en Europa y América del Norte) (Djik, Teun, 2007, p. 23).

de exclusão como aquelas associadas a gênero, classe e território (Valdés, 2021, p. 71, tradução nossa)³³.

Esse campo de disputas de lugar de fala e de poder tem se apresentado em toda a América Latina e Caribe. Quando muito, os currículos que integram as políticas públicas educacionais tangenciam a matriz de desigualdade social, que empurra afrodescendentes e indígenas para a periferia do consumo, da produção de bens materiais e culturais, da representatividade política e midiática, e dos debates escolares sobre as causas reais do empobrecimento, marginalização, guetização, discriminação e abandono dessas populações. Para Guerreiro Ramos (2023, p. 219), “há o tema do negro e há a vida do negro”, pois

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista ora como o ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro-vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual, na verdade, não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje.

A luta acadêmica contra o racismo, que ocorre no Ensino Superior e na Pós-graduação, a partir da introdução de intelectuais negras e negros que fazem emergir temas de pesquisa relacionados ao evento da diáspora africana — desde suas causas até suas consequências — para produção da subjetividade e identidade da negra e do negro brasileiro (Ramos, 2023; Nascimento, 2016; Nascimento, Beatriz, 2022; Santos, Neusa 1983; Gonzales, Lélia, 2022; Bento, Cida, 2022). Ecoa na Educação Básica e na formação continuada de professoras e professores, cujos planejamentos escolares incluem a temática da negra e do negro, e da indígena e do indígena como sujeitos, em detrimento de sua representação como objetos.

[...] a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (Munanga, 1988, p. 23).

No entanto, ainda é necessário superar entraves. Para Djik, Teun (2007), há três aspectos importantes para solucionar esses entraves. Em primeiro lugar, a negação do racismo, manifestada pela ideologia política e acadêmica dominante como “democracia racial”. Em

³³ A pesar del creciente posicionamiento del concepto de educación propia y la visibilización de los aportes del pueblo afrodescendiente en la construcción de la identidad nacional, la etnoeducación afrocolombiana se sigue asumiendo desde los discursos antidiscriminación racial, dejando al margen otras lógicas de exclusión como las asociadas al género, la clase y el territorio (Valdés, 2021, p. 71).

segundo lugar, a discriminação e o racismo mais explícitos e violentos na América Latina que são geralmente considerados pelos grupos dominantes como relativamente benevolentes. Em terceiro lugar, o reconhecimento da desigualdade social tem sido atribuído a uma questão de classe, e não de raça.

Os estudiosos latino-americanos, e também outros interessados em grupos dos povos originários e de africanos na América Latina, concentraram-se geralmente nas propriedades *étnicas* desses grupos, em vez de estudarem “as práticas quotidianas do racismo da elite (principalmente branca). [...]. E, por último, a motivação da maioria dos investigadores académicos para pesquisar um sistema de desigualdade do qual eram beneficiários, era fraca”³⁴ (Djik, Teun, 2007, p. 23, tradução nossa).

Outros temas também precisam ser investigados quando se pensa em uma educação antirracista dentro de marcadores de desigualdade social como: o marco normativo de luta contra o racismo e de promoção da igualdade racial; a importância do movimento e das organizações negras; o contexto demográfico e a visibilidade estatística da população afrodescendente; as diversas formas de violência que a afetam; as relações entre racismo e migrações; bem como as instituições existentes na região, investigada pela Cepal, relacionadas à garantia de direitos e à promoção da igualdade das pessoas afrodescendentes; e algumas medidas de políticas implementadas com essa finalidade (Cepal, 2021, p. 5).

Nessa direção, a luta acadêmica contra o racismo precisa engajar de forma autêntica e comprometida o Ensino Superior, de modo que, ao formar professoras e professores, possibilite à escola criar um espaço para a problematização das práticas da cultura de racialização, suas causas e seus efeitos danosos para afrodescendentes e indígenas.

Hoje almejamos uma escola intercultural que permita a expressão de todas as vozes e de todos os atores da história, que marque uma ruptura com o mandato

³⁴ En primer lugar, el racismo fue, por lo general, negado, por ejemplo desde el punto de vista más amplio de la ideología política y académica dominante de la "democracia racial", [...]. En segundo lugar, en comparación con la discriminación y el racismo más explícitos, violentos y legalizados en Estados Unidos, las formas cotidianas de racismo en América Latina por lo general eran consideradas —por los grupos dominantes— relativamente benévolas. En tercer lugar, cuando se reconocía la desigualdad social, ésta era atribuída a una cuestión de clase, más que de raza, sin investigar más exhaustivamente las causas reales de la desigualdad y la pobreza. En cuarto lugar, los académicos latinoamericanos, y otros también, interesados en los grupos indígenas y africanos en América Latina por lo general se concentraron en las propiedades "étnicas" de esos grupos, en lugar de estudiar las prácticas diarias de racismo de las élites (en su mayoría, blancas). [...]. Y, última razón, aunque no la menos importante, la mayor parte de los investigadores académicos provienen de los mismos grupos y clases sociales que formaban las élites en el poder; ellos no tenían experiencia del racismo, o tenían muy poca, y por lo tanto su motivación para investigar un sistema de desigualdad del que eran beneficiarios era escasa (Djik, Teun, 2007, p. 23).

de homogeneização que lhe foi confiado e que acompanhe os aniversários escolares e a formação de professores, entre outros aspectos, bem como a construção discursiva de um novo projeto educativo intercultural que reconheça e inclua pessoas de ascendência africana³⁵ (Loango, Anny, 2015, p. 154, tradução nossa).

Diante do exposto, podemos afirmar que, na América Latina e no Caribe, as políticas públicas educacionais não atingiram sua plenitude no processo de visibilização dos afrodescendentes e indígenas como sujeitos do processo histórico, nem na discussão sobre a matriz de desigualdades sociais como causa da discriminação racial. Ou seja, a máquina da modernidade/colonialidade continua operando com vigor.

³⁵ La escuela puede ser un canal importante para problematizar prácticas racistas presentes en la cultura. Hoy se apunta a una escuela intercultural que permita la expresión de todas las voces y de todos los actores de la historia, lo cual marca una ruptura con el mandato de homogeneización que le fuera encomendado y que acompañe desde los contenidos curriculares las efemérides escolares y la formación docente, entre otros aspectos, así como la construcción discursiva de un nuevo proyecto educativo intercultural que reconozca e incluya a los afrodescendentes (Loango, Anny, 2015, p. 154).

4 QUARTA ENCRUZILHADA: A MODERNIDADE/COLONIALIDADE COMO REPRODUÇÃO DE UMA VISÃO ÚNICA DAS COISAS

Em que pese à vocação da Matemática e dos matemáticos para resolver problemas e produzir beleza, a atenção nesse trabalho está voltada ao fato da mesma ter se notabilizado como o instrumento da ciência moderna dentro da mais prodigiosa aventura ocidental: o colonialismo [colonialidade] e o escravismo mercantil, assim como as consequências destes para a população afro-brasileira, em especial, no projeto educacional do país (Silva, Ana Célia, 2005, p. 37, inserção nossa).

A relação entre a modernidade/colonialidade e o racismo científico, apadrinhado pela estatística moderna, desenvolveu um compêndio científico que deu origem ao racionalismo, ou racionalidade técnica ou cartesiana. Esta última se tornou uma verdade absoluta e incontestável sobre a produção de uma certa humanidade, “o tradicional prestígio da ciência como conhecimento objetivo, livre de qualquer tipo de corrupção social e política. Eles pintam a si mesmos como os detentores da verdade nua e crua e a seus oponentes como sentimentais, ideólogos e sonhadores” (Gould, 2014, p. 16).

[...] a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena [e pela desumanização da negra e do negro] e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa percepção se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal (Césaire, 2020, p. 23-24, inserção nossa; grifo do autor).

O cientista Stephen Jay Gould desenvolve um estudo aprofundado na obra *A Falsa Medida do Homem* (2014) sobre como a orientação científica da modernidade/colonialidade forneceu as bases para a implementação do racismo, tanto na perspectiva científica quanto na perspectiva social.

[...] a abstração da inteligência como entidade única, localizada no cérebro, quantificada na forma de um número único para cada indivíduo, e o uso desses números na hierarquização das pessoas numa escala única de méritos, que indica invariavelmente que os grupos oprimidos e em desvantagem — raças, classes ou sexos — são inatamente inferiores e merecem ocupar essa posição (Gould, 2014, p. 19).

Gould (2014) relata de que forma os potentados da modernidade/colonialidade utilizam o determinismo biológico, as teorias evolucionistas, a monogenia, a poligenia e a hereditariedade para justificar a naturalização do racismo científico. A medição do crânio e de partes selecionadas do corpo sustenta as teses da hierarquização da raça humana em uma escala linear de valor intelectual.

Eles, com efeito, estudaram o “homem” (ou seja, o europeu branco de sexo masculino), considerando esse grupo como padrão de medida que consagrava a inferioridade de qualquer outro grupo humano. O fato de haverem medido o “homem” incorretamente evidencia a dupla falácia em que incorrera (Gould, 2014, p. 14).

A matemática desempenha um papel pouco questionado na modernidade/colonialidade. Sob o véu da ciência exata e inerrante, tem sido utilizada tanto para o planejamento de políticas públicas quanto para reforçar as diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais.

Uma matemática, então universal – aliada à razão e ao sujeito universais, aos direitos universais da humanidade – objetiva a formação de cidadãos críticos e autônomos, cientes de seus direitos e deveres pois sujeitos de direitos, com raciocínio altamente desenvolvido e com habilidades e competências para lidar com o mercado de trabalho e com as demandas do cotidiano de sua existência. Que direitos? Que humanos? Que matemática? (Rotondo, Margareth; Clareto, Sonia; Camarotta, 2024, p. 95).

Para Francis Galton (1822-1911), considerado o pai da estatística moderna, a quantificação era um deus, e quase tudo que podia ser medido tinha origem na hereditariedade. Para afirmar que a inteligência era hereditária, Galton se baseia nas teorias antropométricas, especialmente na medição de crânios e de corpos. As pesquisas de Galton atingiram seu auge quando ele instalou um laboratório na Exposição Internacional de 1884 (Gould, 2014).

A questão da antropometria como ciência tem sido discutida como um tema caro às Ciências Humanas e Sociais; contudo, essa problemática não tem sido abordada com profundidade na Matemática. “A modernidade inventa um sujeito racional, um indivíduo que, com sua racionalidade, com sua inteligência, associado à inteligibilidade do mundo produz uma matemática que representa o mundo, que o ordena e o organiza” (Rotondo, Margareth; Clareto, Sonia; Camarotta, 2024, p. 99).

Dessa forma, a matemática, ao ser utilizada para estabelecer hierarquias entre diferentes povos a partir de medições e por estar fundamentada no mito da certeza matemática, reafirma a raça branca como padrão e o não-branco como uma deformidade da natureza. Assim como o poeta Ferreira Gullar (1930-2016) evoca a matemática ao dizer “sei que dois e dois são quatro” para justificar a valorização da vida, “mesmo que o pão seja caro e a liberdade pequena”, a produção do pensamento hegemônico da supremacia branca invisibiliza sujeitos que foram *normalizados*³⁶ por uma matemática.

³⁶ Normalizar consiste no processo de fazer algo "padrão", ou, melhor, "normal". No caso dos vetores, assumiremos por ora que um vetor padrão possui o comprimento de 1 (Khan Academi, s.d).

Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (Ribeiro, Djamila, 2017, p. 25).

4.1 ENSINO DE MATEMÁTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A matemática é, muitas vezes, utilizada como ferramenta de convencimento e de produção de subjetividades. Ela instrumentaliza a criação de sentidos com vistas à manutenção de uma cultura branca, hegemônica, universal, masculina, cristã, heterossexual, adulta e eurocêntrica. “As reflexões acerca de tais representações na ciência moderna e seu instrumento maior, a “Matemática”, indicam que o desenvolvimento atende a circunstâncias sócio-históricas, muitas vezes a serviço da colonização e da exploração de povos e culturas” (Silva, 2014, p. 37, grifo do autor).

A vida e suas complexas relações são sintetizadas em tabelas, gráficos, funções, matrizes, algoritmos e modelos cujas variáveis são determinadas para assegurar os interesses que se manifestam pela “modernidade/colonialidade do ser, do saber e do poder” (Santos, Renata, 2019).

Uma captura e uma retenção do uno, que em nome de uma matemática exata e inerrante, desconsideram a diversidade, a multiplicidade e a interculturalidade, são impostas. Regimes de subjetivação são prescritos e replicados nas políticas públicas, nas diretrizes nacionais para a educação e nos manifestos para a produção de currículos e materiais didáticos.

Os elementos históricos e as disputas de poder ao longo do processo de desenvolvimento da matemática, como produção humana, promovem a reafirmação da cultura eurocêntrica, da historiografia tradicional como resgate das memórias e do sistema unitário e classificatório presente em algumas linhas da Educação Matemática, que expurgam qualquer corpo divergente ao padrão eurocentrado.

Por conta disso,

[...] constitui-se como uma necessidade urgente o diálogo e a armação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial. Uma dessas perspectivas foi a tradição do pensamento africano e afrodiaspórico. Os estimados 12,5 milhões de africanos que saíram à força do seu continente e se espalharam pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África não eram corpos sem mente, que reduziram sua participação nas novas localidades ao trabalho braçal (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 17).

Percebemos o silenciamento e a invisibilização, tanto epistêmicos quanto corporais, de povos tradicionais e de ancestralidades afrodiáspóricas nos currículos escolares, nas ementas dos cursos superiores e nas publicações de livros, tanto no meio acadêmico quanto nos livros didáticos da Educação Básica.

Na academia e nas escolas da Educação Básica, negras e negros, pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores buscam criar outros modos de se constituírem e de gerar afetações, a fim de escapar do epistemicídio da História e da Cultura africana e afro-brasileira, estabelecido como política pública educacional, portanto “a História da Educação presta um desserviço ao não registrar e não problematizar sobre a presença dos afrodescendentes nos sistemas educacionais e nas ideias sobre a educação anterior aos anos 50 do século XX” (Cunha Jr., 2001, p. 6).

Para apontar caminhos aos sujeitos engajados na luta antirracista e decolonial, urge que a educação considere e valorize a diversidade de histórias, culturas e corpos presentes. “Importante a educação se deter em corpos-territórios afro-brasileiros e seu saber ancestral. E de se colocar no lugar da escuta de outras histórias, de múltiplas memórias” (Miranda, 2020, p. 16), pois, o sistema educacional se recusa a admitir “a existência de um racismo à brasileira, portanto, distinto dos demais de outras nações na sua formulação e expressão, mas produzindo um sistema de dominação e opressão com resultados similares aos dos outros países racistas” (Cunha Jr. 2001, p. 6).

Pensamos o conceito de Educação para as Relações Étnico Raciais, rente ao intelectual negro Henrique Cunha Júnior (2021), atrelando o conceito ao de Etnia. Para tratar dos assuntos de interesse dos afrodescendentes, Cunha Jr, introduz os conceitos de Afrocentricidade e Africanidades. Tais conceitos pavimentam pesquisas no Brasil e o Exterior sobre a avaliação da participação das populações de origem africana, na cultura nacional e nos sistemas educacionais.

Os conceitos de afrodescendências e africanidades brasileiras estão sendo elaborados para colocar-nos na história e na cultura brasileira, para exercermos na amplitude a pluralidade étnica necessária para aprendermos histórica e culturalmente o Brasil. Pluralidade étnica e cultural que não está até agora esboçada ou executada, apesar das tradições democráticas em dizer que o são. As Africanidades e Afrodescendências servem de anteparo à sistemática da redução das interpretações históricas e culturais sobre nós (Cunha Jr., 2002, p.10).

Nessa direção, utilizando como base os conceitos de Afrocentricidade e Africanidades de Cunha Jr. (2001) e de currículo afrorreferenciado de Adilbênia Machado & Sandra Petit

(2020), formulamos o termo de educar matematicamente afrorreferenciado, que tem sido desenvolvido desde a primeira Encruzilhada desta pesquisa.

5 QUINTA ENCRUZILHADA: A POLÍTICA PÚBLICA DO LIVRO DIDÁTICO, (RE)PRODUÇÃO DE UM CERTO MODO DE EXISTIR

É que há duas maneiras de ler um livro [e Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos]. Podemos considerá-lo como uma caixa que remete a um dentro, e então vamos buscar seu significado, [...]. E comentaremos, interpretaremos, pediremos explicações, escreveremos o livro do livro, ao infinito. [...]. Ou a outra maneira: consideraremos um livro [e Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos] como uma pequena máquina a-significante, o único problema é: “isso funciona, como é que funciona?”. Como isso funciona para você? [...]. Essa outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa (Deleuze, 1992, p. 16, inserção nossa).

O que pode uma leitura de um livro e de seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos quando se busca um significado? O que pode um livro e seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos na constituição de uma escrita de uma “história única” (Adichie, Chimamanda, 2019)? Que livros, Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos são dignos de compor os catálogos de escolha disponibilizados pelo Estado? Quais atravessamentos podem influenciar a avaliação de um livro e de seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos?

Quais intencionalidades podem permear a prática e a formação docente em relação ao livro e a seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos? Que palavra de ordem à vida pode emitir um livro e seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos, operando como uma máquina de informação e comunicação³⁷ (Nascimento, Fabiana; Rotondo, Margareth, 2022)? Que possibilidades surgem no cruzamento entre o livro de matemática e seus Guias Pedagógicos e Manuais Didáticos com a educação para as relações étnico-raciais?

O advento da imprensa escrita, por Gutenberg na década de 1430, representou um marco na aceleração da divulgação e no alcance de conteúdo. A disseminação do conhecimento científico ou da literatura tornou-se mais rápida, permitindo a produção de uma maior quantidade de réplicas de uma mesma obra. As réplicas, que antes dependiam da repetição manual da escrita em diversos materiais, foram substituídas pelas cópias impressas pela imprensa gráfica.

³⁷NASCIMENTO, Fabiana Leal. **Esquizomatemática: Como Subverter Processos De Dessubjetivação No Educar Matematicamente**. In: Anais do XXVI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Anais...São Paulo (SP) On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ebrapem2022/559641-ESQUIZOMATEMATICA--COMO-SUBVERTER-PROCESSOS-DE-DESSUBJETIVACAO-NO-EDUCAR-MATEMATICAMENTE>. Acesso em: 16/09/2024.

A possibilidade de obtenção de cópias em larga escala não implicou diretamente na democratização e no acesso a obras impressas por todas as camadas sociais. Por servir aos estratos detentores do poder econômico, o conteúdo impresso nasceu comprometido pela hegemonia, influenciando a função que o livro cumpriria no processo de produção de vidas. Na esteira dessa discussão, podemos afirmar que o livro

[...] não era uma adição ou um suplemento, mas, sim, uma imposição, um recurso exclusivo de difusão, assim como os valores que disseminava, fossem eles sociais, religiosos, comportamentais e de visão de mundo. A civilização da escrita, do livro, se impunha, como se fora única, verdadeira e universal em seu desejo de dominação e de hegemonia, refratária a qualquer diferença. E visava ao desaparecimento simbólico ou literal do outro, o seu apagamento. (Martins, Leda, 2021, p. 35).

O autor e poeta Castro Alves (1847-1871) celebra, em seus versos líricos e socialmente engajados, a grandeza do livro e sua importância no despertar do pensamento. O poeta compara o livro ao “arauto da grande luz” que “manda o povo pensar!” e destaca seu papel em produzir um “batismo luminoso” (Alves, 2020, p. 8) desde a sua experimentação.

O poeta enaltece o bendito “que semeia livros... livros à mão cheia... E manda o povo pensar!”. Mas que tipo de pensamento o livro pode gerar? Que modos de vida um livro pode exaltar ou apagar? Quantos apagamentos de vidas podem ser ocultados na escrita de um livro? Quantas epistemologias podem ser invisibilizadas em um livro?

Em 1945, George Orwell escreveu a ficção distópica *1984* (Orwell, 2012). O protagonista, Winston, trabalha para um Estado altamente totalitário, e sua função é alterar informações sobre a história em jornais, livros, poesias e revistas, atingindo quase a totalidade das publicações. Orwell se afasta da visão romantizada do livro como o “arauto da grande luz” (Alves, 2020, p. 8) e investe em uma perspectiva crítica dos modos e dos jogos de produção de poder, além da utilização da escrita como ferramenta de aprisionamento de vidas em regimes de produção de significados.

Trazer Orwell para o campo da política do livro didático no Ensino Médio e seu uso em sala de aula nos instiga a pensar que o que “buscamos num livro [num Guia e Manual para professoras e professores] é a maneira pela qual ele faz passar alguma coisa que escapa aos códigos: fluxos, linhas de fugas ativas revolucionárias, linhas de descodificação absoluta que se opõem à cultura” (Deleuze, 1992, p. 34, inserção nossa).

Em alguns momentos da História, o controle sobre os livros extrapola o conteúdo publicado. Há muitos registros de destruição massiva de exemplares de obras consideradas impróprias. A queima deliberada e intencional de livros e bibliotecas foi motivada por

interesses político-ideológicos de dominadores que buscavam impor sua cultura, consolidando sua hegemonia e seus conhecimentos, por meio da extirpação dos registros produzidos pelos dominados. Contudo, há consenso de que a destruição de livros foi uma tentativa de extinguir o pensamento livre. Podemos afirmar que

O destruidor de livros é dogmático, porque se aferra a uma concepção do mundo uniforme, irrefutável, um absoluto de natureza autárquica, auto-fundamentada, auto-suficiente, infinita, atemporal, simples e expressa como pura atualidade não corruptível. Esse absoluto implica uma realidade absoluta (Baéz, 2004, p. 19).

Em 6 de abril de 1933, o Ato Nacional contra o Espírito Não-Germânico estabeleceu a limpeza, ou depuração, da literatura alemã. Estudantes de todo o país, convocados pela Associação Estudantil Alemã para Imprensa e Propaganda, queimaram 25 mil avaliados como não-alemães. Como o evento não ocorreu em todo o país, devido a condições climáticas adversas, a Associação convocou outro ato, que aconteceu em 34 cidades da Alemanha no dia 21 de junho de 1933.

Os dois eventos foram marcados pela presença de oficiais do alto comando nazista, de estudantes, professores e reitores universitários. A destruição de livros não-germânicos foi celebrada com música, cantos, juramentos e discursos acalorados sobre o nacionalismo alemão em construção (Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, s.d.).

Pitaguari e Loche, ao resenharem a obra “História Universal da Destruição dos Livros”, do autor venezuelano Fernando Báez (2004), relatam uma

[...] ampla casuística sobre a prática de conquistadores de aniquilar ou extinguir a memória e/ou a cultura dos conquistados através da destruição de livros. Segundo Báez, a queima de livros esteve, em geral, associada a alguma das seguintes razões: conquista do poder político, expansão dos reinos, domínio de outros agrupamentos humanos e perseguições religiosas (Pitaguari; Loche, 2008, p. 249).

No Brasil, a censura a livros tem sido uma prática comum de governos autoritários e antidemocráticos. Durante a Ditadura Militar (1963 – 1985), houve um “terrorismo cultural de direita dirigido ao mundo editorial” que incluiu “o expurgo de bibliotecas, queimou livros de Eça de Queiroz, Sartre, Graciliano Ramos, Guerra Junqueiro, Jorge Amado, Paulo Freire” (Reimão, Sandra, 2019, p. 23).

A censura durante a Ditadura Militar atingiu publicações de jornais, revistas, além de manifestações teatrais e artísticas. É possível identificar três momentos distintos dos atos censórios da ditadura militar. No primeiro período, as publicações de esquerda produzidas antes

de 1963 conviviam com o terrorismo de direita. A ausência de regulamentação para o recolhimento de obras gerou muitas críticas aos militares, que realizavam buscas, apreensões e expurgos de maneira desorganizada. No segundo período, a publicação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) nos *Anos de Chumbo* (1968 – 1972), resultou em uma devassa em bibliotecas e editoras. A criação de diretrizes para a apreensão de livros se tornou mais rígida e sistemática. No terceiro período, a lenta e gradual reabertura política promovida pelo governo Geisel (1974-1979) enfraqueceu os atos censórios da ditadura militar (Reimão, Sandra, 2019).

No escopo dessa temática, o livro didático tem sido instrumentalizado pelo Estado para funcionar como regulador do conhecimento autorizado a circular nas salas de aula da Educação Básica. O uso desse recurso ao longo de sua constituição como política pública passou por marcos legais que instituíram as diretrizes para a seleção e distribuição de livros didáticos.

Em relação aos livros didáticos, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu a data de 1º de janeiro de 1940 para que os livros didáticos sem autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, fossem proibidos. Nos termos desta lei, os livros sem autorização deveriam ser proibidos de serem adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias em toda a República. O Decreto-Lei instituiu, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático, que tem como competências:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (Brasil, 1938).

O Decreto-Lei também instituiu as causas que impediriam a aprovação dos livros didáticos, incluindo, entre os itens, a incitação ao ódio contra grupos raciais e nações estrangeiras. É que “por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*” (Almeida, 2018, p. 19, destaque do autor). O que pode acontecer, e que não pode ser controlado pelo Estado, quando a *raça* emerge em uma normatização federal? Que conflito não pode ser previsto em uma sociedade racializada?

Para integrar a política pública para o “melhoramento da educação” (Baldino, 1992), foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 9.154 de 19/08/85 (Brasil, 1985). Esse decreto manteve algumas diretrizes importantes para a escolha do

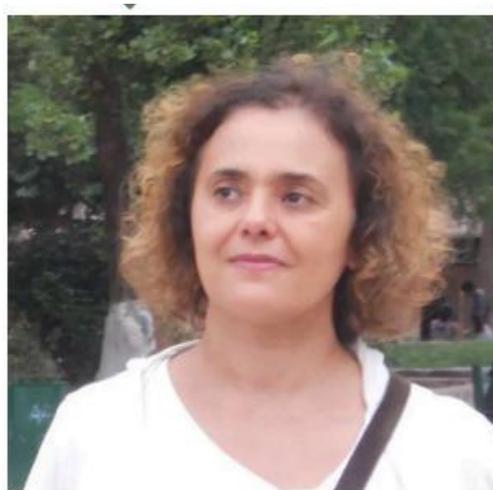
livro didático, anteriormente estabelecidas em 1938. Foram preservadas a preocupação com a qualidade, a correção de acordo com a norma da língua, a prevenção de indução ao erro e a ausência de erros graves em relação aos conteúdos das áreas de conhecimento.

O Decreto de 1985 ampliou o cuidado com a manifestação de preconceito de origem, sexo, raça, cor, idade ou qualquer forma de discriminação, minimamente abordado no Decreto de 1938. No entanto, não havia uma regulamentação federal específica que tratasse da questão étnico-racial, o que distanciava o PNLD das discussões sobre discriminação, racismo e preconceito (Hölfing, Eloisa, 2000).

Concomitante ao desenvolvimento de uma política pública para o livro didático, os órgãos censores decidiam as diretrizes para sua implementação. A promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, proibiu a censura, o que resultou na desativação dos órgãos de censura e na transferência de seus documentos para o Arquivo Nacional, em Brasília (Reimão, Sandra, 2019).

Entretanto, a Constituição Federal não foi suficiente para conter a investida censória da extrema-direita modernista/colonialista. Os anos de trabalho iniciados durante a redemocratização brasileira, visando à implementação de uma política pública para o livro didático, foram amplamente ameaçados por governos antidemocráticos entre 2016 e 2022.

Figura 4 - Matéria jornalística sobre professora vítima de lawfare, censura e assédio



Toda solidariedade à professora Melvina: fim do lawfare e da censura à sua obra

Alberto Handfas, 24 de julho de 2024

Adunifesp lança campanha em defesa de antropóloga da Unifesp vítima de lawfare, censura e assédio por ter exposto parlamentares bolsonaristas. A luta é coletiva, pela Autonomia Universitária e pela liberdade de cátedra e de pesquisa.

Fonte: <https://adunifesp.org.br/toda-solidariedade-a-professora-melvina-fim-do-lawfare-e-da-censura-a-sua-obra/>

Figura 5 - Resumo das obras censuradas no governo de Bolsonaro

MINISTRA DAIKARES INSPIRA CAÇA A BRUXAS E SERES MÁGICOS NA LITERATURA INFANTIL, DEZ FOLHA

Além de 'O avesso da pele': 5 livros censurados recentemente no Brasil

LIVRO DE ZIRALDO É SUSPENSO EM ESCOLAS DE CIDADE DE MG | LTV...

Livro infantil 'Menino Marron', de Ziraldo, é suspenso de escolas de cidade em MG | LTV...

LIVROS E HQS

Toffoli demora decisão de apreender livro; RJ praticou censura, diz Gilmar

"Meu livro é sobre a ditadura. Atento pensei que seria censurado", diz autor de 'Meninos Sem Pátria'

NOTÍCIAS / BRASIL

GOVERNADOR DE RONDÔNIA CENSURA LIVROS EM ESCOLAS, INCLUINDO OS CLÁSSICOS MACUNAÍMA E OS SERTÕES

Banida de feira literária no RS, autora lamenta censura por 'linguajar inadequado'

Machado, Ziraldo, Jeferson Tenório: lista de autores já censurados no Brasil inclui grandes nomes da literatura

Brasil

Mackenzie censura a Boitempo. Deus está de olho...

Instagram

NOTA OFICIAL

Foi com surpresa que recebemos a notícia de que o livro "Meninos, Sonhadoras, Mulheres" de autoria de Flávia Hortes de Carvalho, foi retirado dos salões de aula e das bibliotecas de um município que havia adotado a obra em suas escolas. Entre em versões e contendo ilustrações, o livro apresenta as histórias de grandes mulheres, de várias épocas e de diversas áreas, a exemplo de: Suely Carneiro, Lélia Gonzalez, Doris Nowell, Debora Diniz e Marielle Franco, entre outras, cujas origens e formações diversas contribuíram para a difusão do conhecimento e a defesa dos direitos humanos.

É fundamental que a Editora Boitempo seja tratada com a máxima consideração e respeito à ciência, à democracia, à diversidade e à igualdade entre os gêneros e o respeito à ciência. Nesse sentido, valorizamos o poder da democratização do conhecimento. Acreditamos que criar pontes para o diálogo nos processos educacionais é fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e colaborativa. Assim, reafirmamos qualquer tipo de censura e defendemos que obras que promovem o pensamento crítico e o exercício da cidadania devem permanecer nas escolas, sem qualquer intervenção ou censura indevida.

EL PAÍS

Banida de feira literária no RS, autora lamenta censura por 'linguajar inadequado'

Machado, Ziraldo, Jeferson Tenório: lista de autores já censurados no Brasil inclui grandes nomes da literatura

Fonte: adaptado a partir de Reimão, Sandra; Nery, Maués, 2022.

Instigando esse debate, questionamos: a quem se destinam os livros aprovados no PNLD? Seriam os critérios de avaliação uma tentativa nacional de aplacar o pensamento livre, as múltiplas histórias, ou de institucionalizar uma palavra de ordem? Que tipo de egressos da Educação Básica esses livros, que se enquadram nas diretrizes do Estado, pretendem formar? Quem são os autores dos critérios de avaliação dos livros, seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos, que concorrem ao PNLD, e a serviço de qual Educação se propõem?

Se o livro, assim como os Guias Pedagógicos e Manuais Didáticos, podem ser os “mensageiros da grande luz”, ou podem também incorporar os desejos do poder, ou ainda representar um aparelho de Estado, como é que eles funcionam? Que jogos são estabelecidos quando um livro está na gira da sala de aula?

Nesse sentido, o livro didático, distribuído gratuita e universalmente nas escolas públicas brasileiras, representa o material didático mais acessível para os estudantes, que, em sua maioria, pertencem às classes pobres e racializadas da sociedade. Além disso, para muitas professoras e professores, os Manuais Didáticos e os Guias Pedagógicos representam um importante material de apoio para o aprofundamento do conteúdo, oferecendo sugestões de atividades didáticas. Funcionam como complemento aos exercícios de memorização e repetição, ajudando na fixação dos conceitos apresentados nos livros didáticos.

Embora muitos materiais didáticos, como listas de exercícios, experimentos e *softwares* livres, estejam disponíveis nas redes sociais e na internet, muitas professoras e professores que lecionam matemática encontram dificuldades para implementar essas estratégias de ensino em sala de aula. As condições econômicas das alunas e dos alunos, a estrutura das escolas e a logística para impressão e aquisição desses materiais são fatores que inviabilizam esse uso.

As condições de trabalho e salário destas e destes docentes, em sua maioria, nem sempre permitem o acesso a outras discussões sobre a produção do conhecimento referenciado em epistemologias não hegemônicas. A precarização da atividade docente, juntamente com a elaboração de disciplinas optativas no Novo Ensino Médio, ocupa o tempo que seria destinado à qualificação profissional.

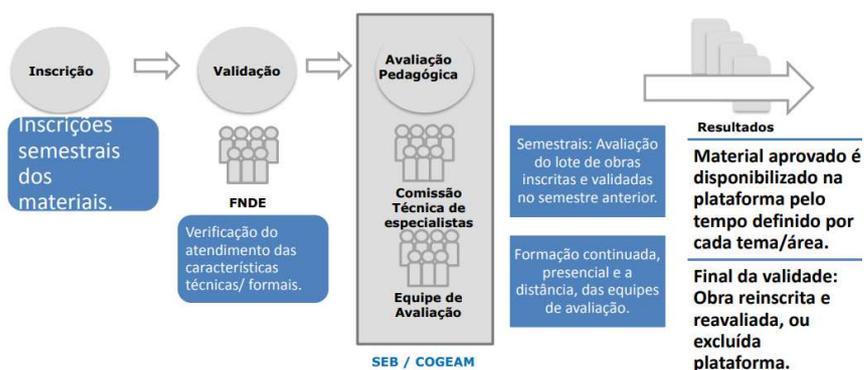
Em 2005, o *Guia de Livros Didáticos 2005* apresentou, pela primeira vez, a importância do Manual do Professor na escolha do livro didático e afirmou que ele deve “explicar”, “apresentar sugestões metodológicas” e “se preocupar com o aperfeiçoamento profissional do professor” (Guia de Livros Didáticos 2005, 2004, p. 206). Desde então, os Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos dos livros passaram a conter resenhas e informações sobre as coleções

aprovadas para o PNLD, além de representar a comunicação do Ministério da Educação (MEC) com os sistemas de ensino, bem como a comunicação do autor da obra com a professora e com o professor.

Elaborados dentro da lógica mercantilista, movimentando milhões em recursos públicos por meio da compra pelo MEC para distribuição nacional, os livros e manuais didáticos devem atender às diretrizes educacionais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Mais recentemente, devem adequar-se ao Novo Ensino Médio (NEM), de 2016, às Novas Diretrizes da Educação Básica do Ensino Médio (NDCEM), de 2017, e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que refletem os interesses de uma classe dominante, branca, heteronormativa e colonial, interessada em docilizar e subalternizar corpos e que silencia os aspectos técnico-metodológicos consolidados no campo Educação Matemática, em especial à Etnomatemática (Pinto, 2018).

Esse material se diversifica e se fragmenta com o Novo Ensino Médio. Livros didáticos, paradidáticos e *softwares* passam a ser organizados em cinco categorias, denominadas “objetos”, a partir do edital do PNLD de 2021. Sendo o Primeiro Objeto: *Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida*, destinadas aos estudantes e professores de ensino médio, período de transição para o Novo Ensino Médio. O Segundo Objeto: *Obras por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Complementares*, destinadas aos estudantes e docentes de ensino médio. O Terceiro Objeto: *Obras de Formação Continuada* aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio. O Quarto Objeto: *Recursos Digitais*. O Quinto Objeto: *Obras literárias*. Uma mudança que se propõe a impulsionar a educação brasileira e se adequar à nova BNCC. Esses cinco objetos são selecionados por professoras e professores das escolas públicas, mas quem elaborou a lista disponibilizada para a escolha?

Figura 6 - Fluxo contínuo do PNLD Conectado



Fonte: elaborado pelo Ministério da Educação, 2019.

Com os materiais inscritos nos editais do PNLD, um grupo de trabalho, composto por professoras universitárias e professores universitários e da Educação Básica, é recrutado a partir de um banco de dados numa plataforma do Ministério da Educação para verificar se os materiais atendem aos critérios técnicos e formais exigidos na submissão. Embora a escolha deste grupo seja descrita como aleatória, não são publicizados os critérios de seleção das professoras e professores que registram seus currículos na plataforma.

