

Matemática e africanidades no cotidiano e na escola: um estudo na Comunidade Quilombola Mussuca, em Sergipe

Mathematics and Africanities in everyday situations and at school: a study in the Quilombola community Mussuca, in Sergipe

La mathématique et africanités dans le quotidien et dans l'école : une étude dans la Communauté Quilombola Mussuca, a Sergipe

Evanilson Tavares de França

Rede Estadual de Ensino/Sergipe – Universidade Estadual de Campinas/Unicamp

Maria Batista Lima

Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Objetivamos com o presente texto desenvolver reflexões/discussões acerca das percepções sobre matemática¹ das/dos estudantes de uma Comunidade Remanescente de Quilombo (CRQ), a Mussuca, no espaço intra e extraescolar. Para tanto, lançamos mão de estratégias/procedimentos diversificados, através dos quais tornou-se possível a construção de pontes capazes de conduzir ao entendimento das mencionadas percepções. Cremos que, assim, será possível ressignificar as inter-relações entre a matemática e os sujeitos que com ela interagem, assim como poder-se-á contribuir para a implementação da Educação Escolar Quilombola.

Palavras-chave: Matemática(S); Percepções matemáticas intra e extraescolar; Quilombo; Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

We aim, with this paper, to develop reflections/discussions on students' perceptions, from a Quilombola Community, known as Mussuca, about Mathematics, in and out of school space. For this purpose, we have used diverse strategies/procedures, through which it was possible to build bridges able to conduct to the understanding of the mentioned perceptions. We believe that, this way, it'll be possible as giving new meaning to the interrelations between the Mathematics and the subjects who interact with it, as be able to contribute to the implementation of the Quilombola school education.

Keywords: Mathematics; Mathematical perceptions in and out of school; Quilombo; Quilombola school education.

¹ Trata-se de um posicionamento político. Defendemos que a grafia dos nomes de disciplinas e/ou ciências construídas pelo pensamento ocidental moderno/colonial, com inicial maiúscula, exigiria de nós o mesmo comportamento diante da enormidade de práticas culturais experimentadas por outros grupos humanos, nos mais diversos recônditos do planeta. Uma atitude contrária reforça a colonialidade do poder, sobre a qual fala Quijano (2005). Sempre que pluralizarmos o vocábulo “matemática” destacaremos o “S” final com a pretensão de chamar a atenção para a multiplicidade de práticas culturais que envolvem propriedades de medição, comparação, contagem e outras que o pensamento ocidental moderno, que é colonial, definiu como aparatos da matemática.

RESUME

Le but de ce texte est développer réflexions/discussions à propos des perceptions sur les mathématiques des étudiants d'une communauté devenue de Kilombo (CQR), La Mussuca, dans l'espace intra et extra-scolaire. Pour ce faire, nous utilisons des stratégies/procédures diversifiés, à travers desquelles est devenu possible la construction de ponts capables de conduire à une compréhension des perceptions mentionnées. Nous croyons que, ainsi, sera possible resignifier les interrelations entre la mathématique et les sujets qu'interagissent avec elle, également comme pourrait contribuer pour l'exécution de l'éducation scolaire Quilombola.

Mots-clés: mathématique(S); perceptions mathématiques intra et extra-scolaire; kilombo; éducation scolaire Quilombola.

1 Uma primeira palavra: olhando através da fresta daquela janela

Ultimamente, e cada vez mais, temos nos incomodado com algumas expressões que bailam sem amarras e imponentemente no interior das academias – estas estão sempre cercadas, para o bem da verdade! – e que, pela relevância que esses espaços/tempos foram construindo, impondo e/ou conquistando ao longo de suas histórias, tais expressões têm atravessado esses limites facilmente e, n'algumas vezes, sem resistências originárias de outros territórios.

Por causa das limitações próprias deste tipo de produção, não elaboramos um glossário desses termos/conceitos. Não obstante, considerando as implicações desta escrita e as nossas nela (sempre há encruzilhamentos), lançamos luz, ainda que tênue, sobre um termo/conceito que talvez seja aquele que melhor simboliza a colonialidade do poder sobre a qual se refere Quijano (2005). Aligeiramente, podemos dizer que esse termo/conceito se trata de um conjunto de estratégias capazes de produzir racismos e de alicerçar a divisão do trabalho à ideia de raça e à de patriarcado, assim como, já pensando com Santos (2009), de produzir ausências de saberes e de pessoas, de arquitetar epistemicídios e de criar o subumano e o inumano. O termo/conceito pinçado para tanto é “epistemologia”.