Na sequência, uma comissão técnica de especialistas, coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), composta por dois membros por área do conhecimento, de regiões diferentes do país e constituída pelo ME, recebe capacitação para formar as coordenadoras e os coordenadores que, por sua vez, capacitam as avaliadoras e os avaliadores. Para cada objeto é formada uma equipe diferente, formada por área, que avaliará todos os livros inscritos no certame, portanto, o número de coordenadoras e de coordenadores é determinado pelo número de materiais inscritos.

Esses materiais passam por duas avaliações dentro do MEC. Na primeira, verifica-se se as obras estão totalmente descaracterizadas. A comissão técnica confere se a autoria e a editora foram suprimidas, para garantir isonomia na concorrência entre as editoras de grande porte e as editoras independentes, essa etapa consiste na validação dos materiais. Ao final da validação, as obras que não atendem às diretrizes do edital ao qual foram submetidas podem ser reinscritas e reavaliadas. Em casos extremos, podem ser excluídas completamente do processo de seleção.

Na segunda, as coordenadoras e os coordenadores enviam os materiais validados na primeira etapa para a avaliação pedagógica. Os lotes de obras inscritas e validadas num semestre são avaliados no semestre posterior. Esse processo acontece em fluxo contínuo semestral. Após o encerramento do processo de avaliação, o material aprovado é disponibilizado na plataforma do MEC, na forma de *Guia*.

Numa encruzilhada, a comissão técnica de especialistas, que não elabora as categorias de análise para a avaliação pedagógica dos materiais validados, que atendem a uma perspectiva forjada segundo interesses de grandes corporações econômicas e de projetos ideológicos, recebem treinamento para decidir qual livro está adequado a um certo tipo de formação para estudantes em todo país.

Um processo que se diz democrático, ao possibilitar a participação de professoras e de professores do Ensino Superior e da Educação Básica na avaliação dos materiais didáticos, mas que é conduzido por um grupo cuja representatividade de gênero e de raça não é conhecida, além de não consultar os interesses das comunidades escolares na escolha de um livro.

As professoras e os professores da Educação Básica, que realizarão a seleção dos materiais para uso na escola, sabem por que aqueles materiais didáticos chegaram até elas e até eles? Conhecem o funcionamento do PNLD? Concordam com os critérios de eliminação ou inclusão dos livros? “Não é suficiente conhecer os conceitos que ali [nos materiais didáticos] circulam, mas também como esses conceitos são construídos, como dialogam entre si, como podem ser reconstruídos/(re)vozeados na interação” (Vianna, Carolina, 2016, p. 49, inserção nossa).

Um guia digital, disponibilizado pelo MEC, apresenta os materiais aprovados em um determinado edital. De forma sucinta, são fornecidas as informações mínimas sobre o objeto. O MEC não é responsável pela divulgação das obras aprovadas; cada editora produz seus mecanismos de difusão de seus materiais aprovados.

As editoras consolidadas no mercado oferecem *brindes e assistência* para que as escolas dediquem mais atenção ao seu material de divulgação. Em contrapartida, editoras independentes, cujo capital não está consolidado, têm dificuldades para distribuir exemplares para escolas nas regiões mais distantes de suas sedes.

As editoras fazem chegar às escolas de seu interesse os exemplares para manuseio das professoras e dos professores durante o processo de escolha do livro didático. Isso ocorre devido à logística de proximidade entre a produção e o número de exemplares por região a serem vendidos. Nem sempre os livros físicos, em processo de escolha pelas escolas, chegam às mãos das professoras e dos professores, e os catálogos digitais disponibilizados são resumos das obras, o que inviabiliza um aprofundamento da análise pela professora e pelo professor, tornando a seleção limitada.

Um processo de escolha, que se diz democrático, é atravessado pelo capital de propaganda de editoras tradicionais e seus livros canônicos. Livros personalizados, com os quais as docentes e os docentes de hoje construíram afetos durante sua formação de Educação Básica, concorrem com autoras e autores de obras recém-lançadas, cujas autoras e cujos autores ainda estão no anonimato.

Como garantir a escolha democrática de uma obra inédita sem que as professoras e os professores possam examinar o material com calma e atenção? Analisar um material didático exige tempo e um posicionamento político da docente e do docente. O simples folhear de páginas é insuficiente para perceber se a obra aborda os temas que atravessam a vida das jovens e dos jovens em formação escolar.

Esses materiais são produzidos a partir de pré-requisitos exigidos em editais de seleção lançados pelo Ministério da Educação (MEC), em consonância com as Diretrizes Nacionais

para o Ensino Médio (DCNEM) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na BNCC, consolidadas em 2020, impactam diretamente o conteúdo e as orientações que esses recursos didáticos levam para sala de aula, podendo se constituírem em fluxos que retêm ou liberam a vida.

Parafraseando Deleuze e Guattari (1992), “é que há muitas maneiras de escrever um livro e Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos”. Outrossim, “é que há muitas maneiras de se censurar um livro Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos”. Além disso, “é que há muitas maneiras de se reafirmar uma modernidade/colonialidade em um livro e em seus Guias Didáticos e Manuais Pedagógicos”.

No lastro dessa discussão, incorporamos a intervenção do Estado como mantenedor financeiro, determinador dos critérios de avaliação e consolidante do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Pensar em uma lista de livros que atendem às diretrizes determinadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos leva a pensar que há também uma lista de livros classificados como inaptos para o catálogo de livros aprovados pelo MEC.

Isso nos leva a refletir se essas obras não atenderam aos requisitos de avaliação por falta de elementos considerados legítimos ou se há aproximações com outras forças que questionam a rigidez da estrutura colonial; nesse caso, obras assim seriam censuradas e não incluídas no catálogo de livros e materiais didáticos aprovados.

Em concordância com reivindicações de movimentos populares, desde a década de 1970 os movimentos negros³⁸ colocaram em pauta a introdução da história e da cultura africana e afro-brasileira (Gomes, Nilma, 2017; Nascimento, 2016; Guerreiro Ramos, 2023, Santos, Luane, 2019). Além disso, fóruns de direitos humanos e educacionais impulsionaram a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que regulamenta o conteúdo programático dos currículos escolares da Educação Básica nas redes públicas e particulares, quanto ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, num atendimento tardio dessas reivindicações (Santos, Elisabete; Pinto, Eliane; Chirinéa, Andéia, 2018).

Ao tornar obrigatório o estudo “da história da África e dos africanos, da luta e da cultura dos negros no Brasil, do papel do negro na formação da sociedade nacional e da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil em todo o

³⁸ Consideramos Lélia Gonzales (2022) ao definir Movimentos Negros, pois a pesquisadora considera que há características específicas que distinguem a lutas de grupos nas diferentes regiões do país.

currículo” (Brasil, 2003), a Lei dá materialidade às discussões acerca das étnico-raciais no PNLD.

Embora os editais do PNLD, anteriores à promulgação da Lei nº 10.639/2003, proibissem qualquer menção racista, a qualidade da representação da negra e do negro nos materiais didáticos era predominantemente marcada por estereótipos e por imagens caricaturais, em que as pessoas racializadas ocupavam lugares de pobreza e de vulnerabilidade, desprovidas de humanidade e cidadania (Silva, Ana Célia, 2005).

6 SEXTA ENCRUZILHADA: ENCONTROS FORMATIVOS EM CRUZOS

Ifá diz que em certa feita Exu foi desafiado a escolher, entre duas cabaças, qual delas levaria em uma viagem ao mercado de Ifé. Uma continha o bem, a outra o mal. Uma era remédio, a outra era veneno. Uma era corpo, a outra era espírito. Uma era o que se vê, a outra era o que não se enxerga. Uma era palavra, a outra era o que nunca será dito. Exu pediu imediatamente uma terceira cabaça. Abriu as três e misturou o pó das duas primeiras na terceira. Balançou bem. Desde este dia, remédio pode ser veneno e veneno pode curar. O bem pode ser o mal, a alma pode ser o corpo, o visível pode ser o invisível e o que não se pode ver pode ser presença, o dito pode não dizer e o não dito pode fazer discursos vigorosos (Simas; Rufino, 2019, p. 113).

Apostando na mistura das duas cabaças, riscamos nosso ponto para firmar uma Exunêutica (Miranda, 2020) para a leitura das atividades formativas com as professoras e os professores do Ensino Médio que lecionam matemática na escola de tempo integral e com as professoras e os professores do Ensino Fundamental, originárias e originários de comunidades quilombolas, que lecionam nesses territórios. Exu “nos encarna para o agir, para o arremate provisório e responsável de nossas existências, imbricando o sentido dos seres e logo da educação como fazer político e pedagógico” (Simas; Rufino, 2019, p. 41).

6.1 QUANDO O REMÉDIO PODE SER VENENO E O QUE NÃO PODE SER REMÉDIO PODE CURAR

E digo que da colonização a civilização a distância é infinita; que de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas é impossível resultar um só valor humano (Césaire, 1978, p. 16, *sic*).

Cresci entre a macumba e os santos católicos. Enquanto me constituía, girando nas giras do meu caminhar, convivi com os significados de feitiço e de cura. O feitiço sempre teve uma conotação de medo, de perigo, de *veneno*³⁹. Enquanto a cura despertava o sentimento de expurgação de um mal, de limpeza, de livramento, de *remédio*.

O medo e a expurgação acomodavam os sentidos produzidos pela colonialidade/modernidade sobre o não branco e sobre o branco, numa infância curiosa e criativa, cujo rompido do rum, do rumpi e do lé⁴⁰ estremecia o coração e extasiava o corpo

³⁹ Nesta seção, adotamos como modo de escrita o destaque em itálico para todas as palavras retiradas do itãn das três cabaças de Exu e repetidas no texto.

⁴⁰ Tambores consagrados para comunicação espiritual num culto de matriz africana.

pueril com o som que ecoava pelas madrugadas acelerando os batimentos cardíacos de uma criança de oito anos, quer nas madrugadas, quer nas idas às casas de benzedadeiras e de umbandas e que segue despertando a ancestralidade numa mulher-negra-professora-pesquisadora.

Numa espiral circular em ininterrupta ampliação e ressignificação dos afetos produzidos pelas experimentações entre a feitiçaria e o curandeirismo, os sentidos produzidos na infância são alternados: o *veneno* destruidor pode assumir a potência da transformação e o *remédio* vivificador pode assumir o papel de subjugador da vida num regime de poder. Uma mistura de duas cabaças, em que *remédio pode ser veneno e o que não pode ser remédio pode curar*, potencializa as discussões sobre educação para as relações étnico-raciais num certo educar macumbado.

O feitiço, dentro das minhas experiências primárias, era realizado por pessoas que absortas pelo sentimento da inveja e da destruição buscavam orientações para impedir o crescimento, a felicidade e a saúde de outrem. O feitiço nem sempre exigia a presença dos Encantados para se materializar. O olho gordo, a inveja, a maledicência, a calúnia e a ambição de uma pessoa sobre outra poderiam ser feitiços destruidores. Todos esses afetos, mesmo intangíveis, poderiam causar efeitos de um *veneno* letal.

Em relação à cura, dentro das minhas experiências primárias, ela era um processo de limpeza e higienização. A cura representada, muitas vezes, por elementos do cristianismo produzidos pela branquitude, era capaz de neutralizar a ação de qualquer *veneno*, expurgar os Encantados perturbadores e purificar o corpo, a mente e o espírito dos feitiços e das energias do mal. A cura, como manifestação da pureza, pode causar efeitos de um *remédio* salvífico.

A colonialidade/modernidade mobiliza forças políticas, econômicas e sociais que produzem na cultura, na educação e na religiosidade o sentimento de que a civilidade⁴¹ promovida pelo branco europeu e/ou estadunidense pode ser *remédio* para a mulher africana ou o homem africano, a mulher indígena ou o homem indígena se curarem da sua depravação moral e da idolatria aos vários deuses, resgatando essas vidas da barbárie e da indolência e inserindo-as no mundo do progresso.

⁴¹ Adotamos como conceito de civilidade o padrão de comportamento “civilizado” que surge na modernidade ocidental a partir da criação do regime absolutista e dos posteriores estados absolutista, do Iluminismo, da Reforma Protestante e da transição do feudalismo para o capitalismo. Diz respeito à autoimagem da classe alta europeia ao se comparar com outros indivíduos, por ela considerados mais simples ou mais primitivos, ao mesmo tempo em que caracteriza o modo distintivo de comportamento através do qual essa classe se sentia diferente de todos aqueles que julgava mais simples, menos evoluídos ou não brancos (Elias, 1994).

Partindo do pressuposto de que a colonialidade/modernidade despotencializam o existir, provocam a racialização da pessoa não-branca e o epistemicídio de seus conhecimentos e de como a educação para as relações étnico-raciais pode produzir formas de resistência a um sistema educacional organizado e praticado numa lógica racista e mercadológica, misturo numa única cuia o *veneno* e o *remédio*.

Ao macumbar, nesta tese, o *remédio* salvífico que a colonialidade/modernidade ofereceu aos povos não-brancos, na América Latina e no Caribe, transforma-se em *veneno* nos corpos de africanas e africanos sequestrados de África, de indígenas, de amarelas e amarelos e de ciganas e ciganos, levando-lhes à aculturação, à desumanização a partir da escravização e do epistemicídio de seus conhecimentos ancestrais. Potencializamos *o que não pode ser remédio* para pôr em variação o que *pode curar*.

* * *

Remédio: colonialidade/modernidade.

Pode ser veneno: civilidade.

O que não pode ser remédio: conhecimentos ancestrais.

Pode curar: resistência.

* * *

Em contrapartida, para neutralizar um *remédio*, é necessário movimentar as energias vitais e de resistência daquela que se percebe envenenada ou daquele que se percebe envenenado. Os efeitos do *remédio* não se desfazem pelo tempo. Não há prazo de validade, pois ele dura enquanto não houver uma intervenção desafiadora que se oponha veementemente a ele. O *remédio* lançado sobre aquilo que não reproduz a imagem e a semelhança do homem branco europeu ou norte-americano não se desfaz nem pelo tempo, nem pelo esquecimento. A terapêutica medicamentosa é processual, intencional e provocativa.

Primeiro, aquela ou aquele que sofre os efeitos do *remédio* necessita sentir-se prejudicada ou prejudicado. Sentir-se envenenado, civilizado no modo branco e hegemônico. Perceber-se sequestrada ou sequestrado das suas potencialidades. Depois, a rebeldia de não aceitar a condição imposta. Por último, instaurar um movimento de produção daquilo *que não pode ser remédio, mas que pode curar*.

Nesse sentido, a cura dos efeitos destruidores da colonialidade/modernidade exige uma tomada de atitude. Trata-se de dar voz a como as relações se estabelecem a partir de uma colonialidade/modernidade em uma sociedade que rejeita tudo o que não é a imagem e

semelhança do padrão branco de humanidade. De como o *remédio pode ser veneno e o que não pode ser remédio pode curar*.

Aquilo *que não pode ser remédio*, como modo de resistência para os que sofrem a colonialidade/modernidade, provoca uma mudança de estado, uma mudança na potência de corpos subalternizados e invisibilizados para corpos emergentes. Rufino (2017, p. 14) afirma que “é nesse sentido que a luta contra o colonialismo deve ser um ato corporal, um ato afetivo, um ato de comprometimento com a vida em sua diversidade e imanência”.

6.2 QUANDO O VISÍVEL PODE SER O INVISÍVEL E O QUE NÃO SE PODE VER PODE SER PRESENÇA

A cultura influencia nossa experiência visual de modo muitas vezes aparentemente insuspeito (Sérvio, 2014, p. 199).

Como a visão pode encobrir ou fazer emergir em uma auto investigação a partir de imagens? Como fundir sujeito e objeto sem cair na armadilha da essência, do objetivismo cartesiano, das verdades universais brancocêntricas e do controle do aparelho de Estado, que filtra, vigia, determina o uso e detém a autoria das visualidades⁴² produzidas?

Como fixar uma imagem e escapar de “uma modalidade de sujeição e esquema de conhecimento através do qual se realiza a tarefa hermenêutica [Exunêutica] de, graças a regras interpretativas, decifrar, iluminar a verdade oculta” (Neves, Eduarda, 2016, p. 37-38, inserção nossa)? Que *invisível* pode se manifestar para além daquilo que aos olhos *é visível*? Que potência de vida pode ser criada quando *o que não se pode ver pode ser presença*?

Hernández (2007, p. 28, grifo do autor) destaca a relevância da visão e da visualidade na contemporaneidade. Em sua pesquisa, afirma que “as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao *olhar* em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo um papel fundamental”. No entanto, muita coisa escapa ao que é percebido apenas pela visão. As percepções intencionalmente (re)produzidas que, muitas vezes, apenas o uso dos olhos não distingue, clamam por uma terceira cabaça, para que os elementos culturais e políticos sejam misturados por Exu.

Sérvio (2014) faz uma diferenciação entre visão e visualidade. Ele se baseia na ciência empirista para conceituar a visão. Fugindo do senso comum de que a visão é um atributo

⁴² Trata da percepção como fato social, suas técnicas históricas e determinações discursivas. Enquanto a visão foca na parcela biológica da experiência visual, o corpo e a psique, a visualidade trata da parcela cultural da experiência visual, aquilo que é aprendido social e historicamente (Sérvio, 2014, p. 197).

fisiológico dos olhos, o pesquisador elucida que ela é produzida no cérebro, com a participação dos neurônios-espelho. Esses neurônios têm a capacidade de reproduzir uma ação real como se o observador estivesse realizando-a. Ele também destaca que nem todas as informações capturadas pela visão são conscientemente processadas pelo cérebro. Portanto, o cérebro desenvolve uma percepção seletiva, na qual só enxergamos aquilo a que nos dedicamos a olhar.

Quanto à visualidade, Sérvio (2014) afirma que se trata de uma determinação cultural da experiência visual no sentido mais amplo, ou seja, a dimensão cultural do olhar. Ultrapassar o limite das imagens é fundamental pois a história da visão abrange dimensões para além da modificação nas habilidades de representação.

As experiências visuais podem, dessa maneira, ser pensadas a partir das concepções de poder e dos tipos de controle que as sociedades exercem ao lidar com o visível. Partindo das concepções de poder e dos tipos de controle que modelam o que pode ser *visível*, chegamos ao conceito de imagens de controle⁴³ (Collins, Patrícia, 2019; Carvalho & Barbosa, 2023; Bueno, Winnie, 2020).

De acordo com Carvalho e Barbosa (2023, p. 2), “as imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana”. A educação escolar, em seus diferentes níveis e sistemas, tem pavimentado os caminhos para a (re)produção das imagens de controle e da visualidade sobre os corpos negros.

Quando pensamos nas imagens de controle e na visualidade sobre a pessoa negra e em como elas são (re)produzidas na sociedade brasileira, colocamos nas giras das discussões os modos pelos quais o processo formativo escolar, que se diz voltado para a cidadania e para o trabalho (Brasil, 2017) na Educação Básica, atravessa os sistemas de poder.

Nas giras dessa discussão, ao incluir os materiais didáticos, impressos, digitais e midiáticos, seus usos e como potencializam a invisibilidade da História e da cultura africana e afro-brasileira no que diz respeito às contribuições de valores civilizatórios (Trindade, Azoilda, 2013; Silva, Gisele, 2020) e de produção de conhecimento, possibilitamos à mulher negra brasileira e ao homem negro brasileiro conhecimento sobre sua história de resistência e de contribuições para a formação da nação brasileira.

* * *

⁴³ Adotamos o conceito de imagens de controle a partir de Collins, Patrícia, 2019; Carvalho & Barbosa, 2023; Bueno, Winnie, 2020.

Numa oficina sobre a educação para as relações étnico-raciais, o copesquisador Destemido compartilha sua percepção sobre a representação da pessoa negra no livro didático⁴⁴:

— *Difícilmente você encontra um livro ou um texto em que vai representar um negro que está no topo da pirâmide. Um negro é um escravo, um motorista, um cozinheiro; é alguém que trabalha para os brancos, ou seja, a sociedade já simbolizou que o branco manda e os negros obedecem.*

O copesquisador Destemido aborda como *o visível*, as imagens que os livros mostram, *pode ser o invisível* para o estabelecimento de relações de poder, de subordinação e de exploração. A presença das imagens de controle na educação escolar não deve ser associada ao conceito de representação e estereótipo, pois, como afirma Bueno, Winnie (2020, p. 75), “são resultados de manipulações no interior dos regimes de poder conectados a raça, classe, gênero e sexualidade”.

Nesse sentido, a apresentação de imagens derogatórias (Moura, 2020) de pessoas negras nos livros didáticos, que representam formas de injustiça social, recrudescem a visualidade/imagem de controle sobre a negra ou o negro como incapaz, derrotada ou derrotado, miserável e vencida ou vencido. Beatriz Nascimento (2022, p. 125) afirma que “é preciso mostrar ao negro a verdade histórica, dando-lhe oportunidade de tomar conhecimento de sua própria força”. A perpetuação da imagem da pessoa negra em posições de obediência ou insignificância demonstra como a branquitude determina “os lugares que os diversos grupos sociais devem ocupar, as supostas características dessas pessoas, os limites da participação delas estrutura política, a valoração cultural que eles podem almejar e ainda as oportunidades materiais às quais podem ter acesso” (Moura, 2020, p. 95).

Nessa direção, torna-se necessário discutir, denunciar e rejeitar as visualidades/imagens de controle, as quais atravessam a formação escolar, perpetuam-se e dificultam o empoderamento e a emancipação social da negra e do negro brasileiro. A manutenção dessas visualidades/imagens de controle despotencializa a vida negra e impede o acesso aos bens simbólicos e materiais dos quais os grupos não racializados usufruem.

* * *

O visível: representações e estereótipos.

Pode ser o invisível: manipulações dos regimes de poder conectados à raça, classe, gênero e sexualidade.

⁴⁴ As transcrições das falas das copesquisadoras e dos copesquisadores serão identificadas por travessão e apresentadas em itálico. Ressalta-se que, conforme nota anterior, as palavras retiradas do itân de Exu também serão grafadas em itálico. Em relação às transcrições, a escolha do itálico e do travessão foi feita para diferenciar as falas das citações teóricas restantes.

O que não se pode ver: verdades históricas sobre a criação da raça como categoria de definição humana.

Pode ser presença: a pessoa negra reconhece sua própria força.

* * *

A utilização da arte, da arquitetura, da pintura e da escultura como fixadoras de memórias individuais ou coletivas, que resistem à inexorabilidade do tempo, materializa a visualidade/imagens de controle que uma geração ou grupo de poder deseja construir e perpetuar. Produzida por motivação própria ou por encomenda, a arte também pode estar a serviço de interesses de (re)produção de modelos tomados como verdades absolutas.

Podemos afirmar que a colonialidade/modernidade forja, de forma aparentemente insuspeita, a representação *visível* daquilo que seria a meta de subjetividade a ser alcançada pela visão nacional a partir da construção da escultura alusiva a "O Homem Brasileiro" (Herbst, 2008). "O Homem Brasileiro" constituiu uma empreitada para a consolidação da visualidade/imagem de controle sobre o sujeito brasileiro que o período varguista idealizava ao propor uma “deliberada intenção de criar um marco significativo à cultura brasileira, a congregar esforços coordenados entre intelectuais, arquitetos e artistas” (Herbst, 2008, p. 659).

O edital publicado em 20 de abril de 1935 lança o projeto do edifício-sede do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), no Rio de Janeiro, cujo “teor das exigências pode ser interpretado como uma solicitação não explícita de uma expressão artística compatível com os anseios almejados para o futuro da nação” (Herbst, 2008, p. 659). O então ministro Gustavo Capanema, por considerar a estátua como a obra de arte mais importante do MESP, afirma “ter a imagem do gigante sentado a mesma significação do Penseur de Rodin, das estátuas do templo de Amon, em Karnak, ou dos colossos de Menon, em Tebas. Mas o aspecto será o da calma, do domínio, da afirmação (Herbst, 2008, p. 664).

A estátua de "O Homem Brasileiro", ao ser encomendada para ocupar o rol de entrada do MESP, diz muito sobre a identidade das brasileiras e dos brasileiros como representação simbólica da brasilidade evocada pelos sentidos produzidos para o futuro da nação brasileira, numa perspectiva de racialização e exaltação de virtudes referenciadas em preconceitos e discriminação. A Era Vargas, dominada pelo racismo científico, procura por pesquisadores e geneticistas para determinarem um padrão físico para o futuro homem brasileiro, “não de homem vulgar ou inferior, mas do melhor exemplar da raça” (Herbst, 2008, p. 667).

De acordo com Mbembe (2020, p. 65), para que o racismo possa se manifestar como afeto, “a raça tem de transformar-se em imagem, forma, superfície, figura e, sobretudo, imaginário. Enquanto estrutura imaginária, escapa às condicionantes do concreto, do sensível

e até do finito, participando no sensível, no qual de imediato se manifesta”. Nesse sentido, “O Homem Brasileiro”, visa à construção, no imaginário da população brasileira, de uma identidade nacional forjada conjuntamente com mito da democracia racial e com o da eugenia (Nascimento, 2016; Fernandes, 1972, 2005).

Considerando que a mulher negra e o homem negro no Brasil são representados socioculturalmente a partir da percepção da branquitude, na mídia, na escola, e em todos os espaços em que circulam, o que é *visível* nem sempre corresponde ao que realmente se apresenta. Sendo a escola um lugar de formação para estudantes e para professoras e professores, *o que é invisível*, ainda assim, opera. “As representações visuais têm a ver com a constituição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si e sobre o mundo” (Hernandez, 2007, p. 32).

Nesse contexto, a miscigenação, que celebra fervorosamente a mistura das três raças, branco, negro e indígena, também revela que *o visível pode ser o invisível*, o que de fato, *está presente*, pois “essa formação abordada e disseminada em contextos educacionais de forma a romantizar e amenizar a brutalidade dos acontecimentos que desembocam na convergência dos grupos humanos mencionados, bem como de suas histórias e culturas” (Santos, 2019, p. 342). Irrefutavelmente, o racismo estruturado e institucionalizado, assim como o epistemicídio dos conhecimentos africanos, negrodescendentes e afrodescendentes está presente nas escolas brasileiras, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

* * *

O visível: marco da cultura brasileira.

Pode ser o invisível: raça transforma-se em imagem, forma, superfície, figura e, sobretudo, imaginário.

O que não se pode ver: a existência da pessoa não branca.

Pode ser presença: a arte como ressignificação do termo “raça”.

* * *

Quando a raça se transforma em imagem, forma, superfície, figura e, sobretudo, imaginário, *pode ser o invisível* a se manifestar. Quando a arte se transforma em ressignificação do termo raça, *pode ser presença* o antídoto para as depreciações da modernidade/colonialidade.

Se uma arte hegemônica e brancocêntrica forja a criação de “O Homem Brasileiro” para representar um projeto de identitarismo próprio e universal, *pode ser o invisível*; uma arte negra que “[...] pode agregar ao protesto cívico negro, e desenvolver nele, a dimensão de resgate

histórico-cultural da herança das civilizações africanas, vital a recuperação da identidade, dignidade e humanidade plena do afro-brasileiro⁴⁵ [...]”, *pode ser presença*.

Para Eliane Almeida e Oliveira (2024, p. 252), Abdias Nascimento, ao se apropriar do funcionamento das estruturas de governança do Estado, constata:

[...] a ocupação dos espaços negados como uma oportunidade de transformar a realidade social do Brasil. Se os palcos são espaços de discussão, era lá que a questão racial deveria estar: em evidência, para encarar o desconforto que a temática trazia (e ainda traz) e para que a sociedade entendesse o lugar do negro no país.

Podemos afirmar que Abdias Nascimento aborda como a aliança entre a arte e a educação, quer nas artes plásticas, quer nas artes cênicas, *pode ser presença*, como ferramenta na luta contra o racismo. A visão artística em “Orixás: os Deuses Vivos da África”, é “a visão do africano pela liberdade e libertação”, cores “de nossa vida, produtivas, energéticas, e vivas para a lógica da emoção”⁴⁶. Nas artes cênicas, concretiza a “estética da negritude”⁴⁷, afirmada por uma elite intelectual de cor, se concretiza no Teatro Experimental do Negro (TEN) (Ramos, 2023, p. 99).

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional (Nascimento, 2004, p. 211).

Abdias Nascimento destaca a responsabilidade intransferível das artistas e intelectuais negras e dos artistas e intelectuais negros, ou de qualquer outra pessoa atenta à genuinidade cultural, “de ajudar a desenvolver uma cultura livre de distorções ideológicas, vacinada contra as perversões raciais” (Nascimento, 1995, p. 39).

Em uma arte engajada, comprometida, responsável e atenta à fidedignidade cultural, uma mulher-negra-poetisa-pesquisadora, Laura Conceição, produz, na escola, espaços de escuta e de acolhimento para histórias, alegrias, lutas, tristezas e famílias. Encoraja a ruptura dos silenciamentos e aposta que, nos territórios escolares, seja possível a ocupação com o não sabido, não determinado, ocupado por outras vozes não hegemônicas, “*Quem fala de noiz é*

⁴⁵ Elisa Larkin Nascimento (1995, p. 31), ao prefaciá-la, a obra “Orixás: Orixás: os Deuses Vivos da África” de Abdias Nascimento.

⁴⁶ Molefi Kete Asante (1995, p. 23, apresentação do livro).

⁴⁷ Tese de Ironides Rodrigues durante o I Congresso do Negro Brasileiro, defendida por de Aguinaldo Camargo, o herói da Negritude (Ramos, 2023, p. 99).

noiz”: *slam* na escola, a voz que conta nossa história (Conceição, Laura; Clareto, Sônia; Mendes, 2024).

Caminhada, educação, poesia falada e potências periféricas se entrelaçam na prática do *slam*⁴⁸ escolar para a perpetuação das oralidades e das tradições como processos coletivos. Saberes populares e coletivos, cotidianos e urbanos dão visibilidade a corpos subalternizados e marginalizados em “manifestações artísticas, culturais e de resistência não hegemônicas—leia-se: não brancas, não europeias, não escritas, não heterossexuais etc.—para as querências, desejos de seus alunos e suas alunas” (Conceição, Laura; Clareto, Sônia; Mendes, 2024).

O *slam* escolar *pode ser presença* ao afirmar a representatividade de não brancos periféricos a partir de suas próprias imagens. Corpos, cabelos, roupas também comunicam, inspiram e incentivam o reconhecimento da beleza própria da pessoa negra. “Corpo se mostra enquanto política de existência e de resistência. Corpo político em cena na poesia, na oralidade, na gestualidade: corporalidade”, fortalecendo o autoconhecimento coletivo (Conceição, Laura; Clareto, Sônia; Mendes, 2024, p. 151).

Uma arte-vida-educação que afirma corpos discriminados por uma ideologia racial. Segundo a tese da “estética negritude”, de Ironides Rodrigues, apresentada no I Congresso do Negro Brasileiro, é preciso:

[...] “reeducar o branco”, no sentido de adestrá-lo para a convivência democrática com os homens de cor, de minar e desfazer os seus estereótipos e sua ideologia racial discriminativa, que se manifesta até em seu comportamento inconsciente, por exemplo, quando associa à cor preta significados pejorativos, elaborados em contextos históricos e já ultrapassados. Reeducar o branco para perceber a beleza negra e estimá-la, como uma realidade intrínseca (Ramos, 2023, p. 99).

Decidindo criar entre intervalos e sobras, uma mulher-nômade-parda-professora-artista pesquisadora e mais multiplicidades por vir, Bruna Tostes Oliveira, instala tempos-espacos para seu “residir, escola, nomadizar arte” (Oliveira, 2022).

O desafio é lançado para os estudantes na execução de um autorretrato ao final semestre utilizando dessa mesma técnica. Nesse momento, a menina da cauda de peixe levanta a mão.

⁴⁸ O *POETRY SLAM* é uma manifestação cultural que gira em torno da expressão poética oral e corporal. Trata-se de batalhas de poesia falada em que os participantes levam textos autorais para serem declamados, lidos ou cantados. Nessa batalha, não deve haver uso de objetos cênicos e todos os poetas recebem notas de um júri formado por até cinco pessoas. Característica forte é o teor político das poesias que abordam questões sociais, de gênero, de raça, de classe, de território etc. Além disso, as poesias incorporam referências históricas e educacionais (Conceição, Laura; Clareto, Sônia; Mendes, 2024, p. 148).

- Professora, podemos utilizar essa mesma técnica representando um peixe?!
A professora, de expressão confusa, retorna a pergunta? - Mas por que peixe?
- Não tenho motivos certos, professora. Apenas gosto de desenhar peixes e suas caudas. Sinto-me mais confortável em fazê-los.
- Mas tem que ter alguma razão. Vários outros artistas já pintaram peixes na história da arte, mas sempre faziam a partir de algum sentido próprio. A pintura é um gesto mental, expressa não somente a mecânica ou a técnica adquirida, mas uma intenção para algo existir. Não estou dizendo que não há acasos e acidentes dentro do processo, mas parte de alguma paixão. Qual é a sua paixão por peixes?
- E por que autorretrato? Não quero espelhar-me. Quero o movimento da cauda dos peixes. Sei que é uma prática comum dos artistas se representarem, não me sinto como artista ainda. Não vejo essa razão, a não ser para aplicação de uma técnica, no caso a encarnação. O retrato para mim é um pouco estático e difícil para capturar a atmosfera. Talvez o peixe, para mim, parece estar sempre em movimento quando as linhas da cauda se dobram. Gosto dessa sensação. Como o movimento do mar ou a Grande onda de Kanagawa do mestre japonês Hokusai (Tosttes, 2022, p. 97-98)

* * *

O visível: o espaço não ocupado pelo grupo afro-brasileiro no contexto nacional.

Pode ser o invisível: o que é estático e de difícil captura.

O que não se pode ver: a corporalidade.

Pode ser presença: a ocupação com o não sabido, o não determinado, ocupado por outras vozes não hegemônicas (Conceição, Laura; Clareto, Sônia; Mendes, 2024).

* * *

Uma pergunta interrompe o fluxo em andamento durante a apresentação do curso de formação para as professoras e os professores de matemática numa escola de tempo integral e abre outra gira. O copesquisador Pensador questiona:

— *Mas aí também tem uma questão: por que estudar o que que esses matemáticos africanos produziram lá atrás? O que isso traria para nós de diferente? Porque quando a gente olha para matemática que já vem lá da Europa, com quase tudo já feito, qual seria a vantagem de apresentar? Não é nem vantagem... Será que existe algo de diferente que pode ser apresentado? Logicamente que a matemática ela não está acabada, mas o que esse povo poderia trazer de diferente para nós?*

O que não se pode ver pode ser presença manifestando-se. Um currículo do Ensino Superior, cujos livros de História da Matemática dedicam quase a totalidade de seus capítulos à produção do conhecimento matemático europeu, reproduz um processo formativo fundamentado na tese de que a Europa é a referência para o que a colonialidade/modernidade denomina de desenvolvimento. Isso faz emergir uma percepção de irrelevância daquilo que foi produzido fora do continente europeu.

Essas elites, e os reformadores educacionais do Brasil em particular, definiam a brancura por meio da afirmação tanto positiva quanto negativa. A brancura era uma forma de afirmar a “europeidade”, que, por sua vez, carregava todas as armadilhas da modernidade — da urbanização à industrialização, racionalismo, ciência e virtude cívica. Além disso, a brancura transmitia um senso racial de saúde, vigor e superioridade darwiniana. À brancura era também, contudo, a ausência de negritude, que era uma afirmação negativa de virtude racial semelhante à desenvolvida nos Estados Unidos e exemplificada pela declaração de Malcolm X de que “homem branco, como empregado comumente, significa compleição apenas secundariamente; primeiro o termo descreve atitudes e ações. Nos Estados Unidos, “homem branco” significava atitudes e ações específicas para com o homem negro e todos os outros homens não-brancos” (Dávilla, 2006, p. 27).

Perceber a pergunta “*O que isso traria para nós de diferente?*” coloca na gira uma visualidade intencionalmente criada e guardada na invisibilidade: “Que o Ocidente inventou a ciência. Que só o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção da participação, incapaz de lógica, é o tipo acabado do falso pensamento (Césaire, 2020, p. 58).

Uma Educação Básica, pensada para formar para o trabalho e para cidadania (Brasil, 2019), ensina uma matemática única, narrada pela historiografia tradicional e pelo mito do vencedor. Para sustentar o desejo pelo modelo do sucesso, operando na invisibilidade, os livros de matemática do Ensino Médio relegam ao esquecimento as contribuições africanas e afrodiáspóricas para o desenvolvimento do pensamento matemático: “*a gente olha para matemática que já vem lá da Europa, como quase tudo já feito, qual seria a vantagem de apresentar?*”. A vantagem é que *aquilo que não se pode ver* — a produção de conhecimento fora da Europa — torna-se *presença*.

Olhar/apresentar são elementos de captura de uma visualidade produzida a partir da colonialidade/modernidade, estruturada na racialização de mulheres e homens, bem como no epistemicídio dos conhecimentos produzidos.

A partir do século XVI, a história foi escrita, muitas vezes, com o intuito de mostrar que os europeus são herdeiros de uma tradição já europeia, desde a Antiguidade. Nesse momento, construiu-se o mito da herança grega, que serviu também para responder a demandas identitárias dos europeus. Entender o como e o porquê de sua construção nos ajuda a compreender que o papel da história não é acessório na formação de uma imagem da matemática: sua função é também social e política (Roque, Tatiana, 2012, p. 10).

Ao mesmo tempo em que a matemática consolida o projeto identitário da branquitude europeia do século XVI, ela cumpre uma função social e política durante esse período e chega à metade da segunda década do século XXI. Quanto à função social, a matemática opera apresentando os dados estatísticos, cujas variáveis utilizadas dizem respeito aos interesses

dominantes. A partir de números, resultantes de uma produção que não contextualiza os resultados, comprova-se as teorias da incapacidade, da tendência ao crime e da indolência da pessoa não-branca.

Quanto à função política, mantém-se operando um *visível* para a matemática produzida como projeto identitário da branquitude. Cumpre o papel de alijar homens não brancos e não homens brancos⁴⁹ (Kilomba, 2019) do processo de produção do conhecimento, bem como do conhecimento das ferramentas e entes matemáticos, inviabilizando-se o domínio das mais diversas tecnologias por parte de pessoas não brancas e, conseqüentemente, a ocupação dos postos de trabalho que exigem mais qualificação e conhecimento especializado.

* * *

O visível: dados estatísticos estigmatizadores⁵⁰.

Pode ser o invisível: racismo, meritocracia, desejo da branquitude.

O que não se pode ver: promover a inclusão socioeconômica de populações historicamente privadas do acesso a oportunidades⁵¹.

Pode ser presença: admitir a existência do racismo e praticar o antirracismo⁵².

* * *

Quando uma matemática produz números para reforçar estereótipos e estigmatizações sobre pessoas negras, *pode ser o invisível* que se manifesta. Quando grupos, que resistem a invisibilidade do corpo negro, admitem a existência do racismo, as práticas antirracistas *podem ser presença*.

Se uma matemática hegemônica e brancocêntrica, que lança as bases para um racismo estribado numa estatística moderna, *pode ser o invisível*, uma matemática negra, produzida a

⁴⁹ A intelectual negra, Grada Kilomba (2029, p. 124), define a mulher negra como o outro do outro pois, para ela “mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro. Diante desses pressupostos, assumimos politicamente o termo “não homens brancos” para nos reportarmos a mulheres negras.

⁵⁰ <https://www.dieese.org.br/infografico/2024/conscienciaNegraInfo.pdf>. Fonte: Pnad Contínua. IBGE - dados do 2º trimestre de 2024. Elaboração: DIEESE Obs.: Negros = Pretos + Pardos; Não negros = Brancos + Amarelos + Indígenas (Dieese, 2024, p.1)

⁵¹ SOBRAL, Cristiane. **Como não ser racista**: (Mesmo que você jure que não é!) [livro eletrônico]. Edição: 1ª. Brasília/DF: Sindilegis, 2024.

⁵² *Ibid.*

partir de africanidades⁵³, como a oralidade e a corporeidade, *pode ser presença*, “caminhos que se atravessam para pensarmos movimentos outros de Educação, em nosso caso, no campo da Educação Matemática, e que tensionam olhares múltiplos sobre a Matemática enquanto Ciência, sobre o Ensino de Matemática [...]” (Vasconcelos; Rocha, Cristiane; Carvalho, 2023, p. 3).

Uma matemática afrocentrada e antirracista se desenvolve no agreste de Pernambuco a partir do trabalho do grupo de pesquisa *Grupo Aya-Sankofa de Estudos Decoloniais e Afrocentrados em Educação Matemática*⁵⁴, liderado pelo professor José Ivanildo Carvalho. Estabelecendo alianças entre a arte, o teatro, jogos étnicos, formação de professoras e de professores, ancestralidade e conhecimentos matemáticos, o grupo de pesquisa tem contribuído para a visibilidade de contribuições africanas no processo de desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade (Cosme, 2023, reportagem).

Uma matemática outra, negra, se ocupa no pensar sobre o racismo e sobre práticas racistas nas salas de aulas é performada rente ao chão das escolas periféricas da Zona da Mata Mineira em Juiz de Fora, por três décadas, por um professor preto, com discentes negras e negros. O professor Reginaldo Britto, desde o início da sua docência, preocupa-se, incomoda-se com as questões relacionadas à liberdade e à democracia, sendo um corpo negro pequeno e apneico desde cedo, como todo corpo negro, conheceu e sofreu as violências do racismo. Enquanto professor, uma prática do professor Reginaldo Britto reverbera estas aflições e inquietações. Mais do que isso, ela movimenta o desejo de transformação da sua prática num modo de combater o racismo (Britto, 2025a).

Desde então, sendo crítico do capitalismo financeirizado, coloca o compromisso de construir uma proposta para tratar sobre o tema com seus alunos, que seja desarraigada do pensamento econômico clássico e que se estruture em bases de um contra mercado capitalista em que circulam, revalorizadas, as imagens e os corpos negros que compartilharam e compartilham sua caminhada nos espaços de aula de matemática.

⁵³ Assumimos o conceito de africanidade de Munanga (2007 apud Vasconcelos; Rocha, Cristiane; Carvalho, 2023).

⁵⁴ O grupo de estudos foi instituído em 2019 no âmbito do programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Campus Agreste, em Caruaru.

Sua trajetória pessoal e profissional é revememoradas⁵⁵ em sua tese de doutoramento, “Revememorar Imagens e Aparições de um Corpo Negro: travessias de um professor de matemática. Ou, como conjurar a Educação Financeira Capitalista?” em que pese a invisibilidade do corpo negro criada pelo racismo, se dedica a narrar sobre os espaços de bens e trocas simbólicas em que, é corpo negro no presente ainda branqueado, e de modo indissociável deste, se constituem novas imagens, reelaboradas por afetos ancestrais (Britto, 2025a).

Em sua defesa oral de tese, Reginaldo Britto, apresenta como os corpos negros e suas imagens, se produziram potentes, ao longo de seu tornar-se negro. Um corpo negro rebelado, arrancou a máscara branca, podendo enxergar de perto sua pele negra.

Revemorando é que tenho com minha ancestralidade, um encontro comigo.
 Num performatório de imagens, espaço tardio de performances dos corpos negros.
 Afetos agora com protagonismo de suas imagens, rememoradas e reverenciadas.
 Em performances contínuas continuadas, em aparições segundeiras.
 As primeiras com os corpos negros vidas, as segundas, num desejo enikji.
 Um duplo seu, uma segunda pessoa, mas não um outro, muitas vezes ojiji, a sombra do corpo negro.
 Vá e veja nós sempre estivemos aqui.
 A despeito do reformatório de imagens e corpos negros, em falsas medidas matemáticas, branqueadas.
 Lugar de correntes, ressentimentos, subsolo como porão, de onde talvez, como um modo artimanha colonial reificada, tenham tentado nos acostumar a ver as coisas.
Mas é assim, que se dá a árvore para esquecer e para pendurar corpos negros, nos servimos, reelaborando em desejo de vida do corpo negro:
 para abraçar- Jequitibá, no quilombo da Serra;
 para alimentar, ora-pro-nóbis no quilombo do Paiol;
 e, por teimosia, para lembrar: o pequizeiro.
 Revememorar, fazer mais que lembrar ... se despir do corpo branqueado, como um ato revolucionário de nudez. Mas como Vida do corpo negro em diáspora.
 É também o espaço/lugar, território–região.
 Espaço como lugar performando, Lugar como desejo de controle porque desejo, na fagulha da criação do mundo, é vontade de vida. Pois uma vez desencantado, teve encontros (Britto, 2025b, [s.p.]

* * *

⁵⁵ De acordo com o intelectual negro, Reginaldo Brito, “Revememorar é processo principal de produção, neste antes Mercado de Bens e Trocas simbólicas e agora, Espaço de Bens Imagens e corpos negros. Mas esta frase anterior marca uma transição e que, como devir, os Espaços não podem encerrar em seu interior um modo de ser, talvez devamos mesmo ao final dizer apenas de vida do corpo negro. Nem Mercados, nem Espaços (Britto, 2025a, p.264)

O visível: matemática hegemônica e branco-cêntrica.
Pode ser o invisível: racismo sustentado pela estatística moderna.
O que não se pode ver: conhecimentos outros.
Pode ser presença: afrocentricidade.

* * *

Numa gira, em um encontro com professoras e professores do Ensino Fundamental de comunidades quilombolas, nascidos nas comunidades ali representadas, *o invisível se faz presença* na colagem de figuras para a construção de seus autorretratos. A copesquisadora Pérola afirma:

— *A nossa comunidade, nosso bairro, tem a origem de duas famílias, tudo começou com elas: a Coquinho e a Vitor. Logo depois chegou os Moura. Então, aqui é uma comunidade remanescente de quilombos. Minha avó, quando chegou aqui, do Piauí aos 13 anos, ela é negra de pele, cultura e tudo. Nós somos dessa descendência negra, sim. Colei aqui o meu primeiro momento na infância brincando. Eu até tirei da parte do livro lugares de vivência. Na escola, eu, negra, achei bem interessante o meu cabelo liso; até aqui eu não assumi ainda a minha negritude⁵⁶. Estava tentando me encaixar no mundo que não era meu, sem conhecer as minhas origens e sem me conhecer como negra. Eu pensei: autorretrato é o que eu sou, como me vejo. Então, eu brinquei, estudei; queria estar no lugar onde tinha brancos, queria estar entrosada com aquelas meninas. O meu cabelo era muito enroladinho; eu queria me encaixar naquele lugar.*

A fala da professora-mulher-negra-quilombola faz emergir *o invisível* em si: o sentimento de não pertencimento⁵⁷ (hooks, bell, 2022). A pessoa racializada “não é passivo[passiva]. Preso[presa] a uma silhueta, é separado [separada] da sua essência e, segundo Fanon, uma das razões de desgosto da sua vida será habitar essa separação como se fosse o seu verdadeiro ser, odiando aquilo que é, para tentar ser aquilo que não é” (Mbembe, p. 76, inserção nossa).

Formada em Filosofia pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Colinas, a copesquisadora aponta para seu cabelo afro, alisado por processos químicos, e afirma com voz embargada:

— *Até aqui eu não assumi ainda a minha negritude.*

Para além de uma escolha de estilo, o procedimento, considerado estético, é a marca mais dolorosa da expiação da visualidade da imagem da negra e do negro na escola, na mídia,

⁵⁶ Munanga (2012).

⁵⁷ Adotamos pertencimento como sentido que diz respeito a considerar o valor da vida, respeitando a diversidade de ecossistemas e experimentando a conexão entre o mundo natural e a liberdade possível. Nas experiências das pessoas negras, tal conexão permite o autorreconhecimento sem sofrimentos (hooks, bell, 2022).

no mundo do trabalho e na religião. O alisamento do cabelo afro, tanto para mulheres quanto para homens, representa uma negação do que se é. O cabelo afro, ao ser ressignificado a partir das lutas políticas e sociais do movimento negro, empodera e constitui a identidade negra. Recusar o cabelo afro torna *presença o invisível*.

A possibilidade de constituir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio (Sousa, 1983, p. 77).

A questão do autorreconhecimento negro é atravessada pela visualidade construída a partir da referência da branquitude. O sentimento de necessidade de embranquecimento faz emergir *o visível* legado da colonialidade/modernidade. Teorias raciais europeias, como o darwinismo social, o evolucionismo, a antropometria, a craniometria e a frenologia, ao chegarem ao Brasil (Schwarcz, Lilia, 1993; Santos, 2002; Nascimento, 2016) fundamentaram, sob a égide de um discurso científico, a naturalização da suposta incapacidade da negra e do negro, provocando o movimento de negação de sua existência (Santos, 2005). “Aceita-se a tradição africana apenas na categoria do exótico (exótico, fora do olhar, a margem da realidade): algo estranho à natureza autêntica da cultura. Enxerga-se a cultura africana unicamente pelo seu valor pitoresco e folclórico” (Nascimento, 1995, p. 41).

* * *

O visível: o legado da colonialidade/modernidade.

Pode ser o invisível: o embranquecimento.

O que não se pode ver: o cabelo afro ao ser ressignificado.

Pode ser presença: a identidade negra.

* * *

Características como indolência, lascívia, devassidão, desonestidade e degeneração moral são atreladas à essência de ser negra brasileira e negro brasileiro (Schwarcz, Lilia, 1993; Santos, 2002; Nascimento, 1995, 2004, 2016; Ortiz, 1999; Ramos, 2023). Dessa forma, um *invisível* operando no viver, produz o distanciamento de suas origens e a negação das características do corpo afrodescendente, os quais se tornam estratégias de sobrevivência para muitas negras e negros no país.

A copesquisadora Pérola, ao falar sobre o sentimento de pertencimento dos estudantes de suas turmas escolares, relata o movimento de negação da sua cor:

— *Eu trabalho com uma turma de terceiro ano, eles não querem ser negros. Apenas um aluno não era negro, os demais todos são negros ou pardos. Alguns com o tom de pele mais clara, mas os pais ou avós são negros. Quando a gente fala que a criança é negra, eles dizem que a mãe deles diz que ele não é negro. Então, antes da gente trabalhar essa questão racial com as crianças, é preciso que a família entenda que é racista e ensina o filho a ser, a não assumir sua origem.*

Na fala da copesquisadora Pérola, podemos perceber a incorporação do estruturalismo que define a sociedade: “*é preciso que a família entenda que é racista e ensina o filho a ser*”. Quando o tema é racismo, é comum ouvirmos de populares que o negro tem preconceito de ser negro. No entanto, essa frase carrega os significados de um passado-presente que institucionaliza e estruturaliza o preconceito racial.

Guerreiro Ramos (2023, p. 46) afirma que [...] “entre nossos homens de cor há várias espécies de animosidade. Entre outras, há animosidade do negro de status inferior contra o negro de status superior, do negro contra o mulato e deste contra o negro” [...]. Para Ortiz (1999), as mudanças socioeconômicas que ocorreram no século XIX, como a Abolição da escravidão, a mestiçagem, a imigração, a urbanização, a industrialização e o surgimento do trabalhador assalariado especializado, criam uma atmosfera de disputa entre o imigrante qualificado para o trabalho numa economia de mercado, o negro recém-liberto, que não havia sido preparado para as demandas do capitalismo, e o mestiço, que surgia como resposta a uma política de embranquecimento da população brasileira.

Ao longo desse processo de mestiçagem, modifica-se a posição do negro em relação ao mulato. O século da ascensão do mestiço e do bacharel é também o século do embranquecimento do mulato, que, preso entre duas correntes contraditórias, deve “embranquecer a alma”, a fim de ascender individualmente na hierarquia social. A ideologia do embranquecimento penetra, pois, a camada mulata de intelectuais. (Ortiz, 1999, p. 24).

Diante da violência dessa invisibilidade e da vulnerabilidade social contra corpos negros e contra povos e comunidades tradicionais impera a criação de mecanismos de defesa e de sobrevivência e, muitas vezes, isso custa a sua autodefinição e o sentimento de pertencimento. As falas da copesquisadora convergem: “para enquanto mulher negra, não é fácil pertencer a um lugar definido pelo “patriarcado supremacista branco” (hooks, bell, 2022, p. 11).

A copesquisadora Gabi também relata a percepção de uma mãe sobre sua cor ao realizar a matrícula do filho na escola em que é diretora:

— *Uma vez, veio uma mãe fazer uma matrícula e eu perguntei para ela a cor do filho, disse para ela as etnias de acordo com o Censo Escolar: se era preto,*

branco ou pardo. Ela disse que preto ele não era, era moreninho, então eu coloquei que ele era pardo, mas a cor da pele dele é mais escura do que a minha. Lá em casa também é uma mistura, sou a mais escura, me orgulho do que eu sou, me orgulho das minhas conquistas independentemente da cor da minha pele.

Instigando esse debate, o copesquisador Amigo relata o sentimento de vergonha em relação ao culto afro-brasileiro dos ancestrais do axé. O tratamento pejorativo, verbalizado pela expressão “macumbeiro”, trazia a força da rejeição e da desqualificação:

— Aqui eu coloquei essa foto de casal, onde eu fazia uma crítica aos meus avós, porque a imagem da foto deles era de um jeito que, quando eles mandavam revelar para colocar no quadro, eles estavam brancos. Esta outra aqui é de quando eu estudava, porque eu passei por muito preconceito na escola. A gente tinha vergonha de dizer que era do Cambirimba⁵⁸, porque quando vinha o pessoal trajado brincar Tambor de Crioula ou até o Axé, a gente era tratado como o pessoal dos macumbeiros. Nisso, a gente ficava caçando um lugar para enterrar a cara, porque a crítica era muito forte. Ainda hoje passamos por preconceito lá, mas, graças a Deus, já está mais moderado.

A partir dessa reflexão, a copesquisadora Ana relata como a sua origem quilombola era marginalizada, tanto por seus parentes quanto pela comunidade externa:

— E nesse período de criança, de brincadeira, eu já estudava, mas ficava me perguntando na minha adolescência: o que fazer quando eu crescer? Porque dentro da comunidade, dentro do nosso bairro, a gente já sofria preconceito até de uma pessoa daqui mesmo para a outra. Quando nós fomos para o Ensino Médio, aí tinha mais preconceito, nos chamavam de “piqueteira”. O preconceito não só pela cor, mas por conta da guerra da Balaiada que passou por aqui. Eles achavam que nós éramos violentos. Ainda hoje acham.

Os relatos apresentam uma ligação, por terem passado situações de racismo e preconceito, e pela ancestralidade que está presente em cada fala. Quando as copesquisadoras e os copesquisadores dizem “a gente brincava”, fazem emergir aspectos de uma cultura em que a constituição do ser é respaldada nas trocas com o outro.

Herdeiros de um tempo que não sabe mais o que é brincar, não se amiúda para ouvir o segredo das pedrinhas, tampouco credibiliza o enunciar das crianças, estamos limitados aos explicativos da chamada razão. Por isso, somos também estrangeiros em nosso próprio corpo, desconhecemos sua força e o que esse suporte tomado pelo transe dos tambores encarnados pela espiritualidade do *ser criança* pode nos dizer. Assim, creditamos aquilo que podemos ver, analisar, conceber, mas pouco nos atemos a sentir. E ele, o sentir, nos lança ao conflito, pois pressupõe o pluralismo, diferentes modos de sentir, ser, fazer

⁵⁸ Nome da comunidade remanescente de quilombo situada na zona rural do município de Colinas (MA).

e pensar em integração com o corpo, tecendo as mais diversas, amplas e inacabadas experiências de mundo (Simas; Rufino, 2019, p. 46).

Logo, a formação para o trabalho e para a cidadania não é orientada para o acúmulo. A brincadeira prepara o ser para a sobrevivência e para o entrosamento com a comunidade, o que, numa perspectiva da colonialidade/modernidade, reforça a estereotipação de indolência e a infantilidade dos saberes que são racializados. As falas das copesquisadoras Gabi, Ana, Pérola e do copesquisador Amigo são marcadas por valores civilizatórios afro-brasileiros, tornando visível sua identidade negra.

* * *

O visível: lugar definido pelo patriarcado supremacista branco⁵⁹.

Pode ser o invisível: invisibilidade e vulnerabilidade social contra corpos negros e contra povos e comunidades tradicionais.

O que não se pode ver: pele preta

Pode ser presença: valores civilizatórios afro-brasileiros.

* * *

A ludicidade e a corporeidade são afirmadas quando as copesquisadoras e os copesquisadores relatam que “*a gente brincava*” quando criança: “Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé” (Trindade, Azoilda, 2013, p. 136). Mesmo quando os relatos indicam a dor sentida no corpo afrodescendente em espaços não permitidos para eles, é com o corpo que o povo, arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante (Trindade, Azoilda, 2013, p. 135).

A ancestralidade e a religiosidade são presenças nos relatos das copesquisadoras e do copesquisador Amigo. Suas falas retratam o modo como *o invisível* de religiões hegemônicas fazem operar, na invisibilidade, a opressão e a intolerância que nesse caso, discriminam as cosmovisões de matriz africana, nas quais sua religiosidade se manifesta.

[...] nos permite entender o aspecto sagrado do cuidar e ser cuidado, do ver e ser visto, do compreender e ser compreendido, do afetar e ser afetado, pois nossos corpos são como templos sagrados de uma ancestralidade potente e pujante que atua a todo momento e em todos os espaços, modificando e transformando existências (Trindade, Azoilda, 2013, p. 135).

⁵⁹ hooks, bell, 2022, p. 11.

De acordo com Simas (2021, p. 16) a normalização exerce a mais forte maldade ao canonizar um discurso que tenta persuadir os inferiorizados da enganosa supremacia natural de saberes. De forma devastadora, em sentido amplo, faz sua presa internalizar como verdade inquestionável a falácia que o inferioriza.

A copesquisadora Gabi acrescenta sobre seu posicionamento político em relação ao seu autorreconhecimento:

— *As minhas colegas me chamam de quilombola. Se elas pensam que eu me incomodo, estão erradas. Não me incomodo nem um pouco. Assim como não me incomodei com o comentário da pessoa que falou sobre eu ser a diretora daqui. Mas é que essa pessoa ela é muito preconceituosa. Essa pessoa é um homem. Ele vê uma jornalista, um ator(a), uma pessoa na televisão de pele escura, por exemplo, a Maju, ele diz: “Ave Maria, uma negra dessa”.*

Fazer um autorretrato traz as vivências, as lembranças doces e as lembranças amargas também, como os preconceitos para consigo e para com suas comunidades. “*O que não se pode ver pode ser presença*”. Lembrar do processo de residir na comunidade e de ir para cidade, para a zona urbana, e sofrer algum tipo de rejeição. Negar o próprio corpo para se tornar aceito no lugar onde branco está. Artimanhas da tentativa de invisibilidade, em que “*o visível pode ser o invisível*”. Quando uma cultura afroreferenciada, cujos ancestrais resistiram para mantê-la viva, não consegue se manifestar vestida nessa pele, fora da comunidade, essa cultura está sendo invisibilizada.

Quando falamos das relações étnico-raciais e da questão da racialização da mulher preta e do homem preto, da indígena e do indígena, da cigana e do cigano, da árabe e do árabe, não se trata apenas de inserir seus corpos na sociedade. Falamos dos saberes, dos poderes e dos valores civilizatórios, no caso da nossa pesquisa, afro-brasileiros que permeiam essas relações que se dão, muitas vezes, no ambiente escolar. A luta antirracista não é apenas afirmar a presença de grupos étnicos diversos, mas *tornar presença* seus saberes, seus conhecimentos, seus mitos e sua relação com a natureza nos locais de produção de saberes e de divisão de poderes.

* * *

O visível: preconceito.
Pode ser o invisível: inviabilização de uma cultura.
O que não se pode ver: corpo preto.
Pode ser presença: autorreconhecimento.

* * *

Em uma outra gira, os professores da escola de tempo integral utilizam figuras dos livros de matemática, aprovados pelo PNLD 2016-2019, que não estão mais sendo utilizados em sala de aula, para construir seus autorretratos.

Valores civilizatórios afro-brasileiros, *o que não se pode ver*, atravessam a fala do copesquisador Pensador ao apresentar seu autorretrato. Porém, ele deixa escapar *o que pode ser invisível* ao declarar que as imagens do livro são insuficientes para falar sobre a vida:

— Assim, quando você falou para nós procuramos imagem no livro de matemática, eu pensei: vai ser meio difícil encontrar figura. Eu coloquei aqui basicamente os componentes eletrônicos porque eu gosto muito dessa parte, de trabalhar com eletrônica, e coloquei aqui também o que acho que é uma família. Ideia das crianças, de certa forma, eu sempre idealizei isso para mim, apesar de eu não ter uma. Diversão, logicamente, sempre tem que existir na nossa vida, a gente nunca pode esquecer dessa parte. Esse cara aqui trabalhando, fazendo alguma coisa, porque em casa eu também sou um cara que gosta muito resolver as minhas coisas. O cara aqui estudando, também eu gosto muito de estudar. Essa imagem aqui de um gráfico de uma função com seus altos e baixos, nada melhor para representar a nossa vida, né? Que tem altos e baixos, tem momentos que você está bem e momentos em que você está lá não tão bem, mas acredito que dá para perceber isso aqui.

De alguma forma, o copesquisador Pensador evoca a ludicidade ao enunciar: “*Diversão, logicamente, sempre tem que existir na nossa vida, a gente nunca pode esquecer dessa parte*”. Porém, essa percepção é abafada pela importância dada ao discurso neoliberal brancocêntrico e à negação do ócio. A imagem como um arremedo de vida em um gráfico de função: “*Essa imagem aqui de um gráfico de uma função com seus altos e baixos, nada melhor para representar a nossa vida*”. O gráfico da função, *o visível*, submete a corporeidade quanto valor civilizatório afro-brasileiro. O corpo é despotencializado “na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo (Trindade, Azoilda, 2013, p. 136).

A fala do copesquisador Dremo segue o fluxo produzido pelo copesquisador Pensador. Ele aponta para uma aproximação da sua percepção sobre si com o mundo do trabalho, as cobranças, as correrias, as aferições de capacidade e de produção e, numa outra direção, um distanciamento dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

— Aqui selecionei algumas figuras. Como já foi falado, o livro de matemática a gente não acha tantas figuras. Primeira figura, a gente pode observar que é um ônibus. As pessoas descendo do ônibus que representa a correria do dia a dia. A gente sabe que o tempo da gente é pouco, principalmente agora, numa escola do tempo integral, porque, como a gente costuma falar: aqui é que é a nossa casa de verdade, que a gente passa a maioria do tempo, a gente só vai dormir. E essa outra imagem que eu coloquei aqui, você pode observar, tem uma balança. Eu coloquei ela pela questão das pessoas estarem constantemente medindo e avaliando o nosso desempenho, principalmente na sala de aula. E a gente sabe que a cobrança numa escola, principalmente de tempo integral é muito grande. Cobrança de todos os lados, de alunos, de pais

de alunos, da SUPCETI, que é quem gerencia a nossa escola. E uma coisa que achei interessante foi a imagem do código de barra, pois traz a imagem que os boletos sempre vencem.

As percepções sobre seu trabalho indicam o quanto a ausência da cooperatividade, *o que não se pode ver*, quanto valor civilizatório afro-brasileiro, nas relações sociais e de trabalho, pode criar ambientes de tensão e de exploração, *pode ser o invisível*. A fala do copesquisador Dremo pode nos levar a concluir que “capacidade da cooperação, do compartilhar e de se ocupar com o outro” (Trindade, Azoilda, 2013, p. 136) tem potencial para proteger os nossos afetos da sensação de vigilância e de punição presente nos sistemas de ensino.

A fala do copesquisador Destemido coloca em evidência o quanto a matemática provoca afetos quando ele é suscitado a produzir, por colagem, uma imagem que faça dizer sobre como seu existir é atravessado por sua prática docente:

— Coloquei essas duas imagens. Quando se fala de pesquisa, eu gosto muito de pesquisar. Sou formado em matemática, mas às vezes me identifico mais com humanas, porque eu gosto muito de fazer pesquisas, TCC, artigos. Essa imagem aqui foi a que mais me identifiquei. É um cara que está pesquisando sobre o censo (IBGE) e eu consigo ver a matemática aqui de várias formas. Olho para essas casas e vejo geometria plana, olho ele fazendo pesquisa e me vem na cabeça estatística, vem também função exponencial. Outra imagem que me define também essa aqui, uma imagem de São Paulo e viagens. Eu gosto muito de viajar, sempre me identifiquei muito viajando, gosto de falar que fico cansado. Outra imagem que me define é comida. É bom sair para almoçar, jantar fora. E, final de semana, sair com os amigos, conversar como foi a rotina da semana. Na sexta-feira à noite, sábado, sempre saímos. Acredito que essas imagens aqui elas representam a pessoa que eu sou.

Ao enunciar que “*acredito que essas imagens aqui elas representam a pessoa que eu sou*”, o copesquisador Destemido destaca como o que *pode ser invisível* também é um produtor de subjetividade e de identidade. As imagens escolhidas dizem respeito a uma matemática hegemônica, com os elementos da geometria euclidiana, da estatística e da matemática discreta. Faz emergir o quanto o processo formativo pode atravessar a vida, *o visível*, em todas as coisas, estabelecendo uma relação de superioridade entre os conhecimentos matemáticos e a vida: “*eu consigo ver a matemática aqui de várias formas, olho para essas casas e vejo geometria plana, olho ele fazendo pesquisa e me vem na cabeça estatística, vem também função exponencial*”.

* * *

O visível: um arremedo de vida em um gráfico de função.

Pode ser o invisível: corpo despotencializado.

O que não se pode ver: valores civilizatórios afro-brasileiros.

Pode ser presença: saberes outros.

* * *

Buscando estimular o sentimento de pertencimento (hooks, bell, 2022) de cada copesquisador, na escola de tempo integral, solicitamos que falassem sobre sua autodeclaração de cor/raça.

Dremo:

— *Na minha certidão de nascimento diz que sou pardo, porém me considero negro. Porque o pardo entra na categoria negra.*

Destemido:

— *Essa autodeclaração, muitas das vezes, não cola muito. Uma professora falou que o sobrinho dela entrou na cota de negro e pardo para fazer Engenharia Civil na Universidade do Piauí. Quando chegou lá com a declaração, disseram que ele não era negro. Porque ele é moreno do cabelo Black Power, mas de pele clara. Ele teve que ir para a justiça para ganhar a vaga.*

Pensador:

— *No meu registro, eu sou pardo também, mas a família do meu pai praticamente era negra. A minha mãe é indígena. Eu sou essa mistura.*

O estudo das relações étnico-raciais *torna presença* um ponto da questão para além do autorreconhecimento e da inclusão: o da relação de poder. Pensador fez uma pergunta no início do curso de extensão: “*o quê que reconhecer esse conhecimento de matriz africana, de matriz indígena, de matriz mulçumana, o quê que isso mudaria na matemática hoje?*”

Talvez, nessa matemática, não mude nada, mas, nas relações que se estabelecem de poder, de trabalho, de acesso ao emprego, à qualidade de vida, a bens simbólicos e materiais, mudaria. Se a relação de poder muda, a estrutura de poder muda, assim como a estrutura do saber e a estrutura do ser. Logo, o que é *o visível* possibilita aos sistemas de poder produzirem vidas que desconheçam *o que não se pode ver*.

Esgarçar as estruturas preestabelecidas, codificadas, recrudescidas e universais que atravessam a prática em sala de aula pede passagem à instalação de experimentações que, ao despertar os sentidos para além da cultura visual, despertem a emoção, valorizem o corpo como produtor de conhecimento e promovem a circulação de energia natural nas tradições afrodescendentes brasileiras.

* * *

O visível: o trabalho, a correria, o policiamento.

Pode ser o invisível: a vida que é produzida no modelo hegemônico.

O que não se pode ver: o corpo como produtor de conhecimento.

Pode ser presença: os valores civilizatórios afro-brasileiros.

* * *

Numa viagem imaginária, Dremo, Destemido e Pensador registram, numa escrita-desenho ancestral, com carvão e sem o sentido da visão, seus sentires-pensar:

Dremo:

— *Eu acho que, na minha época na Universidade, lá em 2005, quando comecei, o racismo era muito maior do que hoje. Era até comum chamar a pessoa de “negrinho”, de “macaco”, de qualquer outra coisa. Na faculdade, eu achava coisa até comum que eu nem levava em consideração, mas me chamavam era de “negro Dremo”, tipo: lá vem o “negro Dremo”.*

Ao se autodeclarar pardo e reconhecer que pardos estão incluídos na categoria identitária negra, o copesquisador Dremo torna *presença* seu pertencimento. Ao relatar os tratamentos pejorativos e racistas que as pessoas negras enfrentaram durante seu tempo de formação universitária, ele expõe a naturalização da desvalorização das pessoas não brancas. Faz *visível* o preconceito em relação àquilo *que não se pode ver*: a existência da pessoa não branca.

O signo “negro” remete não só às posições sociais inferiores, mas, também, a características biológicas supostamente aquém do valor das propriedades biológicas atribuídas aos brancos. Se o que constitui o sujeito é o olhar do outro, como fica o negro que se confronta com o olhar do outro, que mostra reconhecer nele o significado que a pele negra traz enquanto significante? (Nogueira, Isildinha, 2011, p. 12).

As relações de racismo na escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, marcam o corpo-território do copesquisador Dremo. Embora sua cor tenha sido um fator significativo para gerar falas racistas, o copesquisador se confronta com o olhar do outro e assume politicamente seu pertencimento.

A fala do copesquisador Dremo desperta os sentidos de Pensador:

— *Até interessante tu falares isso. Eu comecei o meu curso de Física em 2016 e via essa questão de chamar “negrinho”, “macaco”. Eu lembro disso porque me marcou. Um amigo meu, que é do Maranhão, estava em uma rodinha de amigos, na lanchonete, depois da aula. Eles começaram a falar piadinhas de negros e ele é preto, bem pretinho mesmo. Ele ficou constrangido. Eu entrei nessa de ficar na mesma onda dos outros. Falei uma piada, só que ele é muito amigo meu. Eu percebi que ele olhou para mim com um olhar diferente, tipo assim: “poxa, até tu, cara, fazendo isso comigo”. Aquilo mexeu comigo. Depois daquele dia, eu nunca mais fiz nenhum tipo de comentário, piadinha que envolvesse raça, principalmente a questão do negro.*

A fala do copesquisador Pensador traz um elemento em que “o visível pode ser o invisível”: o uso da política cultural como forma de manter o *status quo* de determinados grupos. “Ao contrário do que muitos atores sociais pensam, o humor não é mero produto de ideias que surgem espontaneamente nas cabeças das pessoas. As piadas que elas contam são

produtos culturais, são manifestações de sentidos culturais que existem em dada sociedade” (Moreira, 2020, p. 94). A criação de um racismo recreativo é alimentada pelos pressupostos de uma colonialidade/modernidade que coloca o homem branco como modelo de perfeição, padrão estético, medida de idoneidade, arquétipo de pureza, referência para a produção do conhecimento, *standard* de civilidade e norma para a definição de humanidade e desenvolvimento.

O branco é o símbolo da divindade ou de Deus.
 O negro é o símbolo do espírito do mal e do demônio.
 O branco é o símbolo da luz...
 O negro é o símbolo das trevas, e as trevas exprimem simbolicamente o mal.
 O branco é o emblema da harmonia.
 O negro, o emblema do caos.
 O branco significa a beleza suprema.
 O negro, a feiura.
 O branco significa a perfeição.
 O negro significa o vício.
 O branco é o símbolo da inocência.
 O negro, da culpabilidade, do pecado ou da defeneração moral.
 O branco, cor sublime, indicada a felicidade.
 O negro, cor nefasta, indicada a tristeza.
 O combate do bem contra o mal é indicado simbolicamente pela oposição do negro colocado perto do branco (Santos, 2002, p. 58).

Moreira (2020, p. 95) afirma que “o racismo recreativo é uma política cultural característica de uma sociedade que formulou uma narrativa específica sobre relações raciais entre negros e brancos: transcendência racial”. Como política cultural, o racismo recreativo, construído com base em estereótipos raciais, atravessa as relações que se estabelecem na escola, reforçando as percepções que naturalizam a inferioridade da negra e do negro.

Operam, equivalentemente, como discursos culturais e políticos que reproduzem a subalternização de grupos minoritários e o controle sobre os significados das imagens dos seus membros. Dissimulando as intenções postas em cada ação de racismo recreativo, *o visível pode ser o invisível*. Nesse sentido, “o caráter aversivo e o caráter simbólico do racismo recreativo operam paralelamente para referendar uma ordem política que cria mecanismos culturais e legais para impedir a mobilização política em torno da questão racial” (Moreira, 2020, p. 96).

O racismo recreativo é uma das muitas facetas do paradigma dominante racial. Ainda que seja disseminado pelos meios de entretenimento, sua amplitude alcança os espaços formais,

informais e não formais de educação⁶⁰ (Gohn, Maria da Glória, 2011). Na esteira desses acontecimentos, aquilo que ensinamos em nossas escolas, espaços formais de educação, e como as e os discentes se tratam na convivência escolar, veladamente ou intencionalmente, tem contribuído para a perpetuação da desqualificação e da desumanização da pessoa não branca, pois:

O ensino que nos foi legado não garante a aprendizagem de formas que rompam com as injustiças produzidas pelo mesmo. A tarefa que nos cabe é a de aprender para além do paradigma dominante. Em outras palavras, aprender outras possibilidades para “desaprender” que foi ensinado como a única forma (Simas; Rufino, 2019, p. 52).