Uma consulta ao Dicionário “Aurélio”, voltada à busca do significado dessa palavra, põe-nos nalgumas trilhas: “Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já construídas, e que visa a determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; teoria da ciência” (FERREIRA, 1986, p. 673).

Essa é também a propulsão à qual somos submetidos ao visitarmos Japiassu. Segundo o filósofo maranhense, “tradicionalmente, a epistemologia é considerada como uma disciplina especial no interior da filosofia. Eram os filósofos que faziam as pesquisas em epistemologia” (JAPIASSU, 1934, p. 24). Linhas adiante, a partir do instante em que Japiassu apresenta o conhecimento não mais como um fato definitivo, estático, mas como algo em movimento - noutras palavras, ao abordar o conhecimento como processo, fugindo da concepção de conhecimento-estado -, o filósofo arremata:

É neste sentido que podemos conceituá-la como essa disciplina cuja função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não

mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva (JAPIASSU, 1934, p. 27 [sic.]).

Ao referir-se à ciência como um devir, o professor em lume abre um leque de possibilidades para a produção dos saberes que se encontram sob a égide de um campo que, segundo Ramose (2009), na modernidade/colonialidade, sacou Deus do trono e se apropriou do seu assento – referimo-nos à ciência, é claro. Mas não é só isso, pois, como corolário do seu entendimento, Japiassu (1934) cria incômodos potentes entre duas peças fundamentais no jogo instalado pela modernidade/colonialidade: a verdade e a não verdade, a razão e a desrazão. Ainda assim, é pelos territórios das ciências que a epistemologia se move.

Nesse contexto de discussão, Deleuze e Guattari (1992, p. 11) fazem a seguinte assertiva: a filosofia “não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (1992, p. 11). E os filósofos são os amigos dos conceitos, visto que “ele é conceito em potência”.

Ainda de acordo com Deleuze e Guattari (1992), há três grandes formas de pensamento: 1) a filosofia, que, como vimos, incumbe-se da criação de conceitos; 2) a ciência, cujo compromisso é com a criação de proposições e funções; 3) e a arte, que cria *perceptos* e *afectos*. Embora todo o texto “O que é filosofia” seja capturante, e o entendimento que os filósofos desdobram sobre *perceptos* e *afectos* provoque-nos quase um arrebatamento, aqui, por razões que nos parecem óbvias, limitar-nos-emos à tarefa da ciência: a criação de proposições.

Cremos ser possível, a partir desse enquadre, convidarmos para essa conversa (breve) Luiz Henrique de Araújo Dutra. Para esse professor, “as teorias do conhecimento, em geral, versam sobre aquilo que os epistemólogos denominam ‘conhecimento proposicional’”, isto é, “sobre nossas crenças ou opiniões que podem ser expressas em palavras, por meio de *sentenças declarativas, ou sentenças que descrevem estados de coisas*” (DUTRA, 2010, p. 10, destaques nossos). Logo adiante, Dutra lembra que “nem todas as nossas opiniões ou afirmações são claramente verdadeiras e, logo, aceitáveis” (pp. 10-11). A sua aceitabilidade depende de uma justificação, que ficaria sob a tutela de uma teoria do conhecimento “ou mais especificamente de uma ‘teoria da justificação’”.

Quem nos lê, neste momento, talvez não encontre nisso algo a ser reparado.

- É assim mesmo, diria esse/a leitor/a hipotético/a, pois como considerar verdadeiro um conhecimento que não se alicerça numa justificação plausível?

A interrogação tem sentido. E aquele/a leitor/a teria, de nossa parte, argumentos que “justificariam” seu posicionamento. Mas não é essa a questão que nos inquieta; o incômodo origina-se doutras razões. Precisamos assinalar aqui, e o fazemos ecoando Foucault (1979), que todas as sociedades possuem regimes próprios de verdade, ou seja, todas elas definem, a partir de critérios validados em suas experiências, o verdadeiro e o falso. Compreende? Ocorre que não parece ser esse o papel da epistemologia. Noutras palavras, esse campo do saber não se limita ao território que o erigiu, mas se impõe nas

realidades mais díspares e sobre as quais ele não possui domínio – e, muitas vezes, nem mesmo conhecimento mínimo.