A escola também é um palco em que as piadas derogatórias (Moreira, 2020) se fazem presentes como manifestação do racismo recreativo. Ao ampliarmos o escopo de ação do racismo, podemos perceber que o sistema educativo, em sentido amplo, tem corroborado para manutenção das injustiças sociais e para o impedimento ao acesso a bens simbólicos e materiais por parte das pessoas não brancas. E mais:

Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria (Nascimento, 2016, p. 92).

Tensionando essa discussão, colocamos na gira de uma oficina, com professores de Matemática, bem como professoras e professores de comunidades remanescentes de quilombos, a política pública de produção e distribuição de livros e materiais didáticos, implementada para democratizar o acesso a esses recursos didáticos nas escolas públicas de todo o país.

* * *

O visível: a política cultural.

Pode ser o invisível: a operação do preconceito produzindo vidas.

O que não se pode ver: a existência do corpo não branco.

⁶⁰ De acordo com Gohn, Maria da Glória (2011, p. 105-107) “a educação formal compreende a educação escolar, oficial, desenvolvido nas escolas, ministradas por entidades públicas ou privadas [...]”. A educação informal pode ser compreendida como “educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc.” E a educação não formal “[...] existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos”.

Pode ser presença: o pertencimento.

* * *

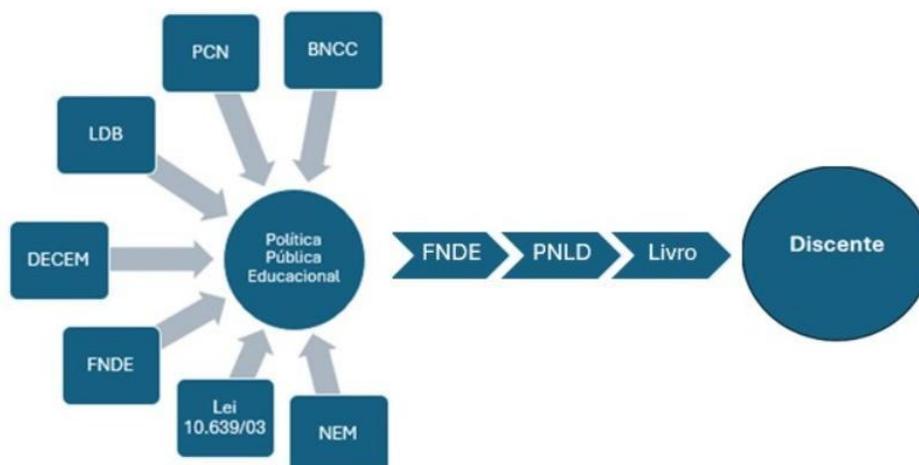
Uma gira, girando, nos convida, numa oficina, a riscar o ponto ao redor do PNLD e da escolha de livros didáticos. Iniciamos com os relatos dos copesquisadores sobre seus conhecimentos em relação ao PNLD, especialmente o PNLD 2021, e sobre a escolha do livro didático, objeto 2 desse programa. As professoras e os professores compartilharam suas experiências, experimentações, vivências e os conhecimentos/formação adquiridos ao longo desse período de profissionalização.

Em primeira instância, podemos afirmar que o livro funciona como uma materialidade de uma política pública para a educação. Distribuído em larga escala para todas as escolas públicas da Educação Básica no país, o livro está ao alcance do ponto de destino⁶¹ da cadeia de distribuição (Ballou, 2006). Ainda que não seja a única forma de acesso ao conhecimento escolar, o livro “é o suporte preferencial de comunicação de saberes escolares” (Bittencourt, Circe, 2004, p. 472).

Em fluxo, conforme a figura 7 abaixo, essa cadeia é organizada pelo Ministério da Educação (MEC), que, utilizando os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), executa, via editais do PNLD, a seleção dos livros que serão disponibilizados para escolha nas escolas da Educação Básica pelas professoras e pelos professores.

⁶¹ A cadeia de suprimentos (ou *supply chain*, em inglês) é definida conceitualmente como um sistema de organizações de pessoas, atividades, informações e recursos envolvidos na atividade de transportar produtos ou serviços dos fornecedores aos clientes. A cadeia se movimenta do ponto de origem ao ponto de destino, sendo este último o cliente final e razão de existir de toda cadeia (Ballou, 2006).

Figura 7 - Fluxo da rede de distribuição



Fonte: elaborada pela autora (2025)

O PNLD, ao realizar a avaliação, a aquisição e a distribuição de materiais didáticos e de demais materiais de apoio à prática educativa para toda a rede pública de ensino básico do país (Brasil, site, 2024)⁶², traz para pauta os usos e as finalidades a que podem ser atribuídos.

Em relação ao uso, “de certa forma, reflete e interfere nas concepções e práticas pedagógicas” (Perovano, Ana; Amaral, Rúbia, 2023, p. 18), podendo ser utilizado também como “produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (Bittencourt, Circe, 2004, s.p.). Em relação à finalidade, “os livros didáticos, inclusive os de Matemática, podem determinar e/ou reforçar padrões políticos, econômicos, culturais e de conhecimento de uma sociedade em uma determinada época” (Perovano, Ana; Amaral, Rúbia, 2023, p. 22).

Portanto, o livro didático que chega a cada discente no Brasil, atende aos interesses variados, explícitos ou implícitos, muitas vezes destoantes do que seria uma educação para emancipação e para formação humanística. Podemos afirmar que ele é também “uma construção social e uma experiência humana, pois ele é fruto do trabalho de diversos agentes que participam de todo o seu processo, como: autores, editores, ilustradores, revisores, pesquisadores, professores e alunos” (Perovano, Ana; Amaral, Rúbia, 2023, p. 21).

⁶² Publicado em 04/04/2024, 15h02. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em jan. 2025.

Nesse sentido, a escolha do livro didático tem o potencial de ser um momento formativo para as professoras e os professores da Educação Básica da rede pública de ensino. No entanto, essa escolha nem sempre se constitui em um momento proveitoso para as professoras e os professores e potente para as/os discentes, uma vez que muitas professoras e muitos professores desconhecem quais foram os critérios adotados pelo MEC para que aquele livro chegasse até a escola. O copesquisador Dremo relata o seu sentimento de negligência em relação aos sistemas de ensino por onde teve experiências de escolha de livros:

— A gente se reunia para a escolha do livro, de dois em dois anos ou de três em três anos, dos que vêm para escolher; e, na nossa concepção, escolher o melhor. Mas para saber o que é o programa, a origem e quais são os critérios de avaliação, ninguém nunca falou a respeito disso. Essa oportunidade nunca tivemos.

Conforme o copesquisador Dremo, a escolha dos livros didáticos se dá de forma precarizada, pois destaca a falta de acesso aos vários títulos aprovados a partir do edital do PNLD ao afirmar: *“Dos que vêm para escolher”*. Outro ponto importante elucidado é a insuficiência de conhecimentos sobre como essa política pública é organizada ao afirmar: *“Ninguém nunca falou a respeito disso”*.

O copesquisador Destemido compartilha sua experiência de conhecimento sobre os editais do PNLD:

— Eu nunca li aqueles documentos. A meu ver, as políticas públicas que são tratadas no PNLD, de certa forma, falta alguma coisa a mais. Porque, se você observar hoje nos livros didáticos, quando se faz o comparativo com 10 anos atrás, o conteúdo é muito resumido comparado aos da década passada. O professor Dremo, mês passado, trouxe um livro para mim e falou que o livro era ótimo. Realmente, os conteúdos são mais bem elaborados do que os que a gente utiliza aqui na escola. E quando você vai lá no manual do professor extenso e faz parte da BNCC. No livro da escola, o conteúdo é bem resumido.

A fala de Destemido nos levou a provocá-los a se questionarem sobre o motivo, por exemplo, de o livro que Dremo trouxe ser mais complexo. Por que os livros do PNLD publicados anteriormente ao edital de 2019 eram mais extensos, com mais exercícios, mais conteúdos, uma explanação maior e, agora, estão sendo resumidos? Sobre esse aspecto, o copesquisador Dremo comenta:

— Eu trabalhei em uma escola particular que adotou um livro da FTD, e o município adotou o mesmo livro. Alguns pais, querendo economizar, conseguiram o livro do município, só que o livro da escola particular era muito mais completo. É como se o livro do município fosse um resumo do livro da rede particular. Então, quando a gente ia passar uma atividade, mesmo sendo a mesma capa, os mesmos autores e o mesmo sumário, eles eram

diferentes. Até o papel que é utilizado nos livros das escolas particulares é diferente do papel que é usado nas escolas públicas. Não sei quem quer economizar, mas tenho minhas suspeitas.

Uma política nacional, *o visível*, que se diz democrática aprova, em seus editais, livros que se distinguem daqueles que circulam nas redes particulares de ensino faz operar “*o que pode ser o invisível*”. Como opera a invisibilidade que faz com que editoras enviem livros diferentes, de mesma autoria e edição, para escolas públicas e para escolas particulares? Como opera um “*invisível*” no ensino da escola pública, para o qual o material didático disponibilizado, numa educação que se diz democrática, não possibilite as mesmas oportunidades de aprendizagem que o material destinado às escolas particulares?

De acordo com Lima (2014), a distribuição gratuita dos livros didáticos nas escolas públicas de todo o país tem acumulado críticas quanto à compra das obras recebidas por estas instituições e os livros utilizados nas redes particulares.

Para Bastos, Karen Gonçalves e Cabral Neto (2022), a reorganização dos livros didáticos em objetos do conhecimento elimina a ordem dos conteúdos e das disciplinas, como indicado nas diretrizes apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A apresentação das condições acerca do número de volumes — no caso, seis volumes (em média dois volumes para cada ano) — divididos em unidades temáticas, e a redução do número de páginas em relação ao PNLD de 2018 não é uma preocupação didático-pedagógica. A redução do número de páginas, com a chegada dos novos critérios impostos no PNLD 2021, ciências da natureza (Física + Química + Ciências Biológicas) foram de quase 55%. A pesquisa assegura que:

Concentrar as áreas de conhecimento num único volume pode, caso não haja uma organização didático-pedagógica capaz de dar suporte a ideia de unidade temática, causar um “embaralhamento” de conteúdos a fim de atender a quantidade de objetos de conhecimentos trazidos pela BNCC (Bastos; Gonçalves, Karen; Cabral, 2022, p. 7).

Como o interesse financeiro e formativo do capital, *o invisível*, promove uma educação precarizada quanto ao material didático distribuído? Que educação é produzida quando quem necessita de políticas públicas não tem o direito de acesso à mesma qualidade de materiais didáticos que aqueles que podem pagar por eles? Que interesses estão invisibilizados ao não possibilitar a equidade de aprendizagem entre pobres e ricos?

Ao questionar Dremo sobre as suas experiências com o PNLD e como ele interagia com essa política pública, ele aponta o total desconhecimento do programa:

— Para ser sincero, eu nunca tive interesse em estudar a respeito desse tema, saber o que é e como é selecionado. Nunca tive essa curiosidade, mas você trazendo esse assunto despertou minha curiosidade.

Marcas de um sistema educacional em que *o visível pode ser o invisível*. A desinformação sobre o PNLD faz emergir questões ligadas à estrutura social que o capital pretende manter. A educação, como um dos produtos do capital, tem seus preteridos, e a estes são enfileirados empecilhos para que o controle do poder não seja dividido e as demandas mercadológicas do capital sejam contempladas. Corpos privilegiados podem ser beneficiados quando uma política pública, que se diz democrática, ignora os interesses dos não brancos.

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos (Nascimento, 2016, p. 94).

Ao disponibilizar materiais didáticos (Bastos; Gonçalves, Karen; Cabral Neto, 2022; Lima, 2014) numa política pública que se diz democrática, de qualidade inferior ao que é acessado por aqueles que não necessitam das políticas públicas, o PNLD reafirma o sistema de discriminação. Outro destaque necessário é o distanciamento das operadoras e dos operadores do currículo, professoras e professores, dos critérios de seleção das obras que são disponibilizadas para escolha nas escolas.

Outro ponto de destaque é que nem todas as editoras que têm seus livros aprovados nos editais do PNLD enviam os livros físicos, ou digitais, de cada obra apresentada no catálogo disponibilizado pelo MEC para que as professoras e professores possam manusear as obras. A divulgação das obras aprovadas nos editais é de responsabilidade de cada editora. Logo, as editoras independentes, que possuem menos capital para publicidade dos seus materiais comparado ao capital acumulado pelas editoras tradicionais (Bittencourt, Circe, 2004; Reimão, Sandra, 2018, 2019, 2022; Gonçalves, 2017), ao longo dos vários editais de seleção de livros, apresentam seus materiais a um número pequeno de escolas nos mais diversos sistemas da educação pública.

Dessa forma, “a concentração de grupos empresariais que controlam as editoras que vendem os maiores volumes de livros” (Gonçalves, 2017, p. 5), que têm autores de reconhecimento nacional por estarem presentes nos editais do PNLD há muitas décadas e que, de alguma forma, criaram laços de afetividade durante a vida escolar da ou do docente que vai escolher a obra, levam vantagem no processo. Nem sempre a relação exemplar/docente é

biunívoca; geralmente, trata-se de um exemplar para todos os docentes da área/ano, independentemente do turno em que a professora ou o professor esteja lotada ou lotado.

* * *

O visível: livro e materiais didáticos.

Pode ser o invisível: interesse de grupos financeiros operando e mantendo interesses de um grupo dominante⁶³.

O que não se pode ver: valores civilizatórios afro-brasileiros.

Pode ser presença: reconhecimento.

* * *

Quase sempre, a discussão sobre a escolha do livro didático se concentra em conteúdos e exercícios (Carvalho, 2008; Höfling, 2000, Oliveira, 2016; Albuquerque, Eliana; Ferreira, Andrea, 2019), *o visível*. Os critérios de seleção e o cumprimento da Lei 10.639 de 2003⁶⁴, *o que não se pode ver*, são assuntos que não são pautados, na maioria das escolas, durante o processo de escolha dos livros didáticos (França, Ana Carolina, 2017; Silva Pereira, 2019, Silva Ferreira, 2021). O processo democrático de escolha do livro didático se torna figurativo e não atende, em sentido amplo, aos objetivos propostos enquanto política pública que preconiza equidade, qualidade e cidadania. Instala-se, portanto, uma falha pelo desconhecimento sobre os critérios a serem observados para que determinado livro atenda à Lei 10.639 de 2003, bem como pela impossibilidade de revisar como tais livros abordam a História e a Cultura de africanos e afrodescendentes, pois

Falhamos ao não incorporar esses conhecimentos e produções desde sempre no que consideramos relevante e fundamental para ser assunto abordado em sala de aula a partir do currículo como saber humano. Falhamos porque permitimos que se propagasse a falsa noção de que um povo e uma cultura brasileiras uniforme sem atentarmos à amplitude territorial e, logicamente das gentes que a povoam. Falhamos ao considerar que tais saberes poderiam ser tema de aula somente em abril, como “comemoração” do Dia do Índio, ou como “celebração” do dia da assinatura da Lei Áurea, anteriormente, e agora em novembro como forma de “festejar” o Dia da Consciência Negra.

⁶³ Ler TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553- 603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> e MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br/>.

⁶⁴ A Lei nº 10.639, de 2003, foi alterada pela Lei nº 11.645, de 2008, que inclui o estudo da cultura indígena em todo o currículo. Porém, focamos na Lei nº 10.639, de 2003, por considerá-la um marco para a educação para as relações étnico-raciais.

Falhamos ao considerar que esse momento em separado era suficiente. Falhamos ao deduzir que as crianças não-brancas não percebiam ou percebem as ausências de suas culturas originárias e familiares como temas valorizados pelos espaços de ensino e de aprendizagem. Falhamos ao reiterar os lugares desses estudos não-brancos e de suas propagações como secundários ou subordinados, assim como, historicamente esses povos têm sido tratados (Santos, 2019, p. 350).

Se falhamos no combate à invisibilização de saberes e de vidas não brancas, se falhamos ao não ocupar os espaços de ensino e aprendizagem com conhecimentos outros, não brancos, se a historiografia que é (re)produzida é divulgada e difundida nas escolas por meio de livros e materiais didáticos, cabe-nos questionar como o uso do livro e o processo formativo se misturam e se confundem na prática docente.

Sendo o livro um produto cultural e veículo ideológico (Bittencourt, Circe, 2004), e considerando que toda a Educação Básica pública é assistida pelo PNLD, podemos inferir, que o livro didático, distribuído em âmbito nacional, tem potencial para fomentar cultura e inculcar ideologias no processo formativo de discentes e docentes conforme seus usos em sala de aula.

Uma vez que o livro didático disponibiliza Manuais Didáticos e Guias Pedagógicos contendo instruções para o manuseio da obra e planejamento das aulas, ele também se torna ferramenta, em potencial, para o processo formativo da docente e do docente. Nesse sentido, numa espiral circular em expansão, podemos afirmar que se instalou um embaraço sobre o papel do livro no processo de ensino e aprendizagem e no processo formativo docente.

Nem sempre os limites e possibilidades de o processo formativo docente acompanhar o livro ou de o livro, acompanhar o processo formativo docente estão minimamente definidos. Se o livro, em sentido amplo, tem notável prestígio social e cultural, “oh bendito que semeia livros, livros a mão cheia e manda o povo pensar” (Castro Alves) e acarreta a estigmatização do leitor como intelectual, o livro pode, em situações específicas, assumir a direção e traçar os caminhos pelos quais a professora e o professor devem seguir.

Resulta desse lamentável fenômeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de ensino-aprendizagem, isto é, ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado. Dentro desse circuito, onde esse tipo de livro prepondera mais que o professor e reina absoluto, o ensino vira sinônimo de "seleção/adoção" dos disponíveis no mercado; a aprendizagem, de consumo semestral ou anual do livro indicado (Silva, 1996, p. 11-12).

Nesse sentido, pensar o processo formativo da professora e do professor que lecionam matemática, no modelo estabelecido por uma racionalidade ocidental, marcada pela

colonialidade do saber, do ser e do poder, emergem questões ligadas ao Ensino Superior e a Pós-graduação quanto à formação inicial da professora e do professor da Educação Básica.

Isso leva a crer que serão desenvolvidas atividades de cálculos, gráficos, uma geometria hegemônica ou uma lógica ocidental, em detrimento de proposições que despertem a corporeidade, o afeto, a criatividade, o destravamento de energias e os movimentos relacionados à ancestralidade, pois

[...] a racionalidade cartesiana como modelo de razão humana, afasta do pensamento a afetividade, o emocional e a sensibilidade. A racionalidade proposta pela modernidade induziu parte da comunidade científica à compreensão do humano como dono de uma identidade fixa (Silva, 2014, p. 27).

Ao pensar em um curso de formação para professoras e professores do Ensino Fundamental, o imaginário é, frequentemente, tomado por teorias do ensino e da aprendizagem referenciadas pelo pensamento branco. Filósofos, psicólogos, sociólogos da educação europeus e estadunidenses ocupam as matrizes curriculares das licenciaturas em todas as áreas: desde as Ciências da Natureza, passando pelas Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, até as Ciências Exatas. O currículo, de fato, reflete essa branquitude em todo o Ensino Superior, dos bacharelados aos tecnólogos, das licenciaturas às pós-graduações.

Nas pós-graduações e em seus grupos de pesquisa, é possível encontrar professoras e professores cujas áreas de pesquisa estão engajadas em uma luta antirracista mais ampla. No entanto, mesmo quando intelectuais negros e negras estão presentes nas ementas, isso geralmente ocorre de forma restrita, limitando-se a disciplinas específicas relacionadas ao tema. “Somos tidos como ignorantes pela ignorância deles, ignorância produzida, dada a ausência de cursos sobre África e afrodescendência nas universidades e de programas de pós-graduação do País (Cunha Jr., 2001, p. 9).

Tampouco na universalidade da Universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras dos infernos, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (Nascimento, 2016, p. 95).

Além disso, há vozes dentro de grupos de pesquisa voltados para questões raciais que (re)produzem teorias que pavimentam o solo do genocídio negro, africano e afrodescendente em suas produções acadêmicas. Em “O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado”, Abdias Nascimento (2016, p. 95) apresenta, no capítulo “O embranquecimento cultural: outra estratégia do genocídio”, como “há toda uma encenação montada cujo escopo é

dissimular a realidade concreta do ensino universitário” sobre o que tange às relações étnico-raciais.

Ele faz referência ao Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, como integrante da “parafernália utilizada no desaparecimento dos descendentes africanos sob a égide da miscigenação” (Nascimento, 2016, p. 96). Denuncia a publicação, em artigo, na revista oficial do Centro, “Afro-Ásia”, de Waldir OLIVEIRA, seu então diretor, que redige a ideologia da instituição sob o título “Considerações sobre o preconceito racial no Brasil”. Waldir Oliveira conclui que o racismo tem profundas raízes de difícil extirpação e não aponta nenhuma solução para o problema apresentado em seu estudo.

Abdias Nascimento (2016) também faz críticas à política de produção acadêmica do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo. Faz referência à publicação do seu então vice-diretor, Fernando A. A. Mourão, no Colóquio Festac ‘77, intitulado “A presença cultural da África e a dinâmica do processo sociocultural do Brasil”, cuja principal característica é “a constante e angustiosa questão racial” (Nascimento, 2016, p. 100).

Percorrendo os caminhos da formação docente universitária, é essencial riscar o nosso ponto nos cursos de pós-graduação que pesquisam em Educação, Ensino e Aprendizagem. Partindo do pressuposto de que esses cursos são responsáveis pelas e pelos intelectuais que produzem pesquisas reconhecidas e que participam de avaliações *ad hoc* de revistas e em bancas de defesa de dissertações e teses – aquilo que pode ser considerado como *científico*. Contudo, trazemos para gira como os conhecimentos produzidos fora da Europa e, recentemente, dos Estados Unidos são (ou não) referenciados.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 13).

Em disciplinas que se dedicam à pesquisa sobre o corpo, a didática, a filosofia, a matemática, dentre outras áreas do conhecimento, observa-se que a base apoiada em um único referencial teórico, centrada na Europa ou nos Estados Unidos. A maioria das disciplinas de pós-graduação utiliza bibliografia composta quase exclusivamente por pesquisadoras brancas e pesquisadores brancos, europeus ou estadunidenses. Cunha Jr. (2001, p.8) afirma que “as universidades brasileiras não têm equidistância sistemática do pensamento europeu. Da forma

Que se dá o pensamento europeu recozido, recompilado não fertiliza, reduz, enfaixa, cristaliza e provoca a necrose pensada”.

Percebe-se que a regionalização territorial das ofertas de cursos de pós-graduação com foco em pesquisas negrocêntricas é restrita e, em muitos casos, interessa apenas àqueles afetados pelas questões raciais. Assim, essa existência se configura como um universo de interesse para aqueles que, de alguma forma, são atravessados pela questão de como a raça influencia as relações de poder e o acesso aos bens simbólicos e materiais. Em raros casos, as disciplinas obrigatórias de Educação, na pós-graduação, são organizadas para discutir a hegemonia branca no processo formativo humano, nas políticas públicas, na produção do conhecimento, *dito*, científico e no desenvolvimento cognitivo da criança, do adolescente ou do adulto.

[...] é necessária uma orientação clara às instituições de ensino superior, responsáveis pela formação do conjunto de profissionais e de professores que atuam nas mais diversas áreas, e também aos sistemas estaduais e municipais e todos os outros atores que direta ou indiretamente atuam no âmbito da educação (Brasil, 2008, p. 23).

Por que pensar na pós-graduação ao se tratar da formação da professora e do professor da Educação Básica? Em primeiro lugar, a formação da professora e do professor no nível de graduação, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, exige, no mínimo, a qualificação em nível de Licenciatura para ministrar aulas no Ensino Fundamental e Médio e de Pedagogia para o Ensino Infantil. Em segundo lugar, para ser docente no Ensino Superior, a formação mínima exigida é a de especialista. Em muitos concursos públicos para ingresso como professora efetiva e professor efetivo, é necessário, no mínimo, o grau de mestra ou mestre, e em outros processos seletivos, exige-se o doutorado.

Assim, discutir a formação da professora e do professor da Educação Básica nos convida a questionar como se dá o processo formativo dos docentes universitários. Como eles constituem suas linhas de pesquisa? Como são sensibilizados a desenvolver atitudes contra-hegemônicas e até insubmissas durante a elaboração de suas pesquisas? Como o ato de pesquisar implicará na sua prática docente nas Licenciaturas? De que forma as teóricas e os teóricos apresentadas e apresentados durante os cursos de especialização, mestrado e doutorado poderão contribuir para que a futura professora ou o futuro professor do Ensino Superior rompa com a subalternização dos corpos e o epistemicídio de saberes?

A mudança no repertório didático e no engajamento com a educação para as relações étnico-raciais por parte dos professores da Educação Básica exige uma transformação tanto nas graduações quanto nas pós-graduações. Pesquisas sobre a formação da professora e do

professor no nível de graduação indicam a dificuldade de implementação das Leis 10.639, modificada pela Lei 11.645, nas matrizes curriculares dos cursos superiores, e, como consequência, as Instituições de Ensino Superior formam profissionais docentes sem preparo adequado em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Miranda, 2020; Nascimento, 2020; Nogueira, 2014; Oliveira, 2023).

A formação da professora e do professor da Educação Básica é diretamente impactada pela formação da professora e do professor do Ensino Superior, que, por sua vez, é influenciada pela sua formação em nível de pós-graduação. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação/Comissão Permanente homologou o Parecer CNE/CP n.º 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, observando que:

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (Brasil, 2004, p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se configuram como regras imutáveis. Elas delegam aos sistemas de ensino, aos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e aos estabelecimentos do Ensino Superior, respeitada sua autonomia, a responsabilidade de adaptar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia dos entes federativos.

Essas Diretrizes orientam que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, tomem as devidas providências para:

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, *inclusive de docentes no Ensino Superior*.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: [...] em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por

outras discriminações, à pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores (Brasil, 2004, p. 14, grifos nossos).

* * *

Em uma viagem imaginária, professoras e professores do Ensino Médio vivenciam suas experiências formativas a partir do corpo. Sentados no chão, relaxados após um exercício de respiração, com olhos fechados e com um pedaço de carvão nas mãos, desenham no papel gramatura 40 suas vivências durante a graduação e a formação no chão da escola.

Os professores revisitam suas instituições de Ensino Superior, percorrem os corredores, observam as pessoas que trafegam por lá, recordam-se das professoras e dos professores, das e dos colegas de curso, das disciplinas e das aulas. Após o retorno dessa viagem, os professores compartilham os afetos produzidos.

O copesquisador Pensador compartilha com o grupo os seus afetos:

— Eu coloquei nessa região aqui, como se fosse uma base, um alicerce. Tem algumas disciplinas que auxiliaram muito na minha atuação como docente em sala de aula, principalmente a parte de psicologia da educação. Juntamente com essa base, eu fiz uns degraus; representa também que eles fizeram eu subir de nível tanto no conhecimento como pessoa, apesar que eu não demonstre muito. Como o Destemido falou, elas são muito importantes porque lá abre a visão da gente, a mente da gente pra aspectos que a gente tem que observar na vida dos alunos, onde que eles sentem as dificuldades a gente pode auxiliar eles a superar certos limites e pra mim essas disciplinas foram básicas. Apesar da psicologia ser mais levada para a parte infantil, na formação da criança, mas isso influencia muito na atitude do adolescente hoje coisa que ele passou lá na infância dele, é reflexo de hoje da dificuldade que ele tem de aprender, ou da facilidade que ele tem de aprender assimilações eu sempre trago isso para a sala de aula, busco colocar esse conhecimento, mas esses esforços são muito importantes para minha formação como pessoa, como profissional e hoje na sala de aula eu tenho essa base, uma boa base.

A fala de Pensador destaca a importância das disciplinas da área da Educação para sua formação, tanto profissional quanto pessoal — *o visível*. Contudo, ao longo de sua viagem imaginária, ao passar pelas matrizes curriculares e pelas ementas das disciplinas, ele não encontrou registros de estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, *o que não se pode ver*.

O copesquisador concluiu sua graduação em 2016, treze anos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orientam as Instituições de Ensino Superior a incluírem esses temas em suas matrizes curriculares, *pode ser o invisível*. Mesmo

assim, ele não teve acesso a nenhuma disciplina que abordasse o tema, tampouco encontrou algum professor ou professora que sequer tangenciasse o assunto.

É coerente exigir do educador do nível básico o trabalho com uma discussão historicamente negligenciada mesmo que a sua formação acadêmica não possibilita em componentes obrigatórios a mínima formação? Por quais motivos as IES não abarcam componentes curriculares obrigatórios que contemple a História e Cultura africana e afro-brasileira? (Miranda, 2020, p. 57).

Cumprir a Lei é, portanto, responsabilidade de todos, e não apenas do professor em sala de aula. É necessário um comprometimento solidário entre os diversos elos do sistema de ensino brasileiro, tomando como ponto de partida o presente parecer, que, juntamente com outras diretrizes, pareceres e resoluções, desempenha o papel de articular e coordenar a organização da educação nacional (Brasil, 2004, p. 16).

* * *

O visível: formação da professora e do professor da Educação Básica.

Pode ser o invisível: omissão de conhecimentos outros.

O que não se pode ver: matrizes curriculares e ementas das disciplinas que registrem estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na graduação.

Pode ser presença: tornar-se sujeito.

* * *

6.3 QUANDO O DITO PODE NÃO DIZER E O NÃO DITO PODE FAZER DISCURSOS VIGOROSOS

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideais e comportamentos que lhes são adversos (Brasil, 2004, p. 9).

Que vidas, que histórias, que conhecimentos, que corpos podem ser silenciados quando *o dito* pelos grupos dominantes *pode não dizer* o que está posto? Que *não dito* sobre aqueles que são não brancos *pode fazer um discurso vigoroso* quando a potência de vida é despertada? Como pensar em políticas públicas de reparação quando o discurso dominante afirma a existência de uma sociedade igualitária em que todas e todos gozam dos mesmos direitos perante a Lei?

Que *dito*, pelos órgãos públicos e pela imprensa hegemônica, *pode não dizer* em Censos Escolares por raça declarada e em avaliações externas? Que *discursos vigorosos* podem emergir na resistência e na luta contra o epistemicídio dos conhecimentos produzidos por não brancos?

A partir do estudo com dados do Censo Escolar 2021, realizado pelo Observatório da Branquitude, entidade que estuda as desigualdades raciais no Brasil, constata-se que *o dito*, oficialmente, sobre igualdade e equidade na Educação Pública brasileira, pode *não dizer* a realidade dos fatos. O estudo afirma que “escolas públicas em que a maioria dos estudantes é negra têm estrutura pior do que as unidades em que a maior parte das matrículas é de brancos” (Palhares, Isabela, 2024).

A pesquisa identificou que as instituições de ensino cujas e cujas discentes são predominantemente negras e negros contam com estrutura mais precária em todos os aspectos analisados e concentram as e os estudantes com maior vulnerabilidade no sentido amplo. Outros estudos também mostram que alunas pretas e alunos pretos, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), têm desempenho escolar menor, equivalente a dois anos a menos de aprendizado do que brancas e brancos, na rede pública brasileira (Palhares, Isabela, 2024).

A precariedade da estrutura das escolas *pode não dizer*: é um reflexo dos recursos destinados sob a lógica da avaliação externa, elaborada nos moldes da meritocracia capitalista, onde premia-se escolas que têm notas mais altas com mais recursos e castiga-se escolas com menores notas com a retirada de recursos. “Sem corrigir essas assimetrias, sem dar as mesmas condições, que deveriam ser básicas e asseguradas a todos os estudantes brasileiros, não podemos esperar que os mais vulneráveis ascendam na trajetória escolar”, diz Carolina Canegal, coordenadora de pesquisa do Observatório da Branquitude (Palhares, Isabela, 2024).

Agravando a situação, as questões socioeconômicas que atravessam as vidas de crianças, adolescentes e jovens negras e negros em idade escolar, como consequência da continuidade do modelo econômico imposto pela modernidade/colonialidade, mostram que o fracasso escolar na educação brasileira tem cor e endereço.

* * *

Dito: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Cúpula Mundial de Educação (2000), eventos coordenados pela UNESCO e pelo Banco Mundial.

Pode não dizer: meritocracia branca.

Não dito: a cor da pele não é a causa da vulnerabilidade.

Pode fazer discursos vigorosos: políticas de reparação.

* * *

A vulnerabilidade alimentar, de saneamento, de saúde, de moradia e de segurança são marcas presentes nas e nos discentes dessas instituições — *não dito*. A escola reproduz o

abandono do Estado em relação às políticas públicas para promoção da justiça social e da equidade de oportunidades ao acesso de bens simbólicos e materiais.

Nesses domínios geográficos de abandono completo e irrestrito do poder público — *pode não dizer* —, onde estão concentradas as menores rendas familiares e as mais precárias condições de subsistência, estão localizadas as escolas predestinadas ao fracasso, pois recebem a dupla punição do sistema: menos recursos por resultados inferiores na meta nacional e a georreferenciação do descaso. Nessa direção, é possível “estabelecer o que há de continuidade entre o passado e o presente do negro no Brasil” (Nascimento, Beatriz, 2022, p. 122).

* * *

Dito: direitos sociais⁶⁵.

Pode não dizer: domínios geográficos de abandono.

Não dito: sem salário, há menos acesso ao saneamento básico⁶⁶.

Pode fazer discursos vigorosos: políticas de ações afirmativas.

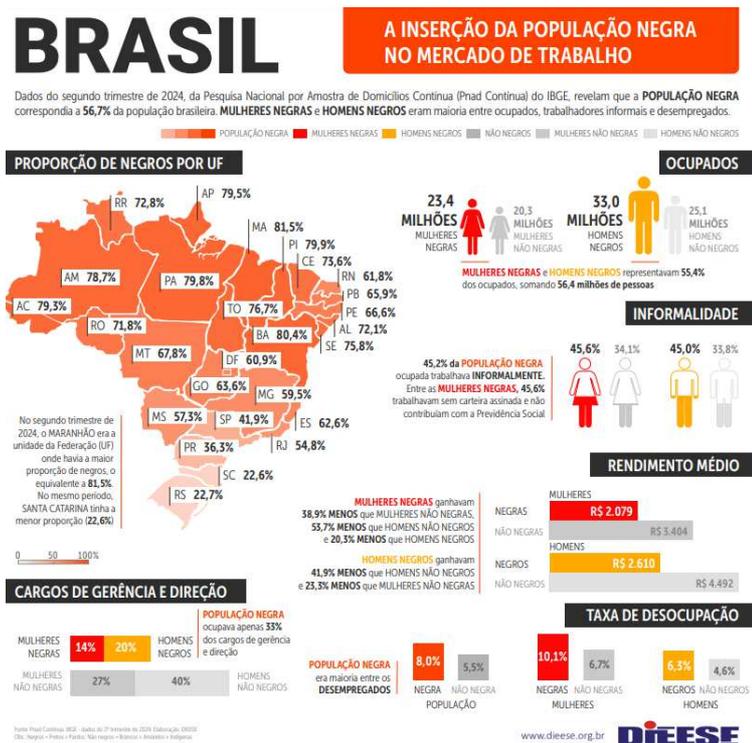
* * *

A partir do infográfico elaborado pelo Dieese (2024), observa-se a causa/consequência sobre como o racismo e os privilégios herdados da colonialidade/modernidade operam na perpetuação da subutilização da mão de obra da pessoa negra: crianças, jovens e adultos sem formação, em escolas precarizadas material e simbolicamente, que não vislumbram a emancipação e o fim da discriminação racial, resultam na produção de uma mão de obra subutilizada e subvalorizada.

⁶⁵ São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."(NR) (Emenda Constitucional nº 90, Art. 6º, de 2015) (Brasil, 1988c).

⁶⁶ MURARO, Cauê. **Falta de acesso a saneamento básico resulta em baixa renda e gasto com internações, diz estudo**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/23/falta-de-acesso-a-saneamento-basico-resulta-em-baixa-renda-e-gasto-com-internacoes-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em: 6 fev. 2025.

Figura 8 - Inserção da população negra no mercado de trabalho



Fonte: <https://www.dieese.org.br/infografico/2024/conscienciaNegraInfo.pdf>. Fonte: Pnad Contínua. IBGE - dados do 2º trimestre de 2024. Elaboração: DIEESE Obs.: Negros = Pretos + Pardos; Não negros = Brancos + Amarelos + Indígenas (Dieese, 2024, p. 1)

Sobre essa vulnerabilização da vida de estudantes negras e negros, o copesquisador Dremo compartilha com o grupo, durante uma oficina sobre o PNLD, a situação de uma jovem negra, no Ensino Médio, que demonstra rebeldia como resposta às provocações que lhe fazem e que é tratada duramente pelas e pelos docentes da escola.