Talvez seja essa a razão para Santos e Meneses (2009, p. 11) convocarem a nossa atenção para os epistemicídios, “ou seja, [para] a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” do qual a epistemologia não é senão mais um componente. É esse o nosso incômodo.

Para finalizarmos esse primeiro momento da escrita, há uma pergunta que não deve ser silenciada: Por que uma discussão sobre epistemologia se o mote da escrita são as percepções matemáticas de estudantes de uma comunidade quilombola?

A resposta a essa pergunta tem origem na Resolução CNE/CEB n.º 08/2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, como aponta a sua ementa (BRASIL, 2012), estabelece que o currículo das escolas quilombolas deve ser “elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, Art. 8º, VII). Assim, aponta para contatos entre diferentes modos de ser, fazer, existir e compreender.

Não cremos ser isso possível sem a consciência do *status quo* racista, machista, excludente e promotor de invisibilizações de saberes e de pessoas, como desvela Santos (2009), e dos modos como ele, esse *status quo*, vem organizando historicamente os currículos de todas as instituições de ensino (públicas e particulares), em todos os seus níveis e modalidades. Em verdade, defendemos nós, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) precisa ser, antes, uma educação decolonial, ou seja, precisa tensionar a monocultura que engravida e dá à luz os currículos que mobilizam as práticas escolares.

O Quilombo Mussuca (com uma pitada de “quero mais”)

Talvez, antes, faça-se necessário delinear, mesmo brevemente, é claro (a imagem jamais se submeterá à palavra), a Comunidade Quilombola Mussuca. Sim, a Mussuca é um quilombo. E dona Nadir, a mestre dos mestres, título que lhe fora conferido pelo governo municipal de Laranjeiras, município que sedia o Quilombo, reverbera isso em prosa e versos (de sua autoria) no seu próprio território ou naqueles que reterritorializa e se reterritorializa:

A Mussuca é um quilombo
Eu nasci e me criei aqui
E cadê o samba?
Olha ele aqui.

De proa a popa, ao nos atentarmos à escrita de Nadir, percebemos o quão atravessada é essa Comunidade (e há alguma que não o seja?). Ao referir-se à Mussuca, a cantora obriga-se a se inserir nela (“Eu nasci e me criei aqui”) e a identificá-la por ordem de uma de suas práticas culturais mais proeminentes, o Samba – nesse caso, o de Pareia² (“E

² Há ainda na Mussuca, além do Samba de Pareia, exclusividade desse Quilombo, outras práticas tradicionais, orais: o Samba de Coco (afrodiaspórico), o São Gonçalo e o Reisado (essas últimas são de origem ibérica, mas no Quilombo adquirem tonalidades africanas).

cadê o samba? / Olha ele aqui”). Noutra estrofe, entoada por diversos outros corpos, afeitos ou ávidos por encruzilhamentos – e mesmo os que teimam em resistir –, Dona Nadir reforça:

A Mussuca é terra santa
A terra que Deus criou
Tem o Samba de Pareia
Que a gente faz com tanto amor.

E faz mesmo! Somos testemunhas disso. Entrecruzilhamo-nos com aquela Comunidade desde 2001 (tratando-se da coautora deste texto) ou desde 2011 (se pensarmos em ambos os autores trilhando o território quilombola de mãos entrelaçadas, ainda que nem sempre, fisicamente, elas se toquem). Mas, se isso não é o bastante, pensemos com Milton Santos. De acordo com o geógrafo, um dos ícones negros do Brasil, “território é o lugar em que desembocam todas as ações, *todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas*, isto é, onde a história do homem [e da mulher] plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2007, p. 13, destaques nossos).