— *Eu vejo a história dessa jovem porque eu vi pelo que ela passou: dificuldades financeiras, era uma família ajudada pelos vizinhos. Eu acompanhei a história dela desde pequenininha, porque ela era minha vizinha. Ela tem uma história de vida sofrida. Ela perdeu a mãe ainda quando era pequena e tinha mais duas irmãs pequenas, sua mãe tinha HIV. Foram criadas pela avó, que era prostituta. A minha família ajudava com cestas básicas, a avó dela era aposentada, mas um salário-mínimo para uma família não dá. Hoje essa jovem mora aqui em Colinas, pois sua avó morreu recentemente. Ela tem uma vida muito sofrida. Mas o que eu quis passar para o pessoal que estava discutindo lá, que estavam banalizando a menina, jogando-a para escanteio, é que a gente tem que ver as origens do estudante; saber qual foi a situação que ele passou; o que o levou a ter aquele comportamento.*

O copesquisador Dremo chama a atenção para o contexto em que uma ou um estudante é originária ou originário. Uma vida marcada pela pobreza e pelo preconceito de ter uma mãe soropositiva e uma avó fadada ao escárnio social—uma entre milhares de mulheres que sofrem

das mesmas condições—é evocada pelo copesquisador Dremo, que elucida que *o dito*, pelo sistema educacional, *pode não dizer* aquilo que não é de interesse do controle do Estado tornar visível.

Infâncias vulnerabilizadas comprometem fortemente o desenvolvimento das outras fases da vida, pois “o ser humano entre os 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade passa por um processo de complexidade que não se repete nunca mais durante todo o seu desenvolvimento” (Vieira; Fermentão, Cleide, 2021, p. 4). No entanto, para crianças negras brasileiras, de 0 a 3 anos, o acesso à creche é muito menor: 49,7% para crianças brancas contra 39% para crianças negras (Palhares, Isabela, 2024).

* * *

Dito: O desenvolvimento pessoal é marcado pelo contexto social do qual a criança participa⁶⁷.

Pode não dizer: Infâncias vulnerabilizadas comprometem o desenvolvimento das fases seguintes da vida.

Não dito: estudantes negros são mais prejudicados pela falta de oportunidades durante a idade escolar⁶⁸.

Pode fazer discursos vigorosos: Educação para as Relações Étnico-Raciais.

* * *

Um país multiétnico e pluricultural organiza seus sistemas educacionais sob a égide de uma educação em que os direitos à igualdade se concentram entre os grupos dominantes. O universal, como modelo único, referencia-se no padrão branco, masculino, cristão, hétero, europeu-estadunidense. A diversidade de povos e comunidades tradicionais⁶⁹, sua produção de conhecimento, sua organização política, sua relação com a natureza, sua estrutura familiar e seus modos de produção de subsistência são deslegitimados e não reconhecidos nas organizações escolares, tanto no currículo quanto nas relações educacionais.

* * *

Dito: Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010).

⁶⁷ (Vieira; Fermentão, Cleide 2021, p. 4).

⁶⁸ (Palhares, Isabela, 2024).

⁶⁹ Oficialmente reconhecidos pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), (Brasil, 2007), e pelo Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), num total de vinte e oito povos e comunidades tradicionais segundo o Ministério do Meio Ambiente e Mudança Climática (Brasil, 2016).

Pode não dizer: direitos à igualdade se concentram entre os grupos dominantes e o universal referencia-se no homem-branco-europeu.
Não dito: violências físicas, psíquicas, morais e todos os tipos de assédio⁷⁰.
Pode fazer discursos vigorosos: comunidades tradicionais.

* * *

Ainda que a luta pelo reconhecimento da diversidade étnica no Brasil tenha produzido muitas conquistas que se materializam em políticas públicas regulamentadas por Leis, Decretos, Diretrizes e Pareceres⁷¹, podemos considerar que a efetivação da institucionalização desses avanços não atingira sua plenitude, até então. Ao negligenciar os saberes de povos e comunidades tradicionais, no currículo oficial e no investimento de recursos financeiros, *o dito*, o Estado assume, naquilo que *não pode dizer*, a corresponsabilidade na discriminação, na exclusão social e no racismo desferido contra pessoas não brancas, em especial, negros e negras. A copesquisadora Gabi compartilha com o grupo, numa oficina sobre educação Escolar Quilombola, de que forma o racismo opera para desqualificar e descredibilizar a pessoa negra:

— *Me lembro quando eu fui convidada para ser gestora dessa escola em 2010, e uma pessoa da comunidade Jaguarana disse: pensei que fosse outra pessoa, mas aquela negra. Ela disse a outra pessoa, não diretamente para mim; como se uma pessoa negra não pudesse se sobressair. A escola está aí é para isso, para ajudar a gente a se libertar, porque quando a gente tem conhecimento diferente a gente vai se libertar.*

* * *

Dito: inclusão do estudo da História da África e dos Africanos⁷².
Pode não dizer: a corresponsabilidade do Estado na discriminação, na exclusão social e no racismo desferido contra pessoas não brancas.
Não dito: saberes e tradições de povos e comunidades tradicionais.
Pode fazer discursos vigorosos: luta pelo reconhecimento da diversidade étnica no Brasil.

* * *

⁷⁰ A população negra no Brasil, desde a sua invasão, colonização e escravização de africanas e de africanos, sofrem violências físicas, psíquicas, morais e todos os tipos de assédio (Oliveira, 2023, p. 14).

⁷¹ Lei 9.394 de 1996, Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, Parecer CNE-CP nº 3 de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Resolução CNE-CP nº 01 de 2004, Parecer CNE-CEB 07 de 2010, Resolução CNE-CEB nº 04 de 2010, Resolução CNE-CEB 08 de 2012.

⁷² Lei nº 10.639 de 2003 (Brasil, 2003), Lei 11.645 de 2008 (Brasil, 2008).

A matriz de desigualdade social (Cepal, 2021), no Brasil, tem sua origem na escravização dos povos originários aqui residentes antes da colonização e das do negro e da negra, trazidos sequestradas e sequestrados de África durante a colonização, marca da colonialidade/modernidade. Os efeitos destruidores da escravização nunca foram superados pela sociedade brasileira. “A ausência de um discurso explícito sobre os brancos na história do país, e, ao mesmo tempo, o silêncio sobre a herança escravocrata concreta ou simbólica, que definia ambientes de trabalho desiguais” (Bento, Cida, 2022, p. 18) é a base para o determinismo de insucesso, vulnerabilidade e violência aos quais a população negra está submetida.

O *não dito* oficialmente pelos sistemas de ensino sobre o fracasso escolar de crianças, das jovens negras e dos jovens negros evoca das relações de empregabilidade que são estabelecidas no mundo do trabalho. Negras e negros encaram barreiras desde o instante que buscam trabalho. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2024), no 2º trimestre de 2024, a taxa de desocupação dos negros era de 8,0%, enquanto a dos não negros ficava em 5,5%. O rendimento médio dos negros é 40% inferior ao dos não negros. Os negros estão em postos de trabalho piores, com menor remuneração do que os demais trabalhadores e têm maior dificuldade de ascender profissionalmente.

Em relação às mulheres negras, informa:

[...] quase uma em cada seis mulheres negras ocupadas (15,5%) trabalha como empregada doméstica, uma das ocupações mais precarizadas em relação a direitos trabalhistas e reconhecimento e com remuneração inferior à média. No caso das mulheres negras, as discriminações racial e de gênero se reforçam mutuamente. O rendimento médio delas era de R\$ 2.079, valor que corresponde a menos da metade do rendimento médio dos homens não negros (R\$ 4.492) (Dieese, 2024, p. 7).

Não podemos atribuir a inépcia do Estado brasileiro frente às lutas contra o racismo, o sexismo e a LGBTfobia ao recente período de institucionalização desses direitos, pois as reivindicações por justiça social e reparação datam da chegada dos colonizadores às terras pindorâmicas desde uma resistência praticada pelos indígenas aqui moradores e depois pela parceria entre indígenas e a população negra, sequestrada de África e trazida à força e sob violência para o Brasil.

O preconceito contra povos e comunidades tradicionais, em especial, nesta pesquisa, a povos quilombolas, pode ser constatado nos mais diversos segmentos sociais. Das produções midiáticas que reproduzem a imagem de controle (Collins, Patrícia, 2019) do negro fujona e do negro fujão, preguiçosa e preguiçoso, infantil, sexualizada e sexualizado, macumbeira e

macumbeiro, ao racismo recreativo (Moreira, 2020), chegando até os materiais didáticos que reafirmam o mito da democracia racial (Loango, Anny, Silva, 2022; Hernández, Tanya, 2017; Nascimento, 2016; Santos, 2002; Fernandes, 1972; Nascimento, Beatriz, 2022), nos levam a estabelecer o que há de continuidade entre o passado e o presente da população negra no Brasil (Nascimento, Beatriz, p. 122) e supervalorizam a história única, do vencedor branco.

Nessa direção, o copesquisador Amigo afirma, em uma oficina de produção do autorretrato, que:

— *Quando eu estudava, se eu ouvia falar de quilombo e o que era ser quilombola era aquelas mesmas coisas que ainda hoje é transmitida por televisão em novelas. Quilombo era só aquele espaço que tinha para aqueles negros se refugiarem. Os quilombos eram só para fugir de seus senhores e não serem chicoteados. Então, eu cresci com aquilo na mente, que quilombola era isso. Quando foi para fazer o reconhecimento da nossa comunidade, que se falou em ser quilombola, foi um espanto para todos. Eles dizendo que não eram quilombola, que nunca tinham apanhado e nunca foram escravos. Foi uma luta para conseguir. Ainda hoje tem pessoas que dizem que não são quilombolas. Eles dizem isso porque não tem o conhecimento do que é quilombo e do que é ser quilombola. O que ficou na mente da gente era aquilo que a televisão mostrava. A gente era muito criticado. Eu tinha vergonha desde a parte do macumbeiro quando iam dançar, quando eles iam dançar Tambor de Crioula na praça eu não era nem doido de ir, porque no outro dia na escola era piada dos outros com a gente.*

O copesquisador Amigo nos leva a pensar sobre como opera a produção de visualidades (Hernández, 2009) e imagens de controle (Collins, Patrícia, 2019) sobre os povos quilombolas. Ele destaca como a mídia agrava as ações discriminatórias e preconceituosas para com a população negra. O negro fujão, chicoteado, vencido, prostrado e a negra mucama, servil, sexualizada, docilizada, aculturada, compõe os personagens que povoam o imaginário coletivo, intencionalmente criado e reproduzido, como ferramenta de subjugação e neutralização de corpos guerreiros, resistentes e organizados. Conforme Nego Bispo:

No período colonial, tais comunidades foram denominadas pelos colonizadores como Mucambos, Quilombos, Retiros, etc., e consideradas pela legislação vigente como organizações criminosas. Essas comunidades, pelo grau de enfrentamento que ofereceram aos colonizadores, ganharam repercussão histórica até os dias atuais. Vale ressaltar que os Quilombos permaneceram como organizações criminosas desde o início da colonização do Brasil até a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão no Brasil. Após esse período, o termo Quilombo caiu em desuso, juntamente com a legislação que os criminalizava. Porém a criminalização e a violência contra essas comunidades permaneceram, tendo como alvo seus modos de vida, suas expressões culturais e seus territórios, isto é, as suas formas de resistência e de auto-organização comunitária contra colonial (Santos, 2015, p. 25-26).

É necessário destacar que a discriminação e a violência contra os quilombolas são uma realidade atual. A imagem pejorativamente estereotipada, que foi produzida para desqualificar as negras e os negros que resistiam à escravização, ainda é um obstáculo para o autorreconhecimento de muitas pessoas em comunidades remanescentes de Quilombos. Conforme afirma a copesquisadora Neide, em uma oficina na qual se busca constituir o corpo-território:

— *A discriminação sempre teve. Na escola, como Ana falou do Piquete, no Cambirimba também foi igual. Quando perguntavam onde a gente morava, aí a gente dizia Cambirimba. Eles diziam: “Lá só tem negro, lá tem muito macumbeiro.” Isso sobre a cultura da religião que tem lá. A gente sofreu bastante sobre isso, às vezes a gente tinha receio de falar de onde era. Depois que a comunidade foi reconhecida quilombola, ainda assim a gente vê partes negativas por conta de algumas pessoas, e muitas pessoas, eu acho que não se autodeclara por medo, receio. A gente sofreu bastante, até hoje sofre. Na faculdade também é assim.*

O *dito*, pelo modelo meritocrático capitalista, reafirma a exclusão dos grupos subalternizados, enquanto o *não dito*, pela manutenção da colonialidade/modernidade, celebra a diferença sem questionar a fabricação desta (Silva, 2005). O *não dito*, pelo Estado que oprime, faz emergir a desigualdade de um sistema em que escolas com maioria de alunas negras e alunos negros têm a pior infraestrutura e, conseqüentemente, os maiores índices de reprovação, distorção série/idade e evasão escolar. Conseqüentemente, as e os discentes negras e negros, alijados do cuidado do poder público e entregues a toda sorte de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentam mais dificuldades na continuidade e verticalização dos estudos.

* * *

Dito: modelo meritocrático capitalista.

Pode não dizer: preconceito contra povos e comunidades tradicionais, racismo, o sexismo e a LGBTfobia.

Não dito: resistência de muitas pessoas em comunidades remanescentes de Quilombos.

Pode fazer discursos vigorosos: autorreconhecimento.

* * *

6.3.1 O *não dito* para além do fracasso escolar: a violência contra o corpo negro

É urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares (Bento, Cida, 2022, p. 20).

Nem sempre o Estado tem se preocupado com a superação das barreiras construídas contra o acesso aos bens simbólicos e materiais por parte da população negra. A origem, pouco ou nunca questionada, da fabricação do fracasso estudantil na educação de negras e de negros extrapola as condições precárias de infraestrutura escolar e de recursos financeiros e didáticos nas instituições de ensino pois, “a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo (Bento, Cida, 2022, p. 20).

Pensar o fracasso fabricado pela elite branca hegemônica, que tem no seu passado colonial e na permanência da colonialidade do ser, do saber e do poder (Mignolo, 2015) a origem dessas desigualdades, exige que variáveis como a violência e a letalidade do Estado, bem como a violência obstétrica contra mulheres negras parturientes e puérperas, sejam levantadas e colocadas nas giras das discussões. “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas” (Bento, Cida, 2022, p. 20).

* * *

Dito: acesso aos bens simbólicos e materiais.

Pode não dizer: permanência da colonialidade.

Não dito: fracasso escolar fabricado.

Pode fazer discursos vigorosos: desconstruir os privilégios de pessoas brancas herdados do período escravocrata.

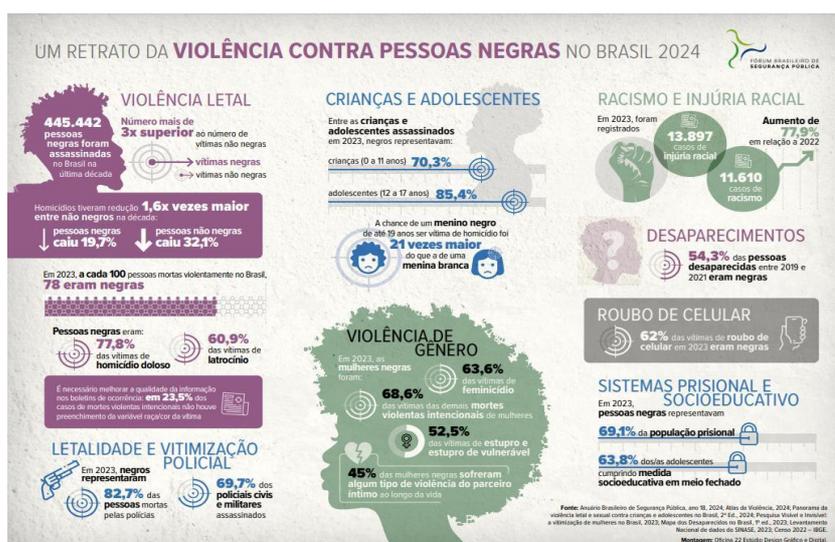
* * *

Se a educação precarizada, cujo currículo nega a existência de conhecimentos multiétnicos e pluriculturais, que impõe um modo de viver que atende às necessidades do capitalismo, não consegue aplacar a resistência e a luta dos negros e negras do país o uso da força e o assassinato cruel de mulheres não brancas e de homens não brancos são ferramentas de um Estado que oprime e escolhe quem é digno de viver. “As vítimas de intervenções policiais que resultaram em morte foram predominantemente pessoas negras, que representam 82,7% do total” (Tokarnia, Mariana, 2024)⁷³. Por esses meios, a vida não branca que escapa da morte em vida, pela produção de uma subjetividade alheia à sua origem, não consegue escapar à seleção racial que a (in)segurança pública (re)produz.

⁷³ A reportagem afirma que ocorreram 6.393 mortes por intervenções policiais no Brasil em 2023 (Tokarnia, Mariana, 2024).

O Estado discricionário, pelo uso da força e truculência contra pessoas negras, imprime sua pisadura sobre vidas que julgam ter pouca ou nenhuma importância. “Corpos diferentes, porém, discriminados por causa da sua diferença” (Gomes, Nilma, 2017, p. 134), promovendo um genocídio nas periferias e em comunidades tradicionais, conforme apresenta a figura elaborada pelo “Oficina 22 Estúdio Design Gráfico e Digital” no Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Figura 9 - Um retrato da violência contra pessoas negras no Brasil em 2024.



Fonte: Anuário de Segurança Pública, ano 18, 2024; Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2ª ed., 2024; Pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, 2003; Mapa dos desaparecidos no Brasil, 1ª ed., 2023; Levantamento Nacional de dados do SINASE, 2023; Censo 2022 – IBGE.

Montagem: Oficina 22 Estúdio Design Gráfico e Digital

A mortalidade da população negra, apresentada nas estatísticas da figura 9, “um retrato da violência contra a pessoa negra 2024”, indica que o *dito*, pelos órgãos de Estado, sobre a letalidade e vitimização policial esconde os interesses sobre a higienização, sobre a eugenia e sobre o branqueamento da população brasileira (Moura, 1988; Nascimento, 2016; Gould, 2014).

A copesquisadora Gabi compartilha com o grupo, em uma oficina sobre educação para as relações étnico-raciais, sua vivência em um processo familiar de limpeza étnica:

— *Eu tenho um tio que teve 13 filhos, e, destes, apenas uma era mulher, todos de cor, da pele negra. Todos eles se casaram com mulheres brancas, loiras e de olhos claros para "limpar" a família. Eu, conversando com um deles, perguntei: vocês, nenhum, se casaram com alguém com a mesma cor de pele de vocês? Ele respondeu que não, era para “limpar” a família.*

O extermínio desses corpos permanece ativo e opera como ferramenta reguladora para o Estado: “um acesso desigual de grupos populacionais a bens e serviços básicos para o bem-estar social no país, sendo a população negra a mais vulnerabilizada socioeconomicamente e violentada letalmente” (IPEA, 2024, p. 57).

* * *

Dito: igualdade de todos perante a Lei.

Pode não dizer: corpos discriminados por não serem brancos.

Não dito: racialização de corpos não brancos.

Pode fazer discursos vigorosos: luta pelo acesso a bens e serviços básicos.

* * *

Dentre os muitos aparelhos de controle do Estado, a educação tem um papel de destaque. As políticas educacionais que são elaboradas a partir de grupos representantes do capital, cujos interesses fundantes são a manutenção dos seus privilégios e a formação de mão de obra docilizada e subalternizada, desenvolvem currículos comprometidos com o silenciamento das diversidades étnicas e dos saberes tradicionais.

[...] é possível dizer que a escola, a educação inserida na sociedade capitalista, atua como instrumento de manutenção do sistema, ou seja, cumpre a função de colaboradores de desenvolvimento do sistema econômico, sistema este que produz e reproduz desigualdade e, principalmente, ofusca a compreensão dos sujeitos sobre a realidade social (Oliveira; 2016, p. 68).

E mais, *o não dito*, pelos indicadores sociais, manifesta-se como reprodutor da desigualdade muito antes da idade escolar. Desde o nascimento, a educação para o extermínio do corpo negro opera contundentemente contra a vida de parturientes e puérperas negras e de suas e seus bebês. A violência obstétrica marca o desprezo com o qual o sistema de racialização trata negros e negras. A carne negra, de menor valor no mercado⁷⁴ (Elza Soares), têm o direito à maternidade usurpado e nascer negra ou negro no Brasil é um ato de resistência, pois

as mulheres negras tendem a ser mais estereotipadas e excluídas, conhecidas como aquelas que sempre “suportam mais a dor”, não precisando de analgesia ou anestesia por serem mais “resistentes” tendo esse argumento de cunho racista disfarçado por uma justificativa científica. As mesmas têm suas narrativas e vontades negligenciadas pelos profissionais de saúde e são sujeitas a violência física e psicológica. Mostrando que a cor da pele/raça são

⁷⁴ Voz da cantora Elza Soares e composta por Seu Jorge, Wilson Cappelletti e Marcelo Yuka. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>.

determinantes para como os profissionais de saúde às vão tratá-las, as deixando sem autonomia sobre seu corpo (Marques, Giovana; Krino, Rosimery, 2021, p. 9).

Pensar os números que representam os resultados educacionais de crianças, jovens e adultos negros e negras como produto da capacidade intelectual, sem considerar as condições de extermínio e de toda sorte de violência a que esses não brancos estão submetidas, é consolidar o regime de desigualdades e de exclusão de acesso aos bens simbólicos e materiais às populações invisibilizadas pelo capitalismo e pela indústria da opressão. A copesquisadora Ivy faz o relato, em uma oficina sobre educação para as relações étnico-raciais, de como sofreu violência obstétrica no Hospital Maternidade de seu município:

— A gente só sabe quando passa. Eu sofri preconceito na maternidade. Tive o parto complicado. O doutor olhou para o meu filho, pegou nele e perguntou qual era a cor do pai dele. Minha mãe já estava com raiva e disse: "É preto também". Ele disse: "Mas como esse menino nasceu branco?". Eu fui explicar que minha família é uma mistura: tem branco, preto, tem ruivo, tem todas as cores. Como foi um parto complicado, eu demorei para sair e não vi meu filho. Os meus familiares viram primeiro. Eu estava muito chateada, chorava e agradecia a Deus porque estávamos bem.

Uma das violências obstétricas mais comuns é a supressão do direito ao primeiro contato com a mãe. Reproduzindo a lógica do sequestro violento de africanos e africanas da sua Terra Mãe, profissionais da saúde, voluntariamente ou não, retiram as bebês negras ou os bebês negros do colo de suas mães e não permitem que o primeiro contato seja realizado. Uma reprodução da separação de famílias africanas ao chegarem ao Brasil, em que pai, mãe e filhas e filhos eram separados, desde África quando do seu sequestro até as capitânicas diferentes no Brasil. Uma alusão (in)consciente de um sistema escravocrata que não respeita a vida de negras e negros e seus descendentes.

Assim, falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecerem o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios (Bento, Cida, 2022, p. 21).

Pensar a superação do fracasso escolar de negros e negras no país, sem revisitar o processo histórico e suas consequências letais e de vulnerabilização de não brancos, recrudesce as desigualdades socioeconômicas, a concentração de renda, a letalidade do Estado, o preconceito e a discriminação racial.

* * *

Dito: fracasso escolar de pessoas negras.

Não dito: desigualdade na distribuição de bens simbólicos e materiais.

O que não se pode dizer: herança escravocrata.

Pode fazer discursos vigorosos: desconstrução de uma história única.

* * *

6.3.2 O não dito pode fazer discursos vigorosos

A morte brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritado sob o pipocar dos tiros:

— A gente combinamos de não morrer! (Evaristo, Conceição, 2018, p. 109).

Cida Bento (2022, p. 15) afirma que a branquitude, fenômeno que regulamenta e transmite o *não dito*, pelo sistema oficial de dados, é “um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco”, perpetuando seus privilégios a partir da manutenção de um pacto velado, entre as pessoas brancas, de exploração e de morte das pessoas não brancas.

Essa branquitude também é a responsável por instalar uma indiferença quanto ao movimento de resistência e de ressignificação aos termos, utilizados pejorativamente, para se referirem a pessoas não brancas. Objetivando desumanizar e aviltar esses grupos sociais de tal forma que se esqueçam e/ou se envergonhem das lutas de seus antepassados e de seus contemporâneos, “essa omissão da resistência negra e indígena na historiografia social nos mostra que precisamos entender sobre memória coletiva, mas também sobre amnésia coletiva” (Bento, Cida, 2022, p. 30). Sobre essa amnésia coletiva, a copesquisadora Gabi relata seus afetos, numa oficina sobre relações étnico-raciais, de como o autorreconhecimento pode ser uma potência disparadora de resistência e uma força motriz de mudanças sociopolíticas:

— *Sim, eu já passei por situações dentro de escola, fora do ambiente de trabalho e dentro da comunidade quilombola, por pessoas que não se reconhecem negro. Tem a pele escura igual a minha e diz que é moreninha. Eu digo: que morena, eu sou negra, negra com orgulho, tenho orgulho da minha cor e da minha origem! As pessoas que diminuem os traços eles negam sua origem, por isso que as nossas conquistas elas demoram mais, porque nós negros negamos a nossa origem quando negamos a nossa cor, negamos o movimento, não aceitamos nossa cultura; isso é o que dificulta.*

No entanto, em relação a esse intencional hiato histórico, movimentos sociais e populares têm produzido *discursos vigorosos* a partir da luta pela emancipação social e pela

reparação dos problemas gerados pela exclusão⁷⁵. Desde a organização política dos quilombos no Período Colonial, passando pela imprensa negra nos períodos da recém proclamada República e da Ditadura Militar, representada pelas intelectuais negras e pelos intelectuais negros, potencializado pelos “Movimentos Negros” a partir dos anos de 1970 (Gonzales, Lélia; Hasenbalg, 2022). Até a luta internacional, registrada na Conferência de Durban, pela igualdade social, reparação das injustiças raciais e os desdobramentos.

* * *

Dito: docilidade do negro brasileiro⁷⁶.

Pode não dizer: branquitude.

Não dito: memória coletiva.

Pode fazer discursos vigorosos: movimento e intelectualidade negra.

* * *

De acordo com Tata Nkisi Mwanangana Katuvanjese (Damasceno, 2023), “os bantu, os primeiros a chegar, deram o primeiro exemplo de resistência à escravidão na reconstrução do modelo africano do “quilombo”, importado da área geográfico-cultural Congo-Angola”. Quanto à forma de resistência, os quilombos⁷⁷ brasileiros se organizaram

[...] imitando o modelo bantu, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses que foram abertos a todos os descontentes e o oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Damasceno, 2023, p. 47).

Podemos afirmar que os quilombos sempre produziram *discursos vigorosos* que contribuíram para perpetuação da memória coletiva das negras e dos negros no período colonial e pós-abolição, durante a República Velha. O *não dito*, pela historiografia tradicional e

⁷⁵ Brasil e Durban [livro eletrônico]: 20 anos depois / Geledés – Centro de Documentação e Memória Institucional; [pesquisa de Iradj Eghrari]. – São Paulo: Geledés – Centro de Documentação e Memória Institucional, 2021. 3,2 Mb; PDF

⁷⁶ Historiadores norte-americanos, por exemplo, têm-se mostrado surpresos com o que chamam de a “docilidade do negro brasileiro” (Nascimento, Beatriz, 2022, p. 125).

⁷⁷ Segundo o historiador Joseph Miller (1976, p. 151-75 *apud* Damasceno, 2023, p. 45), a palavra “kilombo”, aportuguesado “quilombo” é de origem linguística Umbundu e significa campo de iniciação onde se organizam os ritos e cerimônias de circuncisão dos jovens. No entanto, seu uso e seu conteúdo no Brasil remetem a uma instituição sociopolítica e militar resultada de uma longa história envolvendo regiões e povos lunda, ovimbundu, mbundu, luba, kongo e imbangala ou jaga, cujos territórios se situam hoje nas repúblicas de Angola e dos dois Congo (Munanga, 1995-6, pp. 58, *apud* Damasceno, 2023, p. 45).

hegemônica, esconde aquilo *que não se pode dizer*, que leva à repressão violenta e assassina. Esses *discursos vigorosos* tornam-se “uma forma de organização política e social com implicações ideológicas muito fortes na vida do negro no passado e que se projeta, após a abolição, no século XX [chegando de forma atuante e militante ao século XXI]” (Nascimento, Beatriz, 2022, p. 122, inserção nossa).

A copesquisadora Neide compartilha a percepção sobre a importância do trabalho em sala de aula, junto às crianças quilombolas, para desenvolver o sentimento de confiança sobre sua origem para que o autorreconhecimento contribua para formação individual e coletiva dos estudantes quilombolas:

— *A gente tem que se auto reconhecer mesmo, muitas pessoas não se autorreconhecem. Na minha comunidade tem pessoas que se autodeclararam quilombola, a gente vê que isso é algo que tem que ser desenvolvido, um trabalho para que eles, que têm medo ou vergonha de se autodeclarar como quilombola, então isso é algo que eu busco na sala de aula, sempre procuro mostrar para as crianças porque acho que é importante eles saberem, que eles têm que se autodeclarar. Acho que isso é importante, eles aprenderem isso desde o início para levarem para a vida deles, acredito que vai fazer diferença.*

Somando-se aos esforços de resistência à escravização e à luta pela liberdade, os intelectuais negros do Período Colonial, quer na literatura, no direito ou na imprensa negra tiveram papel de destaque na representatividade da negra e do negro na sociedade brasileira pois, “trata-se de respostas coletivas negras ao supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual” (Bento, Cida, 2022, p. 29).

* * *

Dito: medo ou vergonha de se autodeclarar como quilombola⁷⁸.
Pode não dizer: historiografia tradicional e hegemônica
Não Dito: traumas e assombros do colonialismo.
Pode fazer discursos vigorosos: respostas coletivas negras ao supremacismo branco⁷⁹.

⁷⁸ Fala da copesquisadora Neide:

— *Tem que ser desenvolvido um trabalho para que eles que têm medo ou vergonha de se autodeclarar como quilombola.*

⁷⁹ “Trata-se de respostas coletivas negras ao supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual” (Bento, Cida, 2022, p. 29).

Discursos vigorosos, implementados por professoras e professores quilombolas, resistem à desumanização e subalternização que a vida, produzida pela forma que a colonialidade/modernidade, impôs aos corpos não brancos. Tensionando o *não dito*, proferido por uma representante do sistema oficial de ensino, a copesquisadora Pérola compartilha com o grupo, numa oficina sobre Educação Escolar Quilombola, como uma estudante da comunidade Cambirimba⁸⁰ afirma sua existência quilombola, seus conhecimentos e sua ancestralidade:

— *Sou professora na escola do Tambor de Crioula. Trabalho a disciplina projeto de vida. Tenho duas alunas que é Maria das Dores e Bárbara, duas meninas superinteligentes. A Maria das Dores foi apresentar um trabalho e foi o maior sucesso. Falou da identidade dela, quem ela era, a comunidade que morava. Esse trabalho me emocionou bastante, aplaudimos ela. Veio uma coordenadora da Secretaria de Estado de Educação e falou: “deixa eu ver essa menina”. A menina levantou e ela disse: “inteligente desse jeito, do Cambirimba?” Como se no Cambirimba não pudesse ter pessoas inteligentes. Aquilo foi para ela como um buraco que ela cavou para entrar porque a Maria das Dores deu uma aula. Falou: “professora, não é a cor da minha pele que define minha inteligência, não é o lugar onde moro que define minha inteligência e nem a minha cultura, mas saiba você que sou muito mais esperta e inteligente por ser uma negra quilombola”. A turma a aplaudiu. As meninas são pessoas que conhecem sua história e não tem medo e quando você não tem medo de falar, você se sobressai.*

A fala da discente Maria das Dores nos remete a Beatriz do Nascimento (2022) ao defender que ocorra uma desidealização da negra e do negro brasileiro. A imagem de controle construída sobre a fragilidade da negra e do negro sequestrados de África, rendidos, aprisionados e traficados em navios negreiros, é rotundamente contestada pela discente, que demonstra conhecimento da sua própria força e da força da coletividade numa comunidade quilombola.

Ao contestar a representante da Secretaria de Estado de Educação, a jovem quilombola põe em prática o *discurso vigoroso* de que “o importante, inicialmente, é recuperar a consciência de sua força, sentir-se potente. Ou seja, que negro não é sinônimo de vencido” (Nascimento, Beatriz, 2022, p. 125).

Dito: fragilidade das pessoas negras.

Pode não dizer: desumanização e subalternização da pessoa negra.

⁸⁰ Comunidade remanescente de quilombo em processo de reconhecimento no município de Colinas (MA).

Não Dito: negro-vida.

Pode fazer discursos vigorosos: aquilombamentos.

7 SÉTIMA ENCRUZILHADA: FECHANDO OS PONTOS

Entoamos o aforismo cantado em um dos orikis do senhor Ejigbo: chegamos até aqui porque estamos sobre ombros daqueles que vieram antes. Assim, zelaremos as palavras, o caráter e os atos. Todo ser é continuidade. A política cotidiana, é legado ancestral. Considerando a forma pela qual chegamos aqui, resta matutar sobre os caminhos que percorremos, já que muitos outros virão sobre nossos ombros (Simas; Rufino, 2019, p. 102).

Cabe-nos, nesse fechamento de ponto, destacar que percebemos, a partir do estudo realizado, a luta contra o racismo como uma resposta coletiva que se manifesta como resistência e afirmação de vidas não brancas desde a invenção da raça, como categoria para hierarquizar e valorar povos e culturas pela modernidade/colonialidade.

“Chegamos até aqui porque estamos sobre ombros daqueles que vieram antes”, afirma o oriki do senhor Ejigbo, evocado por Simas e Rufino (2019, p. 102), daí a importância de mantermos viva a memória, como valor civilizatório afro-brasileiro, e o respeito a quem veio antes e sobreviveu aos terrores impostos pelas invasões europeias nos territórios do Além-Mar.

Memória que resgatamos numa circularidade de começo-meio-permanente em constante expansão, na qual assumimos o compromisso de abrir outras giras, firmar outros pontos, para que o fluxo da ancestralidade atravesse um certo educar Matematicamente. Nesses novos caminhos encruzos que se nos apresentarem, colocaremos à disposição nossos ombros para os mais novos que virão após nós, afirmando nossa responsabilidade e compromisso com a fidedignidade dos fatos históricos não contados pela historiografia dominante.

Incensando o ritual de encerramento deste trabalho com *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba (2019), apostamos na continuidade de todo ser para ligar sete das falas das copesquisadoras e dos copesquisadores aos afetos produzidos, rente à intelectualidade negra e à intelectualidade não negra comprometida, declaradamente, com o antirracismo, que alimentam o processo de empreecimento da mulher-professora-pesquisadora.

Selecionamos sete falas em homenagem aos Ibejis, filhos de Iansã e Xangô. Os cuidados destinados aos Ibejis devem ser realizados em número de sete: sete doces, sete guloseimas, sete falas. O Ibeji Orixá é a sobrevivência, a continuidade, a ancestralidade. A característica dos

gêmeos mais particular é o seu poder de desfazer feitos de outros Orixás; contudo, algo realizado por Ibejis jamais poderá ser desfeito por nenhum outro Orixá (iQuilíbrio, [s.d.])⁸¹.

Tomando a ancestralidade como política que celebra a existência como um contínuo e o ser como exercício comunitário, capaz de restituir a esperança e enganar a morte (Simas; Rufino, 2019, p.19), evocamos o itã dos Ibejis.

A narrativa de Ifá que relata o dia em que Iku, a Morte, resolveu matar todas as pessoas de um povoado antes do tempo previsto. Para isso, Iku montou armadilhas e atraiu as pessoas até elas.

Desesperados, homens e mulheres não conseguiram deter IKU de forma alguma. Todo dia alguém caminhava em direção as armadilhas.

Sem saber como agir, os mais velhos resolveram perguntar a Orunmilá, que sabia consultar o oráculo de Ifá, sobre como deter Iku.

Orunmilá consultou o oráculo de Ifá, sobre como deter e disse que apenas os Ibejis seriam capazes de deter IKU.