Para além disso, lembremos com Sodré (1988, p. 20) que, olhando para o território e considerando os modos de acessá-lo, classifica-o em quatro tipos: 1) território público, “que abrange ruas, praças, ônibus, teatros etc.”; 2) território da casa ou privado, “qualquer lugar nomeado como ‘lar’ ou então por espaço particular da sala de trabalho”; 3) território interacional, “definido pelas áreas de acesso a pessoas legitimadas, como por exemplo os estudantes inscritos numa universidade”; 4) território do corpo, “relacionado com o espaço pessoal, como o próprio corpo e o espaço adjacente”.

Convém assinalarmos, nesse entremeio, que os territórios sobre os quais se debruça o professor Muniz Sodré (1988) não se organizam erguendo para si mesmos uma muralha intransponível. À vista disso, os processos de territorialização e de reterritorialização bailam ao sabor dos ventos, ou no ritmo do Samba de Pareia carregado pela voz da Rainha da Mussuca, como é também conhecida dona Nadir, e pelos tamancos das demais brincantes. Não é à toa que Sodré, no mesmo lugar, acentua que a territorialização constitui-se de força ativa. Também não é sem propósito que esse mesmo professor enfatiza que “o território é, assim, o lugar marcado de um *jogo*, que se entende em sentido amplo como a protoforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real” (SODRÉ, 1988, p. 23, *itálico no original*).

Nesse “*jogo*”, o corpo-território de Nadir da Mussuca e das/os demais mussuquenses, o território que o Samba de Pareia simboliza e movimenta e o território que geograficamente distingue a Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca se entrecruzam e se constroem, desconstroem-se e se reconstroem como cânticos populares que angariam novos saberes e sabores a cada toada, em cada voz que os entoa.

Nadir da Mussuca, dentro de uma compreensão racista, patriarcal e capitalista, arquitetada pelo pensamento ocidental/moderno, o qual, como já dissemos, é colonial, é considerada analfabeta (não domina a escrita alfabética hegemônica), mas sem ler Muniz Sodré e Milton Santos (e convém lembrarmos que estes não se subordinam àquele pensamento), compreende e reverbera o entretencimento a respeito de territórios, físico e simbólico, que, mesmo movente, caracteriza o território resultante dessas tramas.

É também importante destacarmos que a Comunidade em foco, margeada pelos rios Cotinguiba e Sergipe, dos quais provêm os recursos de subsistência das/os quilombolas, ainda que haja outras fontes de renda, advindas mais regularmente de atividades desvalorizadas economicamente (arrumador, carregador, empregada doméstica etc.), é composta por 548 famílias, cadastradas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), segundo nos informa a senhora Cleide, presidenta da Associação de Moradores do Quilombo.

Há, nessa Comunidade, três unidades públicas de ensino. Seditamos nossas investigações na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito José Monteiro Sobral, visto que é ela a única a ofertar a Educação Infantil e todos os anos/séries do Ensino Fundamental, o que, cremos, proporcionaria um diálogo mais amplo com as/os quilombolas.

2 Percepções de discentes sobre matemática(S) no cotidiano

Antes de prosseguirmos, convém assinalar o entendimento de “percepção” que aqui mobilizamos. Para Vigotsky (1998), “a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância”. Logo, não é possível instituir ou definir qualquer liame de distinção entre os modos de perceber e as formas de vida nas quais os sujeitos se constituem e que, paralelamente, são constituídas por esses mesmos sujeitos, na plenitude de seus corpos. Também pensamos que disjuntar não é a forma de perceber própria das características que singularizam cada sujeito em particular.

Diante disso, embora a percepção se conforme dentro e a partir de negociações contínuas, ao mesmo tempo sociais e culturais, ela se especifica, singulariza-se em cada sujeito, mas sem se distanciar dos territórios pelos quais o sujeito que a mobiliza passou. É que, e não podemos nos afastar disso, sendo os corpos também territórios (vimos isso com Sodré, 1988, lembram?), capazes de territorializar, desterritorializar(-se) e se reterritorializar, eles participam ativamente dos processos de percepção. Ela, a percepção, é, então, sociocultural, mas também subjetiva.