Muitos se assustaram com a resposta do sábio. Os Ibejis eram os filhos gêmeos de Iansã e Xangô; crianças terrivelmente levadas. Não paravam de brincar, correr, fazer travessuras. Como poderiam deter a morte?

Acontece que Orunmilá não errava; os adultos foram então pedir aos Ibejis que eles parassem a morte.

As crianças aceitaram a tarefa com a condição de, caso afastassem Iku, receberiam presentes, doces sortidos e carurus. E ninguém mais poderia mandá-los parar de brincar. O acordo foi feito.

Os Ibejis foram para o caminho em que Iku fazia suas vítimas, seguidos também pelo irmão mais novo, chamado Idowu, maneira como os iorubás nomeiam o primeiro filho que vem depois dos gêmeos.

Acontece que os Ibejis tinham um tambor enfeitado. E foi com o tambor que um dos gêmeos entrou no caminho onde Iku armou suas armadilhas. O outro, bem escondido, seguia o irmão de perto. Idowu, muito curioso, ia mais atrás.

Quando Iku ouviu o tambor, achou tão bonito que resolveu não matar o menino que tocava. A Morte começou a dançar, cantar e bater palmas.

Mal sabia Iku que o tambor encantado enfeitava os corpos, que não conseguiam mais parar de bailar. Quando Iku ouviu o tambor, achou tão bonito que resolveu não o menino que tocava.

A Morte começou a dançar, cantar e bater palmas. Mal sabia Iku que o tambor encantado enfeitava os corpos, que não conseguiam mais parar de bailar

Iku dançava tanto que não percebeu que os gêmeos trocavam de lugar, para que a música continuasse sem parar.

Iku se sentiu esgotado, mas não conseguiu parar de dançar. E certa altura, implorou para que o menino parasse de tocar o tambor.

Os Ibejis, então, propuseram um acordo. Se Iku retirasse todas as armadilhas do caminho, eles parariam de bater tambor.

⁸¹ REDAÇÃO IQUILIBRIO. **Tudo Sobre Ibejis - As Divindades Gêmeas da Vida e do Nascimento.** Disponível em: <<https://www.iquilibrio.com/blog/espiritualidade/umbanda-candomble/tudo-sobre-ibejis/>>. Acesso em: 7 fev. 2025.

Iku aceitou a proposta e jurou que só levaria alguém quando fosse realmente a hora. Desta maneira, os Ibejis derrotaram a Morte, Salvaram o povoado, receberam doces, brinquedos e carurus e passaram a ser reconhecidos como grandes orixás.

Deixaram ainda uma lição: tambores encantados e crianças brincando são capazes de salvar a humanidade (Simas; Rufino, 2019, p. 43-44).

É o tambor encantado dos Ibejis que possibilitou à menina que acordava pelas madrugadas em que era energizada, tomada e potencializada pelo som da ancestralidade, vencer a morte, algo realizado por Ibejis jamais poderá ser desfeito por nenhum outro Orixá⁸². O tambor não pode parar de tocar para que a vida sempre prevaleça.

Numa circularidade começo-meio-permanente em expansão, filhas e filhos de Iansã devem oferecer aos Ibejis cuidados sempre em números de sete: sete brinquedos, sete doces, sete carurus, Sete Encruzilhadas, Sete falas que abrem e fecham giras. A ancestralidade nos proporciona estar em circularidade em constante expansão.

Tambor dos Ibejis que derrota a Morte imposta pela colonialidade/modernidade sobre o autorreconhecimento, morte-genocídio da estética negra, morte-genocídio da história africana e afrodescendente, morte-genocídio das epistemes produzidas por meus ancestrais africanos e afro diaspóricos.

Azoilda Trindade (2013, p. 136) afirma: “Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé”. Por isso é que os tambores não podem parar de tocar, porque o Ibeji Orixá é a sobrevivência, a continuidade, a ancestralidade. É o encanto do tambor que abre e fecha as giras dessa pesquisa macumbada.

Ativando o Axé dos Ibejis, fazemos, numa gira, girando, emergir as questões que atravessaram a constituição do corpo-território-pesquisadora, no caminho, caminhando, de um pesquisar, pesquisando.

1º) “O que uma mulher faz num curso de matemática?”

Na cultura ocidental, diga-se, definida a partir dos pressupostos estabelecidos pela Europa, a discussão sobre gênero não ocupou a pauta, pois a mulher era considerada um ser

⁸² (iQuilíbrio, [s.d.])79. 79 REDAÇÃO IQUILIBRIO. Tudo Sobre Ibejis - As Divindades Gêmeas da Vida e do Nascimento.

inepto para desenvolver determinadas tarefas. Ao investigar a presença feminina na História das Ciências, Chassot (2020, p. 13)⁸³ afirma que “não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX”. De acordo com o pesquisador, a ausência das mulheres também pode ser percebida nas artes e na literatura.

Durante muitos anos — que representa um tempo que vai da minha graduação até o doutoramento — a frase daquele professor branco, hétero e cristão, “o que uma mulher faz num curso de matemática?”, ecoou perturbadoramente ocupando parte significativa das minhas inquietações como professora de matemática na Educação Básica e no Ensino Superior.

Lembro-me de uma turma de pré-vestibular, nos anos de 1999, em que a maioria de discentes eram rapazes, fazendo todo esforço para desqualificar meus desenhos geométricos no quadro acrílico ou reclamar das resoluções complexas, como se eu não tivesse capacidade para concluir aquela tarefa: “O que uma mulher faz num curso de matemática?”. Pairava um ar de desconfiança numa mulher-negra que operava a matemática numa sala de aula que vislumbrava os cursos superiores de destaque na Universidade Federal do Piauí.

Também me questioneei, entre 2016 e 2019, por que meus pares na Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – homens, héteros e cristãos – deixavam sob minha responsabilidade as disciplinas que consideravam teóricas e metodológicas e tomavam para si as disciplinas de cálculos, que julgavam as mais importantes do curso: “O que uma mulher faz num curso de matemática?”.

Como homens tão distintos, de idades, tempos e espaços tão diferentes, sem nunca terem se conhecido, compartilham o mesmo julgamento de valor sobre mulheres e seu desempenho intelectual frente ao ensino de matemática? Pensando junto a Chassot (2020, p. 14), “não é preciso nenhum esforço para se verificar o quanto vivemos numa civilização que ainda tem uma conotação predominantemente masculina”. De acordo com o pesquisador, essa tradição misógina tem raízes greco-judaica-cristã.

Para Chassot (2020), a criação de religiões machistas desencadeia processos de subalternização das mulheres e da produção de estereótipos depreciativos. Herdamos dos gregos a cosmogonia de que a mulher era um vaso destinado a receber o homem pronto. Caso

⁸³ CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora!... Contexto e Educação. Editora UNIJUI. Ano 19. Nº 71/72. Jan./Dez. 2020. p. 9-28. Disponível em: aci.ufscar.br/data/solicitacao/39867_texto_a_ciencia_e_masculina.pdf. Acesso em jan. 2025.

nascesse uma mulher, era considerado um fracasso feminino. Em relação ao judaísmo, herdamos a cosmogonia de que a mulher foi criada a partir da costela de Adão e que, ao conhecer a fruta da árvore da vida, levou Adão ao pecado original e à expulsão do paraíso. Portanto, o judaísmo produz a discriminação da mulher em relação ao acesso ao conhecimento. Quanto à herança cristã, o pesquisador destaca o papel do Apóstolo Paulo para a expansão da “nascente Igreja”, que surgiu “com papéis marcadamente desiguais em relação aos gêneros dos fiéis”, e dos padres misóginos que influenciaram a doutrina cristã.

Neste doutoramento, percebi a importância de cosmogonias outras para quebrar o que tem sido produzido de preconceito contra as mulheres e, especialmente, as mulheres negras. Trazer a sabedoria de Iansã para soprar a forja de Ogum produz movimentos outros que reconhecem a produção de conhecimentos desenvolvidos fora da Europa e a participação do não homem, branco, hétero e cristão para o desenvolvimento da tecnologia. Iansã mostra como seu sopro pode atravessar terras, mares e academias, arrastando tudo o que encontra pelo caminho.

2º) “Difícilmente você encontra um livro ou um texto em que vai representar um negro que está no topo da pirâmide”.

Numa das minhas viagens ao quilombo do Paiol, em Bias Fortes (MG), acompanhando meu querido amigo Reginaldo Britto, tivemos a oportunidade de participar do I Aquilombar, promovido pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), nos dias 04 de junho de 2022, sediado na Comunidade Quilombola Colônia do Paiol, Bias Fortes, junto às Comunidades Quilombolas da Zona da Mata e Campo das Vertentes. Nesse encontro, uma fala muito potente de uma mulher-negra-quilombola foi como vento atravessando terras que eu já havia cruzado.

Ao discorrer sobre suas vivências na Educação Básica e como via seu corpo negro representado no âmbito escolar, Edna Gorutuba, uma líder quilombola do norte de Minas Gerais, no município de Jaúba, compartilha o constrangimento e a tristeza sempre que as aulas de História do Brasil apresentavam o período escravocrata: “Quando tinha aula de História do Brasil, eu pensava: já vai começar a humilhação, sentia como se meus colegas olhassem para mim e vissem correntes e chicotes, eu acabava faltando essas aulas para não passar por essa vergonha”.

Iniciei a pesquisa de doutorado bastante incomodada com os livros que faziam parte da ementa básica e complementar da disciplina de História da Matemática na Licenciatura em

Matemática do IFMA. Sabia que a formação inicial da professora e do professor podem comprometer processos de resistência ou potencializar as discussões sobre questões raciais e de gênero. Nesse sentido, sentia que o livro didático distribuído pelo PNLD era outra face da disciplina de História da Matemática e necessitava ser observado com bastante cuidado.

Tinha um constante embate com meus pares relacionados ao Projeto Político Pedagógico do curso que nossa instituição oferecia. Este tinha sido elaborado por uma equipe de quatro professores homens, brancos, héteros e cristãos, que concentravam seus esforços para que a cara do curso fosse a exatidão, a algoritimização e modelagem.

Mesmo que estivesse muito aborrecida com os livros sugeridos, eu não sabia o que sugerir. Na minha graduação e no meu mestrado, as questões da raça e do gênero sequer foram ventiladas. Não sabia o que fazer, mas sabia que era necessário fazer algo. Então, iniciei o doutorado pensando em fazer um levantamento da presença negra nas bibliografias do Ensino Superior.

A princípio, a produção do conhecimento era o centro da minha atenção. Depois de muitas leituras, percebi que o livro era um instrumento e não o fim. A fala da mulher-negra-quilombola, Edna Gortuba, me fez pensar como o livro, quando incorpora uma política pública, produz ou retém vidas, consolida currículos, reafirma hegemonias, apaga epistemologias e contribui para a subalternização de corpos fora do padrão adotado pelo sistema que segrega e discrimina o diferente.

Abdias do Nascimento (2002, p. 40) afirma que existem vários expedientes de extermínio violento do afro-brasileiro, desenvolvidos pelo supremacismo branco, para o controle social da pessoa negra, “inclusive uma constante lavagem cerebral visando entorpecer ou castrar a sua capacidade de raciocínio”⁸⁴.

O livro e os materiais didáticos têm sido utilizados como esse entorpecente imobilizador e anestésico do processo de emancipação da pessoa negra no Brasil. A falta de representação, ou a representação depreciativa ou derogatória da negra e do negro nos livros didáticos inculcam, da infância à fase adulta, um estado de incapacidade de luta. Ao omitirem dos cânones escolares as epistemologias africanas e afro-brasileiras, e ao invisibilizarem o papel desempenhado pelos quilombos e intelectuais negras e negros Abdias do Nascimento (2002, p. 40), afirma que existem vários expedientes de extermínio violento do afro-brasileiro, desenvolvidos pelo supremacismo branco, para o controle social da pessoa negra, “inclusive

⁸⁴ Nascimento, Abdias do. O quilombismo. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor, 2002. 362 p.

uma constante lavagem cerebral visando entorpecer ou castrar a sua capacidade de raciocínio”. Por esse expediente, submetem o imaginário da pessoa negra ao sentimento de incapacidade, vergonha, humilhação e submissão.

Nesse sentido, ao ocupar-se em produzir experimentações com o livro e com os Manuais Didáticos e Guias Pedagógicos, nesta pesquisa, percebemos que o PNLD, enquanto política pública, não é estudado por dentro. Muitas lacunas sobre o processo de seleção, produção e distribuição dos materiais aprovados no PNLD foram apresentadas pelas copesquisadoras e copesquisadores.

No que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à Lei 10.639 de 2003, constatamos que estamos longe de alcançarmos a plenitude dos direitos que estes instrumentos dispõem. No grupo de copesquisadores da escola de tempo integral, percebemos que este assunto não é pautado e que, mesmo que atitudes de racismo e preconceito sejam praticadas pela comunidade escolar, ações antirracistas não são planejadas e executadas. No grupo de copesquisadoras e copesquisadores quilombolas, o racismo sofrido, na comunidade e fora dela, faz com que os questionamentos em relação às questões étnicas sejam mais contundentes. Ainda que também não tivessem o conhecimento dos interesses e jogos de produção de vidas que os materiais distribuídos pelo PNLD são dotados, elas e eles mostram-se atravessadas e atravessados, e sensibilizadas e sensibilizados, por essas questões.

3º) “Porque, quando a gente olha para a matemática, que já vem lá da Europa com quase tudo pronto, qual seria a vantagem de apresentá-la?”

Confesso que, até me confrontar com a discente mulher-negra-vaqueira, eu acreditava que o xadrez era o jogo perfeito para formar grandes estrategistas de guerra ou desenvolver o raciocínio de futuros matemáticos brilhantes. Confesso ainda que, após ser desestabilizada numa aula de Metodologia do Ensino da Matemática, ministrei a disciplina de História da Matemática com muitas desconfiças. Até aquele momento, eu também acreditava que o berço da civilização ocidental e a criação da matemática eram atributos das civilizações greco-romanas.

Não tenho dúvidas de que essas crenças são resultado de uma educação brancocêntrica e epistemicida. De forma velada, uma educação sem cor pavimenta o supremacismo eurocêntrico e produz uma cultura de negação da história e da cultura africana, afro-brasileira e de todas as etnias não brancas. Abdias do Nascimento (2002, p. 109, grifos do autor) afirma: “não aceito o escapismo da *humanidade sem cor*, que simplesmente nos conduz ao endosso da

nossa alienação cultural e racial, tão persistentemente patrocinada e advogada por aquelas ideias e aqueles ideais do supremacismo branco”.

Somente no doutorado percebi a necessidade de produzir uma humanidade com cor⁸⁵. Numa aula da disciplina de “Imagens, Corpos e Raça na Pesquisa em Educação”, o professor Francione Oliveira pergunta qual a importância de falarmos em “arte negra”, e esse questionamento me leva a pensar sobre como afirmar a cor em uma arte, uma filosofia, uma matemática, uma tecnologia faz emergir conhecimentos invisibilizados e corpos silenciados por uma modernidade/colonialidade. Quando há respeito pela pessoa negra “não preciso dizer que sou negro, todos sabem e respeitam” (Cunha Jr., 2001, p.8).

4º) “Estava tentando me encaixar no mundo que não era meu, sem conhecer as minhas origens e sem me (re)conhecer como negra”.

Penso que o processo de autorreconhecimento como afrodescendente não é algo voluntário. Quando digo autorreconhecimento, falo do processo político de assumir sua ancestralidade e perceber-se prejudicado num processo histórico que se dá com a escravização, a desumanização e a exterminação. Fernandes (1972, p. 15, grifos do autor) afirma que “para participar desse mundo, o negro e o mulato se viram compelidos a se identificar com o *branqueamento* psicossocial e moral. Tiveram de sair de sua pele, simulando a condição humana-padrão do *mundo dos brancos*”.

Digo daquelas e daqueles que só percebem sua pertença após algum tipo de confronto com a sua autodeclaração de cor/raça. Isso foi percebido durante as experimentações realizadas para a produção dos dados da pesquisa.

Os copesquisadores da escola de tempo integral se autodeclararam pardos, porém são alheios às questões raciais. Mesmo convivendo com atitudes racistas entre discentes, não estavam engajados em ações que fizessem emergir, quanto ao planejamento sistêmico, medidas de combate ao racismo. Logo, esses professores não deixaram transparecer que se reconhecer como negro era uma opção política.

Dentre as copesquisadoras das comunidades quilombolas, tivemos duas situações: aquelas que se autorreconhecem negras como categoria política, logo admitem sua ancestralidade e se percebem como de um território marcado pela resistência e pelas conquistas

⁸⁵ Paráfrase de humanidade sem cor de Nascimento (2002, p. 109).

de seus direitos. No outro grupo, temos mulheres negras que relatam suas dificuldades no processo de percepção da sua pertença. Quanto aos copesquisadores, suas falas denotam sentimento de pertença.

De acordo com Lélia Gonzales (2022), somos ensinados a ser brancos durante a Educação Básica ao ponto de concluirmos o Ensino Médio sem sabermos que somos negras ou negros. Por isso, afirmo que o autorreconhecimento não é ato voluntário. Neusa Santos Sousa (1983) afirma que, para tornar-se negra, é necessário descortinar muitos véus. Digo, muito véus brancocêntricos, muitos véus estabelecidos por teorias evolucionistas, muitos véus produzidos por uma política educacional de epistemicídio e supremacia branca, muitos véus com os quais a branquitude mantém seus privilégios.

5º) “A gente tinha vergonha de dizer que era do Cambirimba, porque, quando vinha o pessoal trajado brincar Tambor de Crioula ou até o Axé, a gente era tratado como o pessoal dos macumbeiros”.

Renato Ortiz, em “A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e a sociedade brasileira” (1999), relata como as radicais mudanças ocorridas com a República, a concentração residencial nos centros urbanos, a migração europeia e o início do trabalho assalariado impactaram negativamente a vida das mulheres e dos homens libertos da escravização.

Nessas mudanças, o pesquisador faz uma leitura de como a religiosidade africana foi, em um momento, utilizada como ferramenta de resistência e de permanência da identidade negra africana. Em outro momento, a religiosidade africana sofreu os impactos da perseguição contra a cosmogonia africana, negando os orixás e os sacrifícios, assim, aproximando-se de um culto “limpo” que encontraria na sociedade racista permissão para existir quanto mais embranquecida fosse.

A repressão violenta aos cultos de matriz africana ocorrida durante o Estado de exceção provocado pela Ditadura Militar (Nascimento, 2004, 216; Ortiz, 1999; Ramos, 2023; Simas, 2021) cria uma memória coletiva de destruição, morte e injustiças. Mesmo que boa parcela da população negra tenha procurado se adequar às exigências impostas pela intolerância praticada, outra parcela resiste ao embranquecimento da Umbanda a partir da introdução do espiritismo kardecista e da negação aos orixás, como é o caso do Candomblé e da Umbanda Omolocô (Cumino, 2022; Simas, Rufino 2019). De acordo com Cunha Jr. (2001, p. 10):

Sobre a ideia de raça, acentua-se uma percepção idealista dos racismos, onde ele não tem um papel de dominação, mas sim de confronto racial. Confronto

tido apenas como manifestação de espancamentos e chacinas. Confronto não visto como violência social nos seus detalhes mínimos e amplos. Recopiamos da exclusão das análises dos racismos a produção intelectual excludente das africanidades.

A partir desses pressupostos, percebemos e destacamos a importância de um educar comprometido com as questões étnico-raciais. Para Miranda (2020), não basta incluir imagens de negras e negros nos livros didáticos como objeto de estudo. O que Ramos (2023) denominou de negro-tema; é necessário quebrar os paradigmas do negro fraco, dócil e vencido, como afirma Cida Bento (2022), e produzir a emancipação do pensamento negro (Ramos, 2023; Nascimento, 2002, 2004, 2022).

6º) “Depois daquele dia, eu nunca mais fiz nenhum tipo de comentário, piadinha que envolvesse raça, principalmente a questão do negro”.

O som daquelas palavras repressivas de uma mãe branca-cristã ecoava nos meus pensamentos todas as vezes, mesmo adulta, em que eu me sentia reprovada:

— “Ah, negrinha!”

Isso não era dito com carinho, havia sempre um tom de rejeição, censura, punição. Aquelas palavras eram como anúncio de castigo iminente. Eu não estava seguindo as regras, estava em desacordo, desobediência.

O estereótipo “Ah, negrinha!”, relacionado à punição e desamparo, dentro de casa, era uma das faces da discriminação pelo fenótipo: “cabelo de pixaim, nariz de mijole⁸⁶, beiçola, dentuça”, enfrentado na rua. Crescendo no meio de uma família materna branca, muitas vezes ouvi versos e cantigas depreciatórias sobre pessoas negras.

Para Abdias Nascimento (2002), há muitas maneiras de se linchar o corpo negro. A construção de imagens comparativas a animais, sejam símios, sejam muares ou aves de rapina (Santos, Gislaine, 2002; Schwarcz, Lília, 1993), possibilita a criação de representações nas artes, nas ciências e na religião que desqualificam a pessoa negra, chegando a tratá-las como uma aberração, um desvio da natureza, uma vergonha para o que se costumou a denominar de humanidade.

A modernidade/colonialidade deixou marcas profundas de ultraje à subjetividade e identidade da pessoa negra e afrodescendente em toda a América Latina e Caribe (Hernández,

⁸⁶ Como bezerros eram denominados pelos currais do interior do Piauí.

Tanya, 2017; Moura, 1988; Loango, Anny, Silva, 2022; Loango, Anny, 2015; Váldez, 2021). Piadas, músicas, pinturas, filmes e livros retratam o negro em condições de humilhação, vexame, exposição e ridicularização.

Moreira (2020) destaca como o racismo recreativo cumpre uma função de manter posições de poder. A utilização da mídia como ferramenta de controle social estabelece os espaços que são permitidos para uma branquitude e que são interditados para corpos negros. Piadas pejorativas atingem a subjetividade negra e inculcam sentimentos de sofrimento e tristeza que despotencializam a identidade negra.

Nesse sentido, ampliamos a nossa percepção de que o racismo não se manifesta de forma única e que ele possui muitas facetas. A discussão sobre racismo precisa alcançar os mais distintos meios de comunicação, tecnologia e produção de conhecimento. Pensar que o racismo opera separadamente nos espaços sociais dificulta o desenvolvimento de ações de combate ao racismo. Por isso, tornar o espaço escolar um lugar para discussões sobre o racismo, considerando que ele é atravessado e produtor de cultura e ideologias, é perceber como vários atores operam simultaneamente, de forma institucionalizada e estruturada.

7º) *“Pensei que fosse outra pessoa, mas aquela negra... Ela disse a outra pessoa, não diretamente para mim, como se uma pessoa negra não pudesse se sobressair”.*

As teorias genéticas e o darwinismo social, do século XIX, atribuíram a capacidade intelectual e moral ao padrão caucasiano (Gould, 2014). A partir dessas teorias segregatórias, as pessoas passaram a ser classificadas de acordo com o seu fenótipo e com a sua territorialidade. “O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como *igual*” (Fernandes, 1972, p. 14, grifos do autor).

Fernandes (2005) analisa como a industrialização, a imigração e a urbanização impactam a vida da população de cor em meados do século XIX. Segundo ele, uma parcela irrelevante de negros e mulatos obteve lucro econômico, social e político com o modelo de capitalismo que se instala nos anos 1930. O capitalismo urbano e industrial foi prejudicial ao empreendedor negro e mulato independente e ao mercado de trabalho livre, constituído pelos egressos da escravização ou associado ao trabalho servil.

Poucos negros e mulatos conseguiram ser classificados como operários porque, uma vez que a abolição não proporcionou a qualificação dessa mão de obra, eles não possuíam preparo técnico, porque o trabalhador imigrante europeu já estava acostumado com o trabalho

assalariado ou porque negros e mulatos procuravam trabalhos acessíveis aos seus conhecimentos (Fernandes, 2005).

Não muito diferentemente, a imigração europeia e a urbanização, no território nacional, contribuíram para a marginalização da mão de obra do negro no país. Excluir o negro do processo produtivo de acumulação de bens também era uma estratégia de limpeza étnica. A imigração europeia embranquecia a cor da população, e a substituição do negro nas frentes de trabalho possibilitava que ele fosse desterrado dos centros urbanos para as periferias, ficando entregue a toda sorte de vulnerabilidades.

Encaminhando para fechar essa gira, percebemos, ao longo da nossa caminhada de um pesquisar, pesquisando, que um educar matematicamente afroreferenciado vai além de pensar como conteúdos matemáticos podem ser estudados à luz de uma experiência cultural e tecnológica africana e afro-brasileira. Esse educar que se apresenta como uma proposta decolonial da educação atravessa a arte, o teatro, a arquitetura, a imprensa, o mundo do trabalho, a segurança pública, o parto e o puerpério, o material didático, políticas públicas, formação de professora e de professor e relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Gabrielle Oliveira de. Imprensa negra e resistência à ditadura no Brasil: o ressurgimento dos jornais negros na década de 1970. **Boletim Historiar**. vol. 09, n. 03. Jul./Set. 2022, p.03-16. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/historiar>. Acesso em nov. 2024.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das letras: São Paulo. 2019.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula**. Artigos. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 27 (103). Apr-Jun 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/?lang=pt>. Acesso em maio 2023.
- ALMEIDA, Eliane de Souza; OLIVEIRA, Dennis de. **Teatro experimental do negro e a Negritude: estudo da construção de um discurso político emancipatório**. Conhecimento para quê? Conhecimento para quem? / organização de Sílvia Helena Zanirato, Jessica Rocha. - São Paulo: Blucher, 2024. p.249-260. 544 p.
- ALMEIDA, Sílvio. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Castro. **Espumas Flutuantes**. SWPL Editora. 2020.
- ATLAS da violência**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA. Dez. 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3299-dashpessoas-negrasfinalconferido.pdf>. Acesso em nov. 2024.
- BAÉZ, Fernando. **História Universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- BALDINO, Roberto Ribeiro. A ideologia da melhora do ensino da matemática. **IV Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM. IV ENEM**. Painel: A matemática como prática cultural e a Educação Matemática. Sessão de trabalho: a matemática como instrumento de poder. Universidade Regional de Blumenau, FURB – RS. jan. 1992.
- BALLOU, Ronald H. **Gerenciamento da Cadeia de Suprimentos/Logística Empresarial**. 5ª ed. Bookman, 2006.
- BARBOSA JÚNIOR, Ademir. **O livro essencial da Umbanda**. São Paulo: Universo dos Livros, 2014. 336p.
- BASTOS, Kleber de Luz; GONÇALVES, Karen Magno; CABRAL NETO, João dos Santos. **Modelo padrão: uma análise dos Livros Didáticos do PNLD para identificar conceitos relacionados a Física de Partículas Elementares**. Pesquisa em Ensino de Física. Rev. Bras. Ensino Fis. 44. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0153 linkcopiar>. Acesso em fev. 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. Editora Companhia das Letras: São Paulo, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico** / organizadores. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em Foco: História, produção e memória do livro didático**. Educação e Pesquisa. vol. 30. n. 3. Dez. 2004. Apresentação. p. 471-473. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/5F3qZ8T4ttSXqkpC9bYyPLb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em jan. 2025.

BRASIL, **DECRETO Nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007** Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL, **DECRETO Nº 8.750, de 9 de maio de 2016** Presidência da República Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL, **LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL, **Povos e Comunidades Tradicionais**. Ministério do Meio ambiente e das mudanças climáticas. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em nov. 2024.

BRASIL. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppir. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> Decreto-Lei nº 1. Acesso em out. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lançamento do Programa de Apoio a Implementação dos Itinerários Formativos** [S.I.: s. n.], 2021.1 vídeo. (2:01:25). Publicado pelo canal Ministério da Educação. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=sUKDkBGNFhQ&t=992s>. Acesso em 04 de mar. De 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD Conectado 2021 Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2019. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/docman/outubro-](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-)

2019/127821-9-mec-pnld-sebastiao-vitalinapresentacao-pnld-2021-novo-ensino-medio/file. Acesso em 20 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. (*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 22 de Dezembro de 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2017. Assunto: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://>. Acesso em 15 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 15 de jan. de 2022.

BRITTO, Reginaldo Ramos de. **Revememorar Imagens e Aparições de um Corpo Negro: travessias de um professor de matemática. Ou, como conjurar a Educação Financeira Capitalista?** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2025a.

BRITTO, Reginaldo Ramos de. **Defesa oral de tese de doutorado**. Compositor: Reginaldo Ramos de Britto. Juiz de Fora: Secretaria de Pós-graduação em Educação, 2025. Disponível em: privado. Acesso em: 27 fev. 2025b.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

CARVALHO, Francione Oliveira; BARBOSA, Cristiano. **Imagens de controle: um conceito de Patricia Hill Collins para pensar o ensino de arte**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 10, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.129919>. Acesso em jun 2024.

CARVALHO, Gilmar Luiz de. **A Imprensa Negra Paulista entre 1915 e 1937: características, mudanças e permanências**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

CARVALHO. João Bosco Pitombeira de. **Políticas Públicas e o Livro Didático de Matemática**. Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, p. 1 a 11. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/743>. Acesso em maio 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Trad. Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina: desafios para a inclusão**. Síntese, Documentos de Projetos (LC/TS.2021/26). Santiago. 2021.

CONCEIÇÃO, Laura, Moreira; MENDES, Tarcísio Moreira; CLARETO, Sonia Maria. **“Quem fala de noiz é noiz”: slam na escola, a voz que conta nossa história**. *Revista Cerrados*. v. 33. n.65, 2024. p.147–157. <https://doi.org/10.26512/cerrados.v33i65.54118>. Acesso em fev. 2025.

COSME, Jorge. **Uma matemática africana e antirracista no agreste de Pernambuco**. Reportagem. Leia já. Publicado em: 30-08-2023. Disponível em: <https://especial.leiaja.com/matematica-africana-agreste>. Acesso em fev. 2023.

CUMINO, Alexandre. **História da Umbanda: uma religião brasileira**. São Paulo: Madras, 2022.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. **Educação em Debate**. Ano 23. v.2. n. 42. Fortaleza: 2001.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Metodologia da afrodescendência: uma discussão introdutória, por Henrique Cunha**. Blog Nego Nicolau. Disponível em: <https://www.blognegronicolau.com.br/2015/12/metodologia-da-afrodescendencia-uma.html>. Acesso em fev. 2024.

DAMASCENO, Walmir. O Brasil tem uma alma bantu — História e memória dos Encontros de Cultura Bantu (ECOBANTU). Tata nkisi Mwanangana Katuvanjesi. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. **Através das águas: os bantu na formação do Brasil**. Vagner Gonçalves da Silva, Tata Nksi Katuvanjesi – Walmir Damasceno, Rosenilton Silva de Oliveira, José Pedro da Silva Neto. -- São Paulo: FEUSP, 2023.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil — 1917-1945**. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP 2006. 400p.: il.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v.2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 3**, v.3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DIAS, Marcelo de Oliveira. **A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular**. Praxis & Saber: Revista de Investigación y Pedagogia. V. 11. N.26. Editora UPTC, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9757>. Acesso em maio de 2023.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **20 de Novembro - Dia da Consciência Negra Boletim Especial**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2024/conscienciaNegra.pdf>. Acesso em nov. 2024.

DIJK, Teun A. Van. (Org.). Racismo y discurso en América Latina: una introducción. *In: Racismo y discurso en America Latina*. Barcelona: Gedisa, 2007. p. 21 – 34.

ELIAS, Norbert. 1897-1990. **O processo civilizador I**. v.1. 2. ed. -Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994 2v.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus textos. *In: Escrivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. org. Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas Míni, 2018. P. 108-117.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato de Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. V. 1. 5.ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Dedalus: São Paulo, 1972.

FERNANDES, Lygia de Oliveira. **Sobre vivências negras, ressignificações e produções de sentidos: valores civilizatórios afro-brasileiros e suas potencialidades emancipatórias nos espaços e tempos da escola**. Revista Aleph, Niterói, V.1, Junho. Ano 2024, nº 41, p.1-23. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/61959/37080>. Acesso em: jan 2025.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade: ensinagens de Terreiro**. Rio de Janeiro: Telha, 2021. (Coleção pensamento negro contemporâneo). 158p.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO; Lucineudo Irineu. A colonialidade do saber. *In: Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022. p. 65 – 76.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em jun 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **O que é tambor de crioula, tradição quilombola que afina instrumento a fogo**. Série “QUILOMBOS DO BRASIL”. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCq8vGP-VaY&t=84s> . Acesso em março de 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2024. 404 p. ISSN 1983-7364.

FRANÇA, Ana Carolina Araújo de. **As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015** / Ana Carolina Araújo de França. -

2017. 146f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Natal, RN, 2017.

FREITAS, Mabel (org.). **Educação antirracista**. Salvador: Assembleia Legislativa, 2023. 420 p.

GANDARA, Gercinair. **Teresina: a capital sonhada do Brasil oitocentista**. Dossiê: Capitais sonhadoras, capitais abandonadas. História. v. 30. n. 1. Jun 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/M6gfmTQqhnjCsvdHqJ4rdPp/>. Acesso em fev. 2025.

GAUTHIER, Jacques; ADAD Sara Jane Costa. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *In: Educação Aperta Rivista di pedagogia crítica*. N. 7. 2020. p. 262 – 285. Disponível em: https://www.academia.edu/88239909/A_sociopo%C3%A9tica_como_abordagem_de_pesquisa_e_ensino_decolonial_contracolonial_e_libertadora. Acesso em out. 2022.

GELEDÉS – Centro de Documentação e Memória Institucional. Brasil e Durban [livro eletrônico]: 20 anos depois. Pesquisa de Iradj Eghrari. São Paulo: Geledés – Centro de Documentação e Memória Institucional, 2021. 3,2 Mb. PDF. ISBN 978-65-994400-3-8.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo no terceiro setor**. 5ª edição, v. 26. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. 154 p.

GONÇALVES, Paulo Celso Costa. **Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil**. Tese (doutorado). - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2017.5> Inclui bibliografia. 2017. 233 f.

GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. 1. ed. Zahar: São Paulo: 2022.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

HERBST Hélio. Sob as colunas do ministério da educação, a construção do homem brasileiro **IV ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH / UNICAMP**. São Paulo: 2008. P. 658 – 672. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2008/HERBST,%20Helio%20-%20IVEHA.pdf>. Acesso em junho 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. Para levar a Cultura Visual à Educação. *In: HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis**. Tradução Arivaldo Santos de Souza, Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017.

HÖFLING, Eloisa de Matos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril/ 00. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20/>. Acesso em março de 2023.

HOOKS, bell. Alisando o nosso cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nossocabelo.html. Acesso em jul. 2024.

HOOKS, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar.** São Paulo: Editora Elefante, 2022.

INOCÊNCIO, Pedro Ivo Cipriano. **O terreiro de Umbanda como lugar de aprendizagem e arte: Macumba Pictórica.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: 2023. 144 p.: il.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO IMATERIAL. **Dossiê IPHAN 15: Tambor de Crioula do Maranhão.** 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dossie15_tambor.pdf. Acesso em: jan. de 2025.

ITAOMAN. **Pemba: a grafia sagrada dos Orixás,** por Mestre Itaoman. Brasília: Thesaurus Editora, 1990. 318 p. il.

KHAN ACADEMIC. **Magnitude e normalização de vetores.** Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/computing/computer-programming/>. Acesso em junho de 2024.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Branquitude e colonialidade do saber.** Revista da ABPN. v. 6, n. 13. mar. – jun. 2014. p. 148-161. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/156>. Acesso em maio 2022.

LIMA, Jônatas Dias. **Escola pública, conteúdo didático particular.** Gazeta do Povo. 30/08/2014 às 21:04. Disponível em: Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-publica-conteudo-didatico-particular-ectphasoctl3194kkndxh97im/>. Acesso em fev. 2025.

LINS, Rômulo Campos. **Campos Semânticos y el problema del significado en álgebra.** UNO Revista de didáctica de las matemáticas. n. 1. p.45-56. jul.1994.

LINS, Rômulo Campos. **Matemática, monstros, significados e Educação Matemática.** In: Educação matemática: pesquisa em movimento. BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. de C. (organizadores). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012 (a). p. 101 – 131.

LINS, Rômulo Campos. **Notas sobre o uso da noção de conceito como unidade estruturante do pensamento.** MOREIRA. M. A. ATAS da III Escola Latino-americana sobre Pesquisa em Ensino de Física III ELAPEF. Porto Alegre (Canela). 1 o a 12 de julho de 1996. p. 137- 141.

LINS, Rômulo Campos. **O modelo dos campos semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações.** In: Modelo dos campos semânticos e educação matemática: 20 anos de história. Claudia Laus Angelo ... [et al.] (organizadores). São Paulo: Midiograf, 2012 (b). p. 11- 30.