Há outra coisa a ser dita. As incursões investigativas que trouxeram à luz o texto em lume transitaram pelos territórios da pesquisa qualitativa, reivindicando para si um certo olhar etnográfico. Por essa razão, percorremos um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2004, pp. 21-22). Também, em razão do enquadre das investigações, tratamos o objeto de estudo globalmente, considerando todos os componentes que nele interferem e que com ele interagem, não nos limitando, portanto, a um “esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente)” (ANDRÉ, 2001, p. 17), embora tenhamos recorrido a dados estatísticos para, a partir deles, desenvolvermos análises, cujo cais (e mar) baila pelos terrenos da pesquisa qualitativa.

Como instrumentos/procedimentos de pesquisa, recorreremos: 1) à observação não-estruturada; 2) à aplicação de questionários; 3) à entrevista semiestruturada; 4) ao diário de

campo; 5) ao grupo focal; 6) por fim, ao diário de bordo. Aqui, em razão dos limites próprios desta produção, debruçar-nos-emos apenas sobre o penúltimo recurso, o que não impede que, aqui e ali, lancemos mão de procedimentos outros, caso se façam necessários.

A título de esclarecimento, seguindo Gatti (2005, p. 12), frisamos que o grupo focal é “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento”. Silva (2012) destaca a relevância dessa técnica em razão da interatividade entre os participantes que ela propicia.

Sigamos. A pesquisa, intitulada “Escola e Cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da Comunidade Quilombola Mussuca, em Sergipe”, *da qual esta escrita é um recorte e uma releitura*, pautou-se pelo seguinte objetivo: analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Comunidade Quilombola (Mussuca) e a relação estabelecida por esses/as estudantes, por professoras polivalentes, pelas/os gestores/as da escola municipal, bem como pelos membros da comunidade em questão com esses mesmos saberes e com a relação deles com as africanidades.

Com o intuito de refletir especificamente sobre as percepções concernentes à/às matemática(S) das alunas e dos alunos no ambiente externo e interno à escola, instituímos dois grupos focais (A e B). A questão central que animou a primeira sessão, tanto do Grupo Focal A quanto do Grupo Focal B, nomeadamente sessão A-01 e sessão B-01, respectivamente, foi a seguinte: Em que situação você visualiza ou encontra matemática? Para facilitar as nossas reflexões sobre os posicionamentos das/os estudantes, optamos por reuni-los em grupos: 1. Percepções sobre matemática(S) no cotidiano exterior à escola, 2. Percepções sobre matemática(S) no cotidiano escolar. A Tabela seguinte é elucidativa das elucubrações que serão desdobradas.

Tabela 01: Percepções sobre matemática(S) no cotidiano

Grupo de análise	Categorias	%
Percepções sobre matemática(S) no cotidiano exterior à escola	Ludicidade	60,0
	Relação de compra e venda	80,0
	Tempo	10,0
	Referente à contagem	30,0
Percepções sobre matemática(S) no cotidiano escolar	Ludicidade	40,0
	Relativa a conteúdos	20,0

Fonte: Grupo Focal A, primeira sessão

Antes de continuarmos, chamamos a atenção para a terceira coluna da tabela acima (Tabela 01): o somatório dos valores relativos, nela contidos, não perfaz os cem pontos percentuais. A razão para tal é que, no mais das vezes, as/os estudantes transitaram por percepções distintas, o que nos obrigou a situá-las/los em mais de uma categoria simultaneamente.

Passemos à leitura da tabela. Na categoria “Ludicidade”, inserimos os eventos referentes às atividades lúdicas partilhadas pelas crianças dentro e fora da escola (estando inclusos os jogos, obviamente). Uma das respostas elucidativas dessa categoria foi dada

pela/o Estudante T³: “Nas conta. Nas conta de vezes, de dividir, de menos, de multiplicação. Na banca⁴, na rua, na escola. *Brincando de pique-esconde, esconde-esconde... Futebol, amarelinha... Tem mais não!*” (Grupo Focal A-01, destaques nossos).

Na categoria “Relação de compra e venda”, alocamos enunciados que se referem a relações comerciais em que o dinheiro estivesse envolvido, como o proferido pela/o Estudante A: “Eu vejo com meu padrasto, sempre assim, *a muié dá, assim, dinheiro alto, tem que ver pra não dar o troco errado*” (Grupo focal A-01, destaques nossos).