LOANGO, Anny Ocoró. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. **Revista Colombiana de Educación**. n. 69, julio-diciembre, 2015. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. pp. 137-157.

LOANGO, Anny Ocoró; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Igualdade racial e ações afirmativas na Argentina e Brasil. **Educação & Sociedade**. V. 43. São Paulo, Campinas: 2022.

LOPES, Nei. 1942 - **Filosofias africanas: uma introdução**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. recurso digital.

LOPES, Nei. **Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005. 336p.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, e020079, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf>. Acesso em fev. 2025

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central, instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, instituto Pensar, 2007.

MARQUES, Giovana Oliveira; KRUNO, Rosimery Barão. **Violência obstétrica contra mulheres negras**. Universidade La Salle. Canoas-RS. Brasil. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1969/1/gomarques.pdf>. Acesso em nov. 2024.

MARQUES, Ivoneide; KLEIMAN, Angela. **Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social**. *Revista ComSertões – Juazeiro-BA*, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

MARTINS, André Silva. **A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br/>. Acesso em fev. 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATOS, Diego. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade/** Diego Matos. -- Rio de Janeiro, 2019. 171 f.

MATTA E SILVA, Woodrow Wilson da. **A Umbanda de todos nós**. Rio Grande do Sul: Cone Editora: 2018. 18. ed. 248 p.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Dianne Cristine Rodrigues de. Escrivência e exclusão nas práticas de leitura e escrita. *In: Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc. [online]., vol.32, n.94, 2017.

MIRANDA, Eduardo de Oliveira. **Corpo-território & Educação decolonial**: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra 2020. 232 p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. 4ª. ed. Novas Perspectivas: Porto Alegre, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. **Superando o Racismo na escola**. 2a edição revisada (organizador). [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNGANGA, Kabenguele. **Negritude Usos e Sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MURARO, Cauê. **Falta de acesso a saneamento básico resulta em baixa renda e gasto com internações**. G1. 23/04/2019. 07h00. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/23/falta-de-acesso-a-saneamento-basico-resulta-em-baixa-renda-e-gasto-com-internacoes-diz-estudo.ghtml>. Acesso em no. 2022.

MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO DOS ESTADOS UNIDOS. Queima de Livros. *In: Enciclopédia do Holocausto*. Disponível em: ushmm.org/content/em/article/introduction-to-the-holocaust. Acesso em junho de 2024.

NACARATO, Adair Mendes. **A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas**. CONTEXTO e EDUCAÇÃO Editora Unijuí Ano 21 nº 75 jan./jun. 2006. P. 131 -153.

NASCIMENTO, Abdias do, (1914-2011). **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado / Abdias Nascimento. - 1. ed. - São Paulo: Perspectivas, 2016. 232 p.

NASCIMENTO, Abdias do, (1914-2011). **Orixás: os Deuses Vivos da África** = Orishas: teh Living Gods of Africa in Brazil. Edição bilingue: tradução de Elisa Larkin Nascimento. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO)/Afrodiaspora, 1995. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/orixas-deuses-vivos-da-africa/>. Acesso em fev. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do, (1914-2011). **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados. V. 18. N. 50, 2004: o negro no Brasil. P. 209-224. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/739>. Acesso em: fev. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**: ensaios, entrevistas e prosas. In RATTI, Alex (org.). Ubu Editora, São Paulo: 2022.

NASCIMENTO, Fabiana Leal. Esquizomatemática: Como Subverter Processos De Dessubjetivação No Educar Matematicamente. *In: Anais do XXVI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*. Anais. São Paulo (SP) On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ebrapem2022/559641->

Esquizomatemática-como-subverter-processos-de-dessubjetivacao-no-educar-matematicamente. Acesso em: 16/09/2024.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afrobrasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. Disponível em: <https://philarchive.org/rec/NASEAE> . Acesso em: 20 de novembro de 2020.

NASCIMENTO, Fabiana Leal; CAMMAROTA, Giovanni. Exercícios formativos com história da matemática: aula e desterritorialização e nova terra. *In: Deleuze E Educação E Matemática E... rachar as coisas, rachar as palavras* [e-book]. / Organizadores: Samuel Edmundo Lopez Bello, Grace Da Ré Aurich e Gilberto Silva dos Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2022. 259 p.; il.; color.

NEVES, Eduarda. **O auto-retrato: Fotografia e subjectivação**. Lisboa: Palimpsesto Editora. 2016.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. O corpo negro: sentidos E significados. *In: Nguzu*. Ano 1, n. 1, março/julho. Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, 2011.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana De Filosofia e Educação (RESAFE)**: 2018. p. 62–73. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>. Acesso setembro de 2023.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Bruna Tostes de. **Residir escola, nomadizar arte**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. 2022. 153 f.

OLIVEIRA, Erico José Souza de. Prefácio. Quem tem medo da Lei nº 10.639/03. *In: Educação anti-racista*/org. Mabel Freitas. Salvador: Assembleia Legislativa, 2023.

OLIVEIRA, Luciano de. **A política pública do livro didático (PNLD): implicações na escolha e usos do livro pelo professor**. Revista Ars Histórica, ISSN 2178-244X, nº12, Jan/Jun 2016, p. 272-290. Disponível em: www.ars.historia.ufrj.br . Acesso em março de 2023.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: umbanda e sociedade brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OYÈRÓNKÉ, Oyèwùmí. **Problemata**: Revista Internacional de Filosofia. v. 10. n. 2 (2019), p. 8-28 ISSN 2236-8612 26).

PALHARES, Isabela. Escolas com maioria de alunos negros tem infraestrutura pior aponta pesquisa. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/04/escolas-com-maioria-de-alunos-negros-tem-infraestrutura-pior-aponta-pesquisa.shtml>. Acesso em out. 2024.

PANOSSIAN, Maria Lúcia; GROENWALD, Cláudia Lisete Oliveira. A Educação Matemática no Novo Ensino Médio: rumos possíveis. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 1, p. 1–4, 1 jan. 2021.

PEREIRA, Amauri Mendes. Nem “raio em céu azul”, nem “diálogo de surdos”: Uma proposta para além do racismo e do anti-racismo. *In: Educação e candomblé: uma questão política*. Ano 1. Edição 1. Revista Auí: Editora DEGASE, 2015.

PEROVANO, Ana Paula; AMARAL, Rúbia Barcelos. Livro didático como recurso pedagógico: conceito, função, escolha e uso. **Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências**. Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina. Vol. 12 Num.2 Dez/2023 p. 16-32. Disponível em: acesso em jan. 2025.

PINTO, Valdina. A nação angola no II Encontro de nações de candomblé. IN: SILVA, Vagner Gonçalves da. **Através das águas: os bantu na formação do Brasil** / Vagner Gonçalves da Silva, Tata Nksi Katuvanjesi – Walmir Damasceno, Rosenilton Silva de Oliveira, José Pedro da Silva Neto. -- São Paulo: FEUSP, 2023. 6.806 Kb; PDF p. 263-279.

PINTO, Antônio Henrique. A matemática no ensino médio e a base nacional comum curricular: considerações sobre trabalho e formação humana. **Estudos Iat**, v. 3, n. 2, 2018.

PITAGUARI, Antônio; LOCHE, Laênio. **Resenha Heterocrítica da Obra História Universal da Destruição dos Livros de Fernando Báez Conscientia**, 12(2): 243-256, abr./jun., 2008. Disponível em: <http://www.ceaec.org/index.php/conscientia/article/viewFile/240/233>. Acesso em junho de 2023.

Projeto de extensão Juventude(s), Direitos Humanos e Antirracismo: Rumo à Construção do Observatório Juventude(s) de Londrina e Região [Orgs.] As escrevivências e o esperar da(s) juventude(s): o que nos faz sonhar? São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 85 p. 44,9 x 63,5 cm.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 33-49. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 de agosto de 2016.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Negro sou, a questão étnico racial no Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-73)**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Imprensa Oficial de São Paulo: São Paulo, 2006.

REIMÃO, Sandra. **Mercado Editorial Brasileiro**. São Paulo: ECA-USP, 2018.

REIMÃO, Sandra. **Repressão e Resistência: Censura a livros na Ditadura Militar**. 1. ed.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2019. 184 p.

REIMÃO, Sandra; NERY, João Elias; MAUÉS, Flamarion. **Tentativas de censura a livros nos primeiros dois anos do governo Bolsonaro - 2019-2020**. *Literatura e Autoritarismo*, Santa Maria, n. 40: A persistência da censura. Jul.-Dez. 2022, p. 5-18. <http://dx.doi.org/10.5902/1679849X66347>. Acesso em junho de 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

RIVAS NETO, Francisco. Mestre Arapiaga. **Fundamentos Herméticos de Umbanda: Fundamentos Cósmicos de Umbanda.** Rio Grande do Sul: Editora Cone, 1996. p. 163-164.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino.; SILVA, Ayodele Floriano. **Didáticas das relações étnico-raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores.** Roteiro vol.46.Joaçaba jan./dez 2021. Epub 08-Jul-2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26442>. Acesso em maio de 2023. p. 3-6.

ROQUE, Tatiana. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas.** São Paulo: Editora Zahar, 2012.

ROTONDO, Margareth Sacramento; CLARETO, Sônia Maria; CAMMAROTA, Giovani. Branca, azul e vermelha: de que formação docente uma matemática é capaz? **Boletim Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEN).** Rio de Janeiro, n. 84, p.93-109, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/973/880>. Acesso em março de 2024.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas** / Luiz Rufino Rodrigues Júnior. – 2017. 231 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados.** Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCTI Universidade de Brasília – UnB: Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. **A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates.** Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>. Acesso em dez. 2023.

SANTOS, Gislaíne. Aparecida. dos S. A ciência das raças e a raça negra. *In*: SANTOS, Gislaíne Aparecida dos Santos. **A Invenção do Ser Negro: Um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros.** São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Luane Bento dos. **Entre silenciamentos e invisibilidades: estado, políticas raciais e as mobilizações políticas negras.** Revista Akeko: estudos pós-coloniais e decoloniais. Rio de Janeiro, v.2, n.1, set. 2019. Disponível em: Acesso em mai. 2023 p. 254 – 256.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. **A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros?** Revista GEARTE: Porto Alegre. v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em março de 2022.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil.** Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2019.

SBEM. (2016). **Contribuições da SBEM para a Base Nacional Comum Curricular.** Recuperado de www.sbembrasil.org.br/files/BNCC_SBEM.pdf.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Uma História de “Diferenças e desigualdades”: As doutrinas raciais do século XIX. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEIBERT, Lucas Gabriel. **Uma proposta para o desenvolvimento da competência de “observar com sentido” na formação inicial de professores de matemática.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil. CANOAS, 2013.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. **O que estudam os estudos de cultura visual?** Revista Digital Do LAV, vol. 7, n.2. - mai./ago. Santa Maria 2014. 196–215. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734812393>. Acesso em abril 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem.** Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369/2108>. Acesso em fev. 2025.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros.** Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET- RJ, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Jeferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa nacional do livro didático (1995 – 2014).** Dissertação de Mestrado no Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptiste da (1965- 2025). **O romper do silencio discriminatório: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação. Curitiba, 2020. 216 f.

SILVA, Marcio. **A Política Cultural dos Livros Didáticos de Matemática: um guia para transformar estudantes em cidadãos neoliberais.** Linhas Críticas. v.25. jan-dez. Brasília, DF: 2019 p.381-398.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 2. ed. 9. Reimp. Belo horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, Vanisio Luiz da. **Africanidade, matemática e resistência**. Tese (doutorado). São Paulo: s.n., 2014. 304p. figs. tabs. Anexos.

SIMAS, Luiz Antonio, 1967. **Umbandas [recurso eletrônico]: uma história do Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro, Lapa: Mórula Editora, 2019.

SOLERA, Osvaldo Olavo Ortiz. **A MAGIA DO PONTO RISCADO NA UMBANDA ESOTÉRICA**. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religião. 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/1946/1/Osvaldo%20Olavo%20Ortiz%20Solera.pdf>>.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 (Coleção Tendências. v. 4).

SOUSA. Andréia Lisboa de. Proposta pedagógica Valores afro-brasileiros na educação. In: **Valores afro-brasileiros na educação** BOLETIM 22 NOVEMBRO 2005. Ministério da Educação. Salto para o Futuro. TV Escola. p.3 -14. Disponível em: <https://atividadesescolaresprontas.com.br/wp-content/uploads/2021/11/Valores-afro-brasileiros-na-educacao.pdf>. Acesso em jan. 2025.

TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553- 603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em maio 2023.

TOKARNIA, Mariana. Mortes por intervenção policial quase triplicam em 10 anos no país: Negros foram maioria das vítimas fatais da letalidade policial. **Agência Brasil**. Publicado em 18/07/2024 - 10:01. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-07/mortes-por-intervencao-policial-quase-triplicam-em-10-anos-no-pais>.

TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: **Salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. 1,58 Mb; PDF. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/africanidades-brasileiras-e-educacao/35820976#1>. Acesso em: nov. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores e referências afro-brasileiras**. Saberes e fazeres. V.3 modos de interagir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016. 272p.

VALDÉS, Arbey Bustamante. **La etnoeducación afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales Afrocolombian.** **Revista INTEREDU: Investigación, Sociedad y Educación.** n. 4. v.1. Julio. Universidad de San Buenaventura, Cali Colombia: 2021. p. 69-97.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciana de Freitas; MORAIS, Rosilda dos Santos. **As Matemáticas na Formação de Professores e no Ensino: Investigações sobre a Trajetória de um Saber Profissional.** In *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática [livro eletrônico]* / organizadoras Andréia Maria Pereira de Oliveira e Maria Isabel Ramalho Ortigão. – Brasília: SBEM, 2018. -- (Coleção SBEM; 13). PDF. p. 77 – 81.

VASCONCELOS, Anthony Ewerton Marinho de; ROCHA, Cristiane de Arimatéa; CARVALHO, José Ivanildo Felisberto de. *Africanidades, Matemática e Teatro de Mamulengos: uma encruzilhada de saberes e reflexões.* **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023008, 2023. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/937>. Acesso em: 21 fev. 2025.

VIANNA, Carolina Assis et al. **Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor.** In KLEIMAN, Ângela & ASSIS, Juliana (org.). *Significados e ressignificações do letramento.* Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VIEIRA, Diego Fernandes; FERMENTÃO, Cleide Aparecida Gomes Rodrigues. *OS reflexos das famílias desestruturadas para o desenvolvimento da criança e do adolescente, ferindo a dignidade humana.* **Anais Eletrônico XII EPCC UNICESUMAR** - Universidade Cesumar. www.unicesumar.edu.br/epcc2021. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/9501/1/Diego%20Fernandes%20Vieira.pdf>. Acesso em nov. 2024.

VIEIRA, Luiz Henrique. **Identidade e alteridade na construção do autorretrato: Quando o 'outro' é convocado a figurar na superfície especular.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes /UFMG, 2012.

APÊNDICE A – Atividade I: Construção do Autorretrato

Iniciamos com a negociação da pesquisa, momento destinado para que ocorram conversas livres, a fim de estabelecer a confiança, intimidade e um clima que motive as participantes e os participantes a se engajarem no processo. Após aceitarem o convite eles e elas se tornaram copesquisadoras e copesquisadores⁸⁷. Apresentamos a questão perturbadora⁸⁸: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”** que guiará e animará a atividade.

Trabalhamos com a invocação das memórias dos participantes por meio da produção de um autorretrato utilizando figuras de um livro didático de matemática. A intenção é compartilhar com os demais as “memórias adormecidas/negligenciadas ou intencionalmente soterradas” (Miranda, 2020, p. 74), apostando na potencialização dos afetos guardados como disparadores de processos criativos, que poderão motivar as/os copesquisadoras/coposquisadores em seus espaços de docência.

As participantes e os participantes selecionam imagens e verificam de que forma imagens do livro didático pode dizer sobre a trajetória de vida de cada pessoa. Após concluírem a colagem, cada discente apresentará seu autorretrato e explicará como foi afetado no processo de escolha das imagens.

Para o mapeamento do corpo-território em constituição, rastreamos as pistas nas falas, nas imagens, nas expressões faciais e nas gesticulações que tangenciam as seguintes inquietações:

1. Existem no livro elementos que representam completamente a copesquisadora/coposquisador ou as imagens foram escolhidas por analogia? As imagens do livro representam a copesquisadora/coposquisador?
2. As imagens encontradas eram, a *priori*, as desejadas para montar seu autorretrato?
3. Qual é a raça/cor que a/o copesquisadora/coposquisador declara ao responder questionários socioeconômicos e no censo do IBGE?

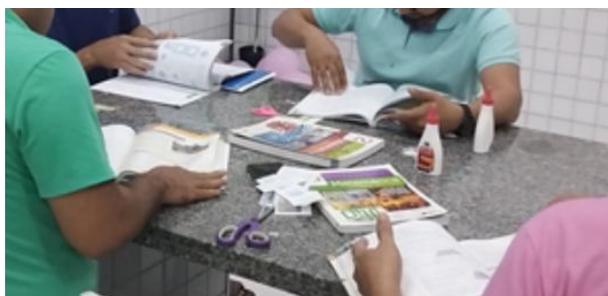
⁸⁷ Atividade desenvolvida na escola de tempo integral e nas duas comunidades quilombolas.

⁸⁸ Fazemos a opção política, numa encruzilhada, pela adoção do termo “perturbadoras” em detrimento do termo “facilitadores”, conforme proposto pela sociopoética, pois em uma Tese *macumbada* os acontecimentos “não visam à disciplinarização do caos pulsado por ele, mas buscam uma interseção entre os dois polos para que os efeitos produzidos nos sejam benéficos [...] proporcionando a emergência de possibilidades. A esculhambação, efeito gerado pela mobilidade de Exu, emerge como ato de resiliência e transgressão.” (Rufino, 2017, p. 12).

4. O autorretrato tem alguma ligação com a autodeclaração de raça/cor da/o copesquisadora/copesquisador?
5. Quais são os motivos para que as imagens selecionadas pela/o copesquisadora/copesquisador estejam no livro?
6. Existem imagens que a/o copesquisadoras/copesquisador gostaria que estivessem no livro para que utilizasse na composição do autorretrato? Se sim, quais seriam?
7. Ao pensar no seu fazer docente, como essas imagens refletem a relação da/o copesquisadora/copesquisador entre o seu ser e o seu fazer docente?
8. A/o copesquisadora/copesquisador usou conceitos de matemática para realizar suas escolhas?
9. Qual é a importância do livro de matemática na constituição do ser-professora ou ser-professor no qual a/o copesquisadora/copesquisador se constituiu?

Na culminância da aula, cada copesquisadora/copesquisador falou sobre como a representação do seu corpo pode contribuir para o seu reconhecimento étnico.

Figura A.1: Seleção de imagens para produção do autorretrato



Fonte: arquivos da pesquisa (2023)

REFERÊNCIAS

- MIRANDA, E. de O. **Corpo-território & Educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- RUFINO, L. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas** / Luiz Rufino Rodrigues Júnior. – 2017. 231 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

APÊNDICE B – Atividade II: A Formação Inicial Tendo em Vista o Curso de Graduação

Convidamos os copesquisadores⁸⁹ a fazer um desenho a partir da mentalização de uma viagem imaginária, seguindo um roteiro orientado. Os desenhos são traçados enquanto estão de olhos fechados e perturbados pela pergunta: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”**

Agora que estão sentados no chão, carvão vegetal na mão e um papel em branco na sua frente, coloquem a ponta do carvão sobre o papel. Afastem, estiquem, dobrem as pernas e fiquem na posição mais confortável e relaxada para você. Vamos fazer uma viagem imaginária. Vamos fechar os olhos e respirar três vezes, profundamente. Imagine uma luz dourada que vem do alto, envolvendo todo o seu corpo e penetrando em todos os seus órgãos, sua mente. Essa luz vai te transportar para tua graduação, você vai ser levado até Universidade em que você estudou. Você vai frequentar todos os espaços.

Você começa a caminhar pelos corredores da Universidade em que você estudou. Você começa a ver seus professores, suas professoras – se você teve alguma professora na sua graduação – -, você começa a ver as disciplinas que você cursou. Você vai lembrar de todas as aulas que você teve e momentos que te impactaram, de algum conteúdo que te chamou atenção, e você agora caminha pela universidade. Você vai escolher um momento para imergir nele. Pode ser qualquer disciplina. Sinta o chão da sua Universidade. Sinta o cheiro da sua Universidade. Veja as pessoas circulando ao seu redor, dentro da sua sala de aula de formação inicial. Ouça os sons. Agora, com o carvão na mão, vamos adentrar nos espaços da Universidade. Nesse percurso, tudo é cheio de surpresas! Lembrando sempre da nossa pergunta: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”** Com o carvão na mão, rabisque o papel sem levantar o carvão, aproveitando bem os espaços, experimentando os movimentos, vamos rabiscar bem lentamente, explorando todos os espaços do papel. Agora, rabisque rápido bem rápido, muito rápido. Neste exato momento, convido vocês a exercitar o olhar sensível na sua formação inicial. Tente visualizar a Matriz Curricular do seu curso de graduação. Tente lembrar quais são as disciplinas que você cursou durante a sua graduação. Tente perceber os conhecimentos matemáticos que foram ensinados a você. Qual é a origem desses conhecimentos. Quem esses conhecimentos representam. Quais as condições para que esse

⁸⁹ Atividade desenvolvida somente na escola de tempo integral.

conhecimento matemático chegasse até você na sua graduação. Perceba as etnias, a cor/raça, a classe social, a hierarquia de todos os conteúdos e como foram produzidos dentro dessa hierarquia, dessa relação de poder na sua matriz curricular. Você, agora, pensando na sua matriz curricular de formação inicial, desenhará algo que represente o conteúdo de relações étnico-raciais. Se você não teve nenhum conhecimento sobre relações étnico-raciais, você vai colocar um símbolo que represente uma barreira. Se você teve alguma disciplina relacionada às relações étnico-raciais, você vai colocar um símbolo que simbolize uma ponte, uma passagem. Feito o símbolo, que você entende como uma barreira para você estudar as relações étnico-raciais, ou a ponte para te levar aos estudos das relações étnico-raciais, siga caminhando na Universidade e tente perceber se entre as discussões, seminários de sala de aula, de disciplina, de corredor com seus amigos, em algum momento, você dialogou sobre as relações étnico-raciais na formação de professora/professor de matemática. Nesse caminho que você segue pela sua Universidade, na sua formação inicial, quando você pensa em relações étnico-raciais, essa Universidade, esse curso, essa licenciatura, ela representa um obstáculo para você? Se ela, de certa forma, representar um obstáculo, se não contribuiu para a implementação de uma atividade relacionada à educação para as relações étnico-raciais, você para e faz outro desenho que represente esse obstáculo. Agora, a partir desse obstáculo, você vai representar o que ou quem constitui essa barreira, impedindo que você desenvolva atividades em sua sala de aula com base na formação voltada para as relações étnico-raciais. Você vai desenhar a partir do que você percebe o que ou quem que é a dificuldade, o que é a barreira, que, na tua formação inicial, não permitiu ou dificultou você pensar na sala de aula em desenvolver atividades para a educação para as relações étnico-raciais. Você vai desenhar, com base no que percebe, quem ou o que representa a dificuldade, a barreira que, em sua formação inicial, não permitiu ou dificultou seu pensamento sobre o desenvolvimento de atividades para a educação em relações étnico-raciais na sala de aula. Na sua formação inicial, durante a licenciatura, você teve contato com alguma disciplina que representou um alicerce para você? Reflita se essa formação, relacionada a uma disciplina da licenciatura, contribuiu para sua constituição como professor(a). Se você tem essa percepção agora, faça um desenho que represente como essa formação inicial está presente na sua sala de aula. Agora, pense em como essa presença se manifesta no seu cotidiano docente. Houve, durante a graduação, uma disciplina que você considera fundamental para sua formação como professor(a)? Desenhe como essa disciplina permeia suas discussões em sala de aula e como ela contribui para sua constituição como

professor(a). Você vai continuar caminhando pelos corredores da universidade e refletir se essa formação inicial, ou a matriz curricular, atendeu suas necessidades como docente. Será que ela preparou você, deu condições para lidar com as dificuldades, as diversidades, as divergências, as relações de violência e amizade que enfrenta hoje em sala de aula? Ainda caminhando pela universidade, e sempre pensando: “Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”, reflita sobre as carências que essa formação deixou e que afetam sua prática pedagógica atual.

Por fim, comece a voltar da viagem, mexendo os pés, depois as pernas e os braços, lentamente. Respire profundamente, abra os olhos e evite conversar com os outros para não perder a concentração.

Fonte: adaptado de Miranda, 2020.

Figura B.1: Preparação para desenho da viagem imaginária



Fonte: dados da pesquisa (2023)

REFERÊNCIA

MIRANDA, E. de O. **Corpo-território & Educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

APÊNDICE C – Atividade III: O Ensino para as Relações Étnico-Raciais

Os afetos são produzidos a partir da leitura dos textos: “A estética branca” (Santos, 2002, p. 58), “A gente combinamos de não morrer” (Evaristo, Conceição, 2018) e “Escrevivência e seus subtextos” (Evaristo, Conceição, 2020). Após a leitura do texto, cada copesquisadora e cada copesquisador⁹⁰, escreve numa folha de papel ofício as frases dos textos que as e os atravessaram durante a leitura e dispõem os papéis no chão, fazendo o agrupamento das frases dos três textos, conforme a questão perturbadora **“como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula”**. Cada frase é agrupada e reagrupada por qualquer copesquisadora ou copesquisador, à medida em que as frases foram sendo colocadas no chão. Cada etapa de agrupamento foi acompanhada de apresentação dos motivos que levaram a copesquisadora ou o copesquisador, à tal escolha.

Figura C.1: frases dispostas no chão



Fonte: arquivos da pesquisa (2023)

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. *In: Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27 – 32.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ :Pallas Míni, 2018. P. 108-117.

⁹⁰ Atividade desenvolvida na escola de tempo integral e nas duas escolas nas comunidades remanescentes de quilombos.

SANTOS, G. A. dos. A ciência das raças e a raça negra. *In*: SANTOS, Gislene Aparecida dos Santos. **A Invenção do Ser Negro**: Um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

APÊNDICE D – Atividade IV: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

O encontro aborda o PNLD 2021. São considerados o **Edital de Convocação nº 03/2019 - CGPLI**, artigos relacionados ao PNLD e apresentações em *PowerPoint* da Coordenadoria de Materiais Didáticos para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As atividades desenvolvidas enfatizarão o Objeto 2, o Anexo II – Critérios para Avaliação das Obras (Objetos 1, 2, 3 e 5).

A dinâmica começa com um convite às copesquisadoras e copesquisadores⁹¹ para compartilharem seus conhecimentos sobre o PNLD, especialmente o PNLD 2021. Após os relatos, é apresentado o Edital nº 03/2019 – CGPLI. Em seguida, as copesquisadoras e copesquisadores retiram cinco excertos do anexo II do Edital PNLD 2021 e de artigos que analisam o PNLD, dispostos em duas caixas diferentes. Após a retirada, cada copesquisadora ou copesquisador faz a leitura individual do excerto e cria um verbo relacionado ao que foi lido, escrevendo-o no excerto. Em seguida, todos fazem a leitura em voz alta de seus excertos e copiam o verbo em uma folha de papel. Cada copesquisadora e cada copesquisador cola seus verbos em um painel de papel *kraft* e justifica sua escolha. Depois, os excertos são colados no painel. Com uma fita colorida, cada participante faz a conexão entre os verbos e os excertos colados no painel.

Figura D.1: fotos dos painéis produzidos pelas copesquisadoras e pelos copesquisadores



(a) Escola de tempo integral (b) Comunidade Piquete (c) Comunidade Jaguarana

Excertos utilizados:

1. Com o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do processo de avaliação dos livros, que seriam usados pelos professores das redes públicas de

⁹¹ Atividade desenvolvida na escola de tempo integral e nas duas escolas das comunidades remanescentes de quilombos.

ensino no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, percebe-se uma série de mudanças, tanto na produção desse material quanto nas formas de seu uso. Que mudanças são essas, e como o referido programa as influenciou? (Albuquerque, Eliana; Ferreira, Andrea, 2019, p. 251).

2. A avaliação pedagógica dos livros didáticos tornou-se “um filtro entre os produtores do livro e seu mercado (Batista; Rojo; Zúñiga, 2005, p. 51)”, contribuindo, desse modo, para que aqueles que não se enquadrassem nos critérios estabelecidos por esse programa fossem excluídos. Isso provocou a melhoria na qualidade desses livros, além de promover o lançamento de novos títulos e participação de novas editoras e autores no mercado editorial a cada edição do PNLD (Albuquerque, Andrea; Ferreira, Tereza, 2019, p. 253).

3. O PNLD, portanto, como vem se apresentando até as últimas edições, pode ser considerado como um programa que contribui para a democratização ao acesso ao conhecimento para milhares de alunos, além de melhorar o trabalho pedagógico de professores (tanto experientes quanto novatos) que atuam nas diversas redes públicas de ensino (*Ibid.*, p. 265).

4. Preocupado não apenas com a distribuição, mas também com a avaliação dos livros didáticos, o programa, ao disponibilizar os materiais para a escolha dos professores, tem funcionado como um indutor de mudanças e exercido um papel importante na melhoria desse material (*Ibid.*, p. 266).

5. O material digital deve ser composto pelos seguintes materiais: “Planos de desenvolvimento bimestral/trimestral, Sequências Didáticas, Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem e Material Audiovisual”. Junto a essas mudanças relacionadas às obras, destaca-se a possibilidade de inscrição de “obras didáticas que façam parte de sistemas estruturados de ensino” (*Ibid.*, p. 266).

6. Uma das críticas ao uso de tais materiais diz respeito à interferência na autonomia dos professores, que passam a ficar presos a um rígido roteiro, transformando-se em meros aplicadores do material didático. Nessa perspectiva, Di Giorgi et al. (2014) apontam que a flexibilidade de organizar o planejamento pedagógico da sala de aula com o uso do livro didático é muito mais adequada que a “obrigatoriedade” e o “engessamento” de apostilas que tolhem a autonomia profissional do professor (*Ibid.*, p. 266).

7. Os critérios elaborados pelos especialistas das várias áreas constam do livro. Em Matemática, esses critérios têm sido seguidos até hoje, com aperfeiçoamentos, nas avaliações realizadas pela Secretaria da Educação Fundamental, no âmbito do PNLD. Eles orientam todas

as avaliações de livros didáticos de Matemática até o momento, um total de nove avaliações: cinco de livros de 1ª a 4ª séries, e quatro de livros de 5ª a 8ª séries (Carvalho, 2008, p. 4).

8. Outro fato preocupante é a concentração do mercado editorial, provocada pela fusão de editoras e pela penetração de recursos estrangeiros, que assumem o controle de editoras nacionais. Já existem casos, em todas as áreas, inclusive em Matemática, de livros estrangeiros adaptados para o Brasil e submetidos à avaliação no âmbito do PNLD (*Ibid.*, p. 10).

9. Um dos efeitos prejudiciais da avaliação do livro didático realizada pelo MEC é a cristalização de um modelo padronizado de livro didático. Isso pode ser observado particularmente na área de Matemática, em que os autores procuram seguir o modelo de livros bem recomendados pelo MEC (*Ibid.*, p. 10).

10. Reconhecendo o movimento positivo em várias iniciativas do MEC em relação ao PNLD, acredito que, cada vez mais, devemos desenvolver análises políticas dos programas e propostas para a educação. Cada vez mais me convenço de que a natureza da reforma da educação necessária não tem como raiz prioritária questões administrativas, de gestão ou racionalização de gastos, mas sim uma natureza política: é necessário discutir além de critérios gerenciais de eficiência, considerando também as racionalidades institucional e operacional (Höfling, Eloisa, 2020, p. 161).

11. Em 1994, observe-se que, do total gasto pela FAE com aquisições de livros (segundo o relatório, R\$ 118.704.786,54), a incrível soma de R\$ 109.361.922,85 foi destinada a seis editoras, entre as 35 concorrentes no total. Ou seja, cerca de 90% do total dos recursos públicos da FAE para a compra e distribuição de livros didáticos foi alocado a um grupo que representa menos de 20% do total de editoras inscritas no programa (*Ibid.*, p. 166).

12. Refletindo sobre os produtos da cultura, neste caso os livros didáticos, menciona-se que eles fazem parte de um processo social mais amplo, pois, ao usar determinado objeto, estamos também nos envolvendo em uma relação social anônima com os editores e outros profissionais que trabalharam para que aquele livro se tornasse um livro didático, com um significado mais específico dentro do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2016, p. 274).

13. O Estado coopta intelectuais para a realização dessa tarefa. Desta forma, o Ministério da Educação instituiu uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados e estabelecer critérios para a avaliação das novas aquisições (*Ibid.*, p. 277).

14. É essencial compreender como os ativistas que atuam nas escolas como professores observam esse contexto e, ao mesmo tempo, são agentes e influenciadores dessa

dinâmica. Além disso, é fundamental investigar de que maneira as mudanças sofridas por secretarias como a SECADI e a SEPPIR impactaram a execução de políticas públicas voltadas para uma educação antirracista e o diálogo com a sociedade civil, em particular com o Movimento Negro (Silva, 2019, p. 120).

15. Ou seja, o Estado brasileiro não queria mais dar margem a interpretações dos editais do PNLD que fugissem dos objetivos centrais do projeto de sociedade defendido pelo governo federal. Por isso, a partir de 2011, estabeleceu-se que somente seriam designadas as diretrizes que afirmassem, de fato, o que as editoras deveriam fazer (*Ibid.*, p. 98, inserção nossa).

16. De que forma o PNLD exigiu que as editoras colocassem em execução os dispositivos legais promulgados, que objetivavam orientar as políticas públicas referentes à educação para as relações étnico-raciais, buscando a superação do racismo e a diminuição das desigualdades raciais? [...] É possível observar uma complexização do tratamento dado à temática de uma educação antirracista nos editais? E, ainda, como estão distribuídos, dentro dos editais, os dispositivos legais que fundamentam os princípios para a aplicação de uma educação antirracista a partir dos livros didáticos? (*Ibid.*, p. 92).

17. Esse é um dado relevante, pois, por exemplo, a demanda por inserção de membros do movimento negro ou de pesquisadores da área do ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas comissões que tratam das avaliações e/ou produções das coleções adotadas pelo PNLD, ou de materiais didáticos, e que abordam especificamente as leis de nº 10.639/03 e 11.645/08, só pode ser atendida se também houver investimento na preparação dos profissionais que buscam atuar em tais funções (*Ibid.*, p. 82).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula.** Artigos. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 27 (103). Apr-Jun 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHTjMzJJ3cHHcY9c/?lang=pt>. Acesso em maio 2023.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. **Políticas Públicas e o Livro Didático de Matemática.** Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, p. 1 a 11. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/743>. Acesso em maio 2023.

FRANÇA, Ana Carolina Araújo de. **As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015** / Ana Carolina Araújo de França. - 2017. 146f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Natal, RN, 2017.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abr. de 2000. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20/> . Acesso em março de 2023.

OLIVEIRA, L. de. **A política pública do livro didático (PNLD): implicações na escolha e usos do livro pelo professor.** Revista Ars Histórica, ISSN 2178-244X, nº12, Jan/Jun 2016, p. 272-290. Disponível em: www.ars.historia.ufrj.br . Acesso em março de 2023.

SILVA, Jefferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa nacional do livro didático (1995 – 2014).** Dissertação de Mestrado no Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019.

SILVA, Maysa Ferreira da. **O romper do silêncio discriminatório: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação. Curitiba, 2020. 216 f.

APÊNDICE E – Atividade V: Minicurso: Escolha do Livro Didático

Inicialmente, os copesquisadores⁹² apresentam suas vivências e experiências no processo de escolha do livro didático. As narrativas têm como disparadores a questão perturbadora: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”** e questões relacionadas à escolha do livro didático. Essas questões são elaboradas a partir de artigos, dissertações e teses que investigam o processo de escolha do livro didático, e impressas em papel A4. Concomitantemente ao desenvolvimento das narrativas, os copesquisadores organizam as questões selecionadas em um painel de cores, que segue uma escala das cores graduada das cores quentes para as cores frias. O painel disposto de forma circular, faz alusão ao tempo circular numa ancestralidade afrorreferenciada. As questões disparadoras de narrativas são colocadas ao redor do disco e destacadas com um círculo colorido, de acordo com a percepção dos copesquisadores sobre se a questão potencializa (cor quente) ou despoteencializa (cor fria) o processo de escolha do livro didático numa perspectiva de EREER.

Figura E.1: painel da questão que potencializa ou despoteencializa o processo de escolha do livro didático numa perspectiva de EREER.



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Perguntas:

1. Você conhece o Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD)?
2. Professores e equipe pedagógica analisaram as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio?
3. O livro didático é adequado ao projeto político-pedagógico da escola?

⁹² Atividade desenvolvida na escola de tempo integral.

4. O livro didático é adequado para o aluno e para o professor?
5. O livro didático é adequado à realidade sociocultural das instituições?
6. A escola apresentou duas opções de escolha das obras para cada ano e disciplina?
7. Como foi a escolha da segunda opção? Quais foram os critérios da escolha?
8. Como identificar quais características um livro didático deve ter, considerando as necessidades da escola e dos alunos?
9. Você entende o potencial do livro para tornar as aulas mais flexíveis, oferecendo mais opções de conteúdo para engajar os estudantes?
10. Você saberia como escolher um bom livro para o processo de alfabetização, que valorize o contexto de ensino e aprendizagem da escola e atenda às necessidades dos estudantes?
11. Ao escolher o livro didático, você leva em consideração a contribuição que ele pode oferecer para o planejamento didático?
12. Você leva em consideração a organização e a abordagem dos conteúdos nas atividades apresentadas pelo livro?
13. Você leva em consideração a qualidade ou a quantidade de questões destinadas aos alunos?
14. Você considera o livro didático escolhido em sua escola como um interlocutor que dialoga com o professor e com o aluno?
15. O livro que você escolheu é o mesmo com o qual você trabalha em sala de aula?
16. Você avaliou o livro observando a **diversidade cultural e étnica** da obra para enriquecer o aprendizado dos alunos?
17. Você escolheu o livro analisando se a pluralidade dos conteúdos é necessária para dialogar com os jovens da atualidade?
18. Você tem adotado livros didáticos que incorporam inovações no uso da história, na utilização da calculadora ou no emprego de jogos?
19. O livro que você escolheu estabelece ou permeia relações sociais entre os alunos, comunidade, a escola e outros?
20. Você tem adotado livros didáticos que trazem orientações para o docente sobre o planejamento de aulas que abordem matemáticas produzidas pela cultura africana e afrodiáspórica?
21. Você tem adotado livros didáticos que trazem textos complementares para enriquecer os conteúdos relacionados à educação para as relações étnico-raciais?

22. Você tem adotado livros didáticos que trazem informações recentes, contextualizadas e que remetam ao ensino das relações étnico-raciais?

23. Você tem adotado livros didáticos que contextualizam o professor sobre os conhecimentos necessários para trabalhar esse tema em sala de aula?

24. Você tem adotado livros didáticos que apontam ferramentas e instruções que facilitem o processo de ensino e aprendizagem de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de matemática?

25. Você tem adotado livros didáticos em que os textos apresentados permitem verificar a relação com contexto social, ou seja, que promovam a inserção do aluno no meio social, valorizando a diversidade étnico-racial na produção do conhecimento matemático?

26. Você tem adotado livros didáticos que, além de explicações de exercícios mais complexos, apresentam sugestões de atividades que possam contribuir para as aulas sobre história e cultura africana e afro-brasileira?

27. Você tem adotado livros didáticos que instigam práticas pedagógicas interdisciplinares, promovendo um conhecimento integrador, ou são apenas disciplinares, reproduzindo um saber fragmentado?

28. Os livros adotados podem ser classificados como inteligíveis, com boa legibilidade, contendo figuras e imagens que despertam o interesse por serem atraentes e com boa qualidade de impressão?

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

APÊNDICE F – Atividade VI: O Processo Formativo da Professora e do Professor que Ensina Matemática

A dinâmica do encontro é realizada com um jogo de montagem de um cubo 2 x 2, cujas faces expostas apresentam questões que cada copesquisador⁹³ poderá considerar potentes para seu processo formativo. As faces encobertas, incluindo a face de apoio sobre a mesa, apresentarão questões que despotencializam o processo formativo para as relações étnico-raciais.

Inicialmente, os copesquisadores recebem excertos de textos sobre o processo formativo de professoras e de professores, seguido de um momento de leitura compartilhada. Cada copesquisador é convidado a destacar partes do texto que atravessam o seu processo formativo em relação às questões étnico-raciais em sala de aula animados pela pergunta perturbadora: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”**

Após o destaque, os copesquisadores são convidados a escrever doze afetações: uma frase, uma palavra ou um desenho, baseados nos destaques realizados durante a leitura dos excertos. Posteriormente, cada copesquisador recebe dois cubos de papelão, com dimensões de 30 cm x 30 cm. Eles colam duas das suas afetações produzidas em cada cubo, sendo duas afetações que potencializam em um cubo e duas que despotencializam em outro. Os cubos são trocados entre os copesquisadores, para que cada um cole suas afetações, mantendo a sequência de duas afetações que potencializam em um cubo e duas que despotencializam em outro.

Após a montagem dos oito cubos pequenos, cada copesquisador monta um cubo grande (2 x 2), em que as faces expostas apresentam as afetações que ele considera potente, justificando oralmente suas escolhas, com base na pergunta geradora. Caso as afetações potencializadoras estejam no mesmo cubo, o copesquisador selecionará a que considera mais potente, excluindo a outra face do cubo. O cubo com as oito peças é desmontado e remontado de acordo com as afetações de cada copesquisador.

Figura F.1: Preparação para montagem do cubo 2x2

⁹³ Atividade desenvolvida apenas na escola de tempo integral.



Fonte: arquivo da pesquisa (2023)

Questões:

1. Os espaços de formação e prática de professores da matemática são atravessados por microrrelações de colonialidade do poder, do saber e do ser: entre professores e estudantes da educação básica, entre professores em formação (inicial ou continuada), e entre professores de matemática e outros professores.

2. A dicotomia que criticamos entre matemática escolar e matemática acadêmica na formação de professores que ensinam matemática(s) refere-se à sua apresentação como oposta e hierárquica, determinando saberes de referência que desconsideram as especificidades e o dinamismo dos processos de produção do conhecimento matemático na escola e na universidade, homogeneizando as atividades profissionais de professores e de matemáticos (Matos, 2019, p. 20).

3. Nesse sentido, é importante contextualizar que a preocupação de Klein (2004) com a formação de professores, ao denunciar o distanciamento entre escola e universidade, esteve particularmente direcionada ao desenvolvimento e progresso da matemática como ciência (Giraldo et al., 2018; Matos, 2019, p. 24).

4. Tais reflexões emergem de questionamentos que problematizam de onde vem a dicotomia entre matemática escolar e matemática acadêmica na formação de professores na licenciatura em matemática, quem promove a hierarquia entre elas e com qual finalidade esse movimento é colocado em prática (Matos, 2019, p. 25).

5. O contexto político não é apenas um pano de fundo para a agenda de pesquisa sobre a formação de professores, mas constitui – e, principalmente, é constituído por – matrizes políticas de poder que, por um lado, podem subalternizar o professor da escola básica, ao impor condições de exterioridade sobre seus saberes e sobre seu *locus* profissional, ou, por outro lado, podem fortalecer suas lutas de resistência, ao motivar a insurgência contra as condições estabelecidas (Matos, 2019, p. 26).

6. É importante esclarecer que grande parte da clássica obra da literatura sobre formação de professores é enunciada a partir de um lugar de fala euro-americano (Matos, 2019,

p. 29). Entretanto, consideramos reducionista o entendimento de que, por si só, a contribuição acadêmica sobre a profissão docente estaria ao serviço da manutenção da ordem colonial (Matos, 2019, p. 29).

7. O Parecer do CNE 002/2004 orienta sobre a necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir um processo de reeducação das relações étnico-raciais entre diferentes grupos (Rodrigues, Tatiane; Silva, Ayodele, 2021, p. 7).

8. Um dos grandes desafios relacionados à formação de professores, tendo como base normativa as DCNs EREER, é a superação de uma situação que Gomes (2008) caracteriza como de desequilíbrio. De um lado, há iniciativas de formação continuada promovidas pelo poder público, pelas universidades e pelos movimentos sociais; de outro, a discussão ainda não ocupa um lugar central nos currículos de graduação do país (Rodrigues, Tatiane; Silva, Ayodele, 2021, p. 5).

9. Nas DCNs (2020), a palavra “etnia” aparece uma vez, relacionada à valorização das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. Percebe-se assim, um movimento contrário à emergência das temáticas de diversidade, incluindo a diversidade étnico-racial, na formação de professores, o que se alinha com uma das primeiras decisões do ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, de dissolver a SECADI (Rodrigues, Tatiane; Silva, Ayodele, 2021, p. 8).

10. Frequentemente, o curso de formação de professores apresenta foco quase exclusivo nos conteúdos específicos da área, sem deixar claro qual é a relação entre o que o aluno está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará ao atuar em sala de aula. (Seibert, 2013, p. 16).

11. Art. 4º As competências específicas referem-se a três dimensões fundamentais, que, de modo interdependente e sem hierarquia, integram-se e complementam-se na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020).

12. Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2020).

13. Art. 7º, V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação (Brasil, 2020).

14. Art. 10º, VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação (Brasil, 2020).

15. Art. 12, XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos (Brasil, 2020).

16. Dimensão do conhecimento profissional: 1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los. 1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar (Brasil, 2020).

17. Dimensão da prática profissional: 2.1 Planejar ações de ensino que resultem em aprendizagens efetivas (Brasil, 2020).

18. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes (Brasil, 2020).

19. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de formação sólida na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 7).

20. Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira (Brasil, 2004, p. 8).

21. Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 13).

22. Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo (Brasil, 2004, p. 14).

23. A formação deve pautar-se em processos de promoção de desenvolvimento e autonomia profissional, e não em processos de avaliação vinculados à lógica de mercado, nos quais o que conta são as “competências” (Nacarato, Adair, 2006, p. 137).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

MATOS, D. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade**/ Diego Matos. -- Rio de Janeiro, 2019. 171 f.

NACARATO, Adair Mendes. **A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas**. CONTEXTO e EDUCAÇÃO Editora Unijuí Ano 21 nº 75 Jan./Jun. 2006. P. 131 -153

SANTOS, L. B. dos S. **Entre silenciamentos e invisibilidades: estado, políticas raciais e as mobilizações políticas negras**. Revista Akeko: estudos pós-coloniais e decoloniais. Rio de Janeiro, v.2, n.1, Set. 2019. Disponível em: Acesso em mai. 2023 p. 254 – 256.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SILVA, Ayodele Floriano. Didáticas das relações étnico-raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores. Roteiro vol.46. Joaçaba jan./dez 2021. Epub 08-Jul-2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26442>. Acesso em maio de 2023. p. 3 -6

SEIBERT, L. G. **Uma proposta para o desenvolvimento da competência de “observar com sentido” na formação inicial de professores de matemática**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil. CANOAS 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciana de Freitas; MORAIS, Rosilda dos Santos. **As Matemáticas na Formação de Professores e no Ensino: Investigações sobre a Trajetória de um Saber Profissional**. In Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática [livro eletrônico] / organizadoras Andréia Maria Pereira de Oliveira e Maria Isabel Ramalho Ortigão. - Brasília : SBEM, 2018. -- (Coleção SBEM; 13). PDF. p. 77 – 81.

APÊNDICE G – Atividade VII: Novo Ensino Médio (NEM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A dinâmica da atividade ocorre com a utilização de três roletas giratórias, usadas como recurso para a seleção aleatória e simultânea de afetos relacionados ao NEM, BNCC e ERER. Cada roleta apresenta oito temas associados aos tópicos centrais da atividade. Inicialmente, os copesquisadores⁹⁴ recebem dois excertos disparadores: “A Educação Matemática no Novo Ensino Médio: rumos possíveis” (Panassian, Maria Lúcia; Groenwald, Cláudia 2021, p. 1-2) e “A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular” (Dias, 2020, p.20). Após a leitura, os copesquisadores fazem uma exposição oral sobre como relacionam a questão perturbadora: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”** ao NEM e à BNCC. Em seguida, serão realizados três ciclos consecutivos, nos quais cada copesquisadora/or realizará uma rodada.

Figura G.1: Preparação para os ciclos consecutivos de rodadas



Fonte: arquivo da pesquisa (2023)

ROLETA NEM:

- "Protagonismo" em sala de aula - em relação ao professor, ao aluno, à gestão escolar e até mesmo ao conteúdo a ser ensinado;
- Diferentes "juventudes" e respectivas culturas - atendendo ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade;
- Flexibilização e abertura curricular;
- Ensino mais atrativo para os estudantes;
- Melhor qualidade de ensino;

⁹⁴ Atividade desenvolvida apenas na escola de tempo integral.

- Escolha de itinerário formativo - escolha do(s) caminho(s) mais alinhado(s) às suas preferências;
- Mundo do trabalho - necessidades do mundo contemporâneo.

ROLETA BNCC:

- Aprendizagens essenciais;
- Fragmentação das políticas educacionais;
- Dez competências gerais;
- Foco no desenvolvimento de competências;
- O que os alunos devem “saber” - considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- O que devem “saber fazer” - considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho;
- Educação integral;
- Processos educativos;
- Sociedade contemporânea.

ROLETA ERER:

- Raça;
- História e cultura africana e afro-brasileira;
- Quilombos;
- Políticas de reparações;
- Branquitude;
- Pertencimento étnico-racial;
- Democracia racial;
- Meritocracia;
- Miscigenação;
- Racismo.

REFERÊNCIAS

DIAS, M. de O. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular. Praxis & Saber: Revista de Investigación

y Pedagogia. V. 11. N.26. Editora UPTC Disponível em:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9757>. Acesso em maio de 2023.

FERRETTI, J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em jun 2023.

PANOSSIAN, Maria Lúcia; GROENWALD, Cláudia Lisete Oliveira. **A Educação Matemática no Novo Ensino Médio: rumos possíveis.** RIPEM, v. 11, n.1, 2021 pp. 01-04.

PINTO. **A matemática no ensino médio e a base nacional comum curricular: considerações sobre trabalho e formação humana.** Estudos IAT, Salvador, v.3, n.2, p. 4-17, dez., 2018. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em maio 2023, p. 14 -15.

SBEM. (2016). **Contribuições da SBEM para a Base Nacional Comum Curricular.** Recuperado de www.sbembrasil.org.br/files/BNCC_SBEM.pdf. p.

APÊNDICE H – Atividade VIII: O Livro Didático e Seus Manuais Didáticos e Guias Pedagógicos

Esta experimentação recorre aos resultados obtidos nas atividades IV – Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e III – Ensino para as Relações Étnico-Raciais. Inicialmente, os copesquisadores discorrem sobre suas experiências didáticas a partir do uso dos Manuais Didáticos e Guias Pedagógicos em sala de aula e no seu processo formativo. Em seguida, é distribuída, a cada copesquisador⁹⁵, uma seção do Guia Pedagógico e Manual Didático, parte comum a todos os volumes da obra, do livro recebido pela escola através do PNLD 2021. São realizados três momentos de leitura de cada seção recebida por cada copesquisador.

No primeiro momento, é feita a leitura sobre a seção que aborda a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), como o tema é tratado e de que forma a abordagem da ERER pode produzir afetos para a construção de uma educação antirracista. No segundo momento, cada copesquisador faz uma nova leitura com o objetivo de produzir cinco verbos, com base nas instruções pedagógicas apresentadas, e registra esses verbos com carvão vegetal em papel. No terceiro momento, é reapresentado o painel em papel *kraft* produzido durante a atividade IV, juntamente com os afetos registrados, com carvão vegetal em papel, da atividade III. Nesse momento, cada copesquisador utiliza carvão para conectar os verbos da atividade IV com os afetos da atividade III.

⁹⁵ Atividade realizada somente na escola de tempo integral.

APÊNDICE I – Atividade IX: O Ensino para as Relações Étnico-Raciais

Inicialmente Leitura dos textos: “Quem tem medo da Lei 10.639/03?” e “A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates”. Após a leitura dos textos, cada copesquisadora e cada copesquisador⁹⁶ registra, em uma folha de papel ofício, três verbos que a leitura produziu e que os atravessaram durante o processo. Esses papéis são dispostos no quadro, agrupando as frases dos três textos conforme a questão perturbadora: **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”**.

Cada afeto/verbo pode ser reagrupado por qualquer copesquisadora e copesquisador, à medida em que os verbos são colocados no quadro. Cada etapa de agrupamento é acompanhada da apresentação dos motivos que levaram a copesquisadora e o copesquisador a fazer tal escolha.

Figura I.1: montagem do quadro de afeto/verbo



(a) Comunidade Jaguarana

(b) Comunidade Piquete

REFERÊNCIAS

FREITAS, Mabel (org.). **Educação antirracista**. Salvador: Assembleia Legislativa, 2023. 420 p.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. **A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre. v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>. Acesso em dez. 2023.

⁹⁶ Atividade realizada nas duas comunidades remanescentes de quilombos.

APÊNDICE J – Atividade X: Legislação que Institui e Regulamenta a Educação Escolar Quilombola

Inicialmente, as copesquisadoras e os copesquisadores⁹⁷ apresentam suas vivências e experiências no processo de discussão sobre a educação escolar quilombola. Em seguida, é realizada uma experimentação baseada na metodologia “caixa de memórias”⁹⁸. As narrativas são disparadas pela questão perturbadora **“Como meu processo formativo tem se ocupado com as questões étnico-raciais em minha atuação em sala de aula?”**.

Concomitantemente ao desenvolvimento das narrativas, as copesquisadoras e os copesquisadores organizam as questões selecionadas em um painel de cores, utilizando tintas feitas de terra que seguem uma escala cromática graduada das cores quentes para as cores frias. As questões que disparam as narrativas são colocadas no redor quadro de acordo com a percepção das copesquisadoras e dos copesquisadores, sobre se a questão potencializa ou despotencializa o processo de escolha do livro didático sob a perspectiva da ERER.

Figura J.1: preparação do painel com afetos potencializadores e despotencializadores



(a) Comunidade Jaguarana

(b) Comunidade Piquete

⁹⁷ Atividade realizada nas comunidades remanescentes de quilombos

⁹⁸ CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

APÊNDICE K – Atividade XI: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e Escolha do Livro Didático

O encontro aborda o PNLD 2021. Nesta etapa, é considerado o EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019 – CGPLI, e artigos que versam sobre o PNLD.

A dinâmica inicia com o convite as copesquisadoras e aos copesquisadores⁹⁹ para relatarem seus conhecimentos sobre o PNLD, em especial o PNLD 2021. Em seguida, os copesquisadores retiram cinco excertos de artigos que analisam o PNLD, dispostos em duas caixas diferentes. Após a retirada, cada as copesquisadoras e cada copesquisador fará a leitura individual do excerto e cria um verbo, escrevendo-o no excerto, relacionado ao conteúdo lido. Em seguida, as copesquisadoras e os copesquisadores fazem a leitura em voz alta de cada um dos seus excertos e copiam o verbo em uma folha de papel. Cada copesquisador cola seus verbos em formato de painel e justifica o motivo da escolha. Depois, as copesquisadoras e os copesquisadores colam os excertos no painel.

Figura K.1: montagem de Painel com produção de verbos



(a) Comunidade Piquete



(b) Comunidade Jaguarana

Excertos utilizados

1. Com o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do processo de avaliação dos livros, que seriam usados pelos professores das redes públicas de ensino no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, percebe-se uma série de mudanças, tanto na produção desse material quanto nas formas de seu uso. Que mudanças são essas, e

⁹⁹ Essa experimentação foi realizada nas duas comunidades quilombolas.

como o referido programa as influenciou? (Albuquerque, Eliana; Ferreira, Andrea, 2019, p. 251).

2. A avaliação pedagógica dos livros didáticos tornou-se “um filtro entre os produtores do livro e seu mercado (Batista; Rojo; Zúñiga, 2005, p. 51)”, contribuindo, desse modo, para que aqueles que não se enquadrassem nos critérios estabelecidos por esse programa fossem excluídos. Isso provocou a melhoria na qualidade desses livros, além de promover o lançamento de novos títulos e participação de novas editoras e autores no mercado editorial a cada edição do PNLD (Albuquerque, Eliana; Ferreira, Andrea, 2019, p. 253).

3. O PNLD, portanto, como vem se apresentando até as últimas edições, pode ser considerado como um programa que contribui para a democratização ao acesso ao conhecimento para milhares de alunos, além de melhorar o trabalho pedagógico de professores (tanto experientes quanto novatos) que atuam nas diversas redes públicas de ensino (*Ibid.*, p. 265).

4. Preocupado não apenas com a distribuição, mas também com a avaliação dos livros didáticos, o programa, ao disponibilizar os materiais para a escolha dos professores, tem funcionado como um indutor de mudanças e exercido um papel importante na melhoria desse material (*Ibid.*, p. 266).

5. O material digital deve ser composto pelos seguintes materiais: “Planos de desenvolvimento bimestral/trimestral, Sequências Didáticas, Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem e Material Audiovisual”. Junto a essas mudanças relacionadas às obras, destaca-se a possibilidade de inscrição de “obras didáticas que façam parte de sistemas estruturados de ensino” (*Ibid.*, p. 266).

6. Uma das críticas ao uso de tais materiais diz respeito à interferência na autonomia dos professores, que passam a ficar presos a um rígido roteiro, transformando-se em meros aplicadores do material didático. Nessa perspectiva, Di Giorgi et al. (2014) apontam que a flexibilidade de organizar o planejamento pedagógico da sala de aula com o uso do livro didático é muito mais adequada que a “obrigatoriedade” e o “engessamento” de apostilas que tolhem a autonomia profissional do professor (*Ibid.*, p. 266).

7. Os critérios elaborados pelos especialistas das várias áreas constam do livro. Em Matemática, esses critérios têm sido seguidos até hoje, com aperfeiçoamentos, nas avaliações realizadas pela Secretaria da Educação Fundamental, no âmbito do PNLD. Eles orientam todas as avaliações de livros didáticos de Matemática até o momento, um total de nove avaliações: cinco de livros de 1ª a 4ª séries, e quatro de livros de 5ª a 8ª séries (Carvalho, 2008, p. 4).

8. Outro fato preocupante é a concentração do mercado editorial, provocada pela fusão de editoras e pela penetração de recursos estrangeiros, que assumem o controle de editoras nacionais. Já existem casos, em todas as áreas, inclusive em Matemática, de livros estrangeiros adaptados para o Brasil e submetidos à avaliação no âmbito do PNLD (*Ibid.*, p. 10).

9. Um dos efeitos prejudiciais da avaliação do livro didático realizada pelo MEC é a cristalização de um modelo padronizado de livro didático. Isso pode ser observado particularmente na área de Matemática, em que os autores procuram seguir o modelo de livros bem recomendados pelo MEC (*Ibid.*, p. 10).

10. Reconhecendo o movimento positivo em várias iniciativas do MEC em relação ao PNLD, acredito que, cada vez mais, devemos desenvolver análises políticas dos programas e propostas para a educação. Cada vez mais me convenço de que a natureza da reforma da educação necessária não tem como raiz prioritária questões administrativas, de gestão ou racionalização de gastos, mas sim uma natureza política: é necessário discutir além de critérios gerenciais de eficiência, considerando também as racionalidades institucional e operacional (Höfling, Eloisa, 2020, p. 161).

11. Em 1994, observe-se que, do total gasto pela FAE com aquisições de livros (segundo o relatório, R\$ 118.704.786,54), a incrível soma de R\$ 109.361.922,85 foi destinada a seis editoras, entre as 35 concorrentes no total. Ou seja, cerca de 90% do total dos recursos públicos da FAE para a compra e distribuição de livros didáticos foi alocado a um grupo que representa menos de 20% do total de editoras inscritas no programa (*Ibid.*, p. 166).

12. Refletindo sobre os produtos da cultura, neste caso os livros didáticos, menciona-se que eles fazem parte de um processo social mais amplo, pois, ao usar determinado objeto, estamos também nos envolvendo em uma relação social anônima com os editores e outros profissionais que trabalharam para que aquele livro se tornasse um livro didático, com um significado mais específico dentro do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2016, p. 274).

13. O Estado coopta intelectuais para a realização dessa tarefa. Desta forma, o Ministério da Educação instituiu uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados e estabelecer critérios para a avaliação das novas aquisições (*Ibid.*, p. 277).

14. É essencial compreender como os ativistas que atuam nas escolas como professores observam esse contexto e, ao mesmo tempo, são agentes e influenciadores dessa dinâmica. Além disso, é fundamental investigar de que maneira as mudanças sofridas por secretarias como a SECADI e a SEPPPIR impactaram a execução de políticas públicas voltadas

para uma educação antirracista e o diálogo com a sociedade civil, em particular com o Movimento Negro (Silva, 2019, p. 120).

15. Ou seja, o Estado brasileiro não queria mais dar margem a interpretações dos editais do PNLD que fugissem dos objetivos centrais do projeto de sociedade defendido pelo governo federal. Por isso, a partir de 2011, estabeleceu-se que somente seriam designadas as diretrizes que afirmassem, de fato, o que as editoras deveriam fazer (*Ibid.*, p. 98, inserção nossa).

16. De que forma o PNLD exigiu que as editoras colocassem em execução os dispositivos legais promulgados, que objetivavam orientar as políticas públicas referentes à educação para as relações étnico-raciais, buscando a superação do racismo e a diminuição das desigualdades raciais? [...] É possível observar uma complexação do tratamento dado à temática de uma educação antirracista nos editais? E, ainda, como estão distribuídos, dentro dos editais, os dispositivos legais que fundamentam os princípios para a aplicação de uma educação antirracista a partir dos livros didáticos? (*Ibid.*, p. 92).

17. Esse é um dado relevante, pois, por exemplo, a demanda por inserção de membros do movimento negro ou de pesquisadores da área do ensino da história da África e dos afro-brasileiros nas comissões que tratam das avaliações e/ou produções das coleções adotadas pelo PNLD, ou de materiais didáticos, e que abordam especificamente as leis de nº 10.639/03 e 11.645/08, só pode ser atendida se também houver investimento na preparação dos profissionais que buscam atuar em tais funções (*Ibid.*, p. 82).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula.** Artigos • Ensaio: aval. pol. públ. educ. 27 (103) • Apr-Jun 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHTjMzJJ3cHHcY9c/?lang=pt>. Acesso em maio 2023

CARVALHO, J. B. P. de. **Políticas Públicas e o Livro Didático de Matemática.** Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, p. 1 a 11. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/743>. Acesso em maio 2023

FRANÇA, Ana Carolina Araújo de. **As relações raciais: uma avaliação da efetividade do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015** / Ana Carolina Araújo de França. - 2017. 146f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Natal, RN, 2017

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abril/ 00. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20/> . Acesso em março de 2023

OLIVEIRA, L. de. A política pública do livro didático (PNLD): implicações na escolha e usos do livro pelo professor. Revista Ars Histórica, ISSN 2178-244X, nº12, Jan/Jun 2016, p. 272-290 . Disponível em: www.ars.historia.ufrj.br . Acesso em março de 2023.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou? / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, J. P. da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar: articulações e dissonâncias entre o movimento negro e o estado brasileiro a partir do programa nacional do livro didático (1995 – 2014).** Dissertação de Mestrado no Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2019.

SILVA, M. F. da. **O romper do silencio discriminatório: o manuseio do livro didático de matemática na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação. Curitiba, 2020. 216 f.

APÊNDICE L – Atividade XII: O Processo Formativo da Professora e do Professor para as Relações Étnico-Raciais

A dinâmica da atividade começa com a entrega de excertos de textos às copesquisadoras e aos copesquisadores¹⁰⁰ sobre o processo formativo da professora e do professor, seguida por um momento de leitura compartilhada. Em seguida, os participantes são convidados a destacar partes do texto que atravessam seu processo formativo em relação às questões étnico-raciais, à Educação Escolar Quilombola, e aos Guias e Manuais Didáticos em sala de aula.

Após a leitura, as copesquisadoras os copesquisadores recebem três dados com palavras de afetos relacionados à ERER, à Educação Escolar Quilombola, e aos Guias e Manuais Didáticos. Em seguida, cada um lança os dados e faz uma exposição oral sobre como relaciona a questão perturbadora e os excertos selecionados com os afetos colados nas faces dos cubos.

Figura L.1: Lançamento dos cubos



Fonte: a autora (2024).

QUESTÕES:

1. Os espaços de formação e prática de professores de matemática são atravessados por microrrelações de colonialidade do poder, do saber e do ser: entre professores e estudantes da educação básica, entre professores em formação (inicial ou continuada), entre professores de matemática e outros professores (GIRALDO). Isso ocorre apenas na matemática?

¹⁰⁰ Essa experimentação foi desenvolvida nas comunidades Peixe com a apresenta dos dois grupos reunidos.

2. A dicotomia que criticamos entre matemática escolar e matemática acadêmica na formação de professores que ensinam matemática(s) refere-se à sua apresentação em oposição e de forma hierárquica, determinando saberes de referência que desconsideram as especificidades e o dinamismo dos processos de produção do conhecimento matemático na escola e na universidade, homogeneizando as atividades profissionais de professores e de matemáticos (Matos, 2019, p.20). E na sua área, existe tal dicotomia?

3. Nesse sentido, é importante contextualizar a preocupação de Klein (2004) com a formação de professores ao denunciar o distanciamento entre escola e universidade (Giraldo et al., 2018; Matos, 2019, p. 24). Você concorda? Por quê? Já pensou sobre isso?

4. Tais reflexões emergem de questionamentos que problematizam de onde vem a dicotomia entre matemática escolar e matemática acadêmica na formação de professores na licenciatura em matemática. Quem promove essa hierarquia? (Matos, 2019, p. 25). E na sua área, existe tal dicotomia?

5. O contexto político não é apenas um pano de fundo para a agenda de pesquisa sobre formação de professores, mas constitui – e, principalmente, é constituído por – matrizes políticas de poder que, por um lado, podem subalternizar o professor da escola básica, ao impor condições de exterioridade sobre seus saberes e sobre seu locus profissional; ou, por outro lado, podem fortalecer suas lutas de resistência, ao motivar a insurgência contra as condições estabelecidas (Matos, 2019, p. 26).

6. É importante esclarecer que grande parte da clássica obra da literatura sobre formação de professores é enunciada a partir de um lugar de fala euro-americano (Matos, 2019, p. 29). Você concorda? Como percebe esse modelo de formação acontecendo?

7. Entretanto, consideramos reducionista o entendimento de que, por si só, a contribuição acadêmica sobre a profissão docente estaria a serviço da manutenção da ordem colonial (Matos, 2019, p. 29).

8. O Parecer do CNE 002/2004 orienta sobre a necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas do conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir um processo de reeducação das relações étnico-raciais entre diferentes grupos étnico-raciais (Rodrigues, Tatiane; Silva, Ayodele, 2021, p. 7).

9. Um dos grandes desafios relacionados à formação de professores, tendo como base normativa as DCNs EREER, é a superação de uma situação que Gomes (2008) caracteriza

como de desequilíbrio, pois, se há de um lado iniciativas de formação continuada promovidas pelo poder público, pelas universidades, pelos movimentos sociais, por outro lado, a discussão ainda não ocupa um lugar central nos currículos de graduação do país (Rodrigues, Tatiane; Silva, Ayodele, 2021, p. 5).

10. Nas DCNs (2020), a palavra "etnia" aparece uma vez e está relacionada à valorização das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. Percebe-se, assim, um movimento contrário à emergência das temáticas de diversidade, incluindo a diversidade étnico-racial, na formação de professores, o que se alinha com uma das primeiras decisões do ex-ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, de dissolver a SECADI (Rodrigues, Tatiane; Silva, Ayodele, 2021, p. 8).

11. Frequentemente, o curso de formação de professores apresenta foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos da área, sem deixar claro a relação entre o que o aluno aprende na licenciatura e o currículo que ensinará quando atuar em sala de aula (Seibert, 2013, p. 16).

12. Art. 4º As competências específicas referem-se a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2020).

13. Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2020).

14. Art. 7º, V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação (Brasil, 2020).

15. Art. 10º, VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações de desempenho escolar realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação (Brasil, 2020).

16. Art. 12, XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos (Brasil, 2020).

17. Dimensão do conhecimento profissional: 1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los. 1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar (Brasil, 2020).

18. Dimensão da prática profissional: 2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens (Brasil, 2020).

19. Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes (Brasil, 2020).

20. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de uma sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 7).

21. Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira (Brasil, 2004, p. 8).

22. Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004, p. 13).

23. Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo (Brasil, 2004, p. 14).

24. A problemática não está em “onde” ocorre a formação, mas no “como” esta se dá, e, nesse contexto, o formador acaba sendo peça fundamental.

25. A formação deve pautar-se em processos de promoção de desenvolvimento e autonomia profissional, e não em processos de avaliação vinculados à lógica de mercado, nos quais o que conta são as “competências” (Nacarato, Adair, 2006, p. 137).

26. Como suporte da organização das práticas escolares, o livro didático destina-se tanto ao aluno quanto ao professor. Os usos que um e outro fazem do livro didático são diversos e múltiplos: nem sempre se lêem esses livros porque se desconhece o seu conteúdo. Dito de modo mais claro: se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que

ele seja malformado ou ignorante, como fazem supor as metáforas de “muleta”, “escora” etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais se tratando de livros didáticos, para os quais é mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura” (Lajolo, 1996).

27. Nesse sentido, o livro didático torna-se material de pesquisa privilegiado, quer seja como fonte documental na definição de práticas do passado, quer seja como representação de tais práticas (p. 64). Que memórias? De quem são as memórias?

28. O apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola (Silva, 1996, p. 8).

29. É nossa convicção que a crescente produção de livros didáticos no Brasil associa-se com a formação de educadores que não são, no âmbito da formação inicial e continuada, preparados para atuar com autonomia em seus espaços de trabalho, no sentido de analisarem criticamente o contexto em que atuam, as necessidades de sua comunidade escolar e de proporem alternativas de trabalho que atendam a essas necessidades.

30. Tomado pelo livro didático como representante dos baluartes da burguesia, o professor foi, durante longo tempo, orientado nas atividades propostas nos manuais a ensinar aos alunos os valores da submissão, do respeito à ordem e do individualismo, dando ao ensino um conteúdo altamente moralizante (p. 156).

31. Ao que parece, o professor ainda não está suficientemente capacitado para analisar as articulações teóricas e metodológicas que compõem um livro didático. Habitado a seguir página por página as propostas do manual, ele ainda não o faz um objeto de análise, tampouco um recurso didático que lhe apresenta alternativas de trabalho, em vez de formas definitivas de condução de suas aulas (p. 61).

32. De uma maneira ou de outra, os livros didáticos servem como instrumentos de reconstrução de identidades, pois apresentam uma certa imagem da sociedade que se propõem a formar. E, ao fazê-lo, inexoravelmente, assumem posicionamentos que colocam em confronto o que decidem expor claramente e o que decidem silenciar (p. 157).

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** (*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: mai. 2023.

LOPES, Nei. **Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos.** Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005. 336p.

MATOS, D. **Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade/** Diego Matos. -- Rio de Janeiro, 2019. 171 f.

NACARATO, Adair Mendes. **A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas.** CONTEXTO e EDUCAÇÃO Editora Unijuí Ano 21 nº 75 jan./jun. 2006. P. 131 -153.

PINTO, Valdina. A nação angola no II Encontro de nações de candomblé. IN: SILVA, Vagner Gonçalves da. **Através das águas: os bantu na formação do Brasil /** Vagner Gonçalves da Silva, Tata Nksi Katuvanjesi – Walmir Damasceno, Rosenilton Silva de Oliveira, José Pedro da Silva Neto. -- São Paulo: FEUSP, 2023. 6.806 Kb; PDF p. 263-279

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SILVA, Ayodele Floriano. **Didáticas das relações étnico-raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores.** Roteiro vol.46.Joaçaba jan./dez 2021. Epub 08-Jul-2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26442>. Acesso em maio de 2023. p. 3 -6

SANTOS, L. B. dos S. **Entre silenciamentos e invisibilidades: estado, políticas raciais e as mobilizações políticas negras.** Revista Akeko: estudos pós-coloniais e decoloniais. Rio de Janeiro, v.2, n.1, set. 2019. Disponível em: Acesso em mai. 2023 p. 254 – 256.

SEIBERT, L. G. **Uma proposta para o desenvolvimento da competência de “observar com sentido” na formação inicial de professores de matemática.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil. CANOAS, 2013.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Luciana de Freitas; MORAIS, Rosilda dos Santos. **As Matemáticas na Formação de Professores e no Ensino: Investigações sobre a Trajetória de um Saber Profissional.** In Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática [livro eletrônico] / organizadoras Andréia Maria Pereira de Oliveira e Maria Isabel Ramalho Ortigão. – Brasília: SBEM, 2018. -- (Coleção SBEM; 13). PDF. p. 77 – 81.