Na categoria “Tempo”, dispusemos o seguinte enunciado: “Eu percebo brincando de escolinha mais as minhas amigas, quando... quando eu vejo alguma coisa em casa e percebo, assim, quando eu conto as coisas, *quando eu vejo o horário no relógio*. Deixe eu ver, viu... Quando eu compro alguma coisa, tem mais nada” (Estudante P, Grupo Focal A-01, destaques nossos). Nessa mesma fala, observa-se referência à “Contagem”: “[...] assim, quando eu conto as coisas [...]”, o que, inclusive, serve como reforço para a nossa observação de abertura das análises: “o somatório dos valores relativos nela contidos [coluna percentual] não perfaz os cem pontos percentuais (longe disso!). A razão para tanto é que, no mais das vezes, as/os estudantes transitaram por percepções distintas, o que nos obrigou a situá-las/los em mais de uma categoria simultaneamente”.

Por fim, na categoria “Relativa a conteúdos”, consideramos as respostas das/os alunos que percebiam esse campo de saberes dentro de determinado tema da matemática escolar, como é o caso da/o Estudante T: “*Nas conta*⁶. *Nas conta de vezes, de dividir, de menos, de multiplicação*. Na banca, na rua, na escola. *Brincando de pique-esconde, esconde-esconde... Futebol, amarelinha... Tem mais não!*” (Grupo Focal A-01, destaques nossos).

No concernente às “Relações de compra e venda”, apontadas por 80% das/os estudantes, na primeira sessão do Grupo Focal A, precisamos trazer à baila que “o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão *comprando*, classificando, quantificando, medindo, [...] e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura” (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 22, destaques nossos). Sobre isso Carraher, Carraher e Schliemann (2010, p. 29) sublinham que:

Quando o pai tem uma barraca na feira, por exemplo, alguns dos filhos podem acompanhar o pai, especialmente a partir de uma certa idade. Enquanto os menores parecem apenas “passar o tempo” desta forma, os maiores, a partir de aproximadamente dez anos, auxiliam nas transações,

³ Convém destacar que o ano/turma com o qual trabalhamos, um 5º ano do Ensino Fundamental, era composto por 21 crianças. Embora as pesquisas tenham contado com a autorização da equipe gestora, da docente responsável pela classe e das/os responsáveis pelas/os estudantes, optamos por não identificá-las/os nominalmente. Assim, em vez de seus nomes próprios, recorreremos às letras do nosso alfabeto, de A a V.

⁴ “Banca” é, por vezes, a expressão utilizada para referir-se às aulas particulares, ministrada também (mas não só) por professores leigos.

⁵ Preservamos os modos próprios de comunicação oral, utilizados na linguagem coloquial pelos sujeitos da pesquisa. Buscamos, com essa opção, respeitar a variedade linguística do campo de investigação.

⁶ Cremos que o/a estudante se refere a “conta” como conteúdo e não como algoritmo, ou seja, como um conjunto de passos para solucionar um problema.

podendo mesmo assumir a responsabilidade pela venda de parte das frutas e verduras.

Em nossas investigações, não identificamos educandas/os que acompanhavam com regularidade seus pais ou suas mães nas feiras livres ou ações relacionadas à compra e venda. Quando a/o Estudante A informa que “No dia a dia *eu ia vender* coisas mais meu padrasto, dia de quarta, quando eu vou e a muié dá um dinheiro alto assim, eu percebo pra dar o troco certo” (Grupo Focal A-01, destaques nossos), não reflete uma prática corriqueira, nem mesmo regular.

Outro dado que consideramos importante destacar, ainda no que tange à relação de compra e venda, é que, no período de desdobramento das incursões investigativas, não havia feira livre na comunidade; todas as compras de produtos próprios desses espaços/tempos eram realizadas na sede do município (Laranjeiras) ou na capital do Estado (Aracaju).

O segundo grupo focal (Grupo Focal B) compôs-se inicialmente de 11 (onze) estudantes, mas somente 09 (nove) alunas/os compareceram às duas sessões (as/os que faltaram à primeira sessão também se fizeram ausentes na segunda). Em relação a esse grupo (Grupo Focal B), obtivemos a categorização apresentada na tabela seguinte:

Tabela 02: Percepções sobre matemática(S) no cotidiano

Grupo de análise	Categorias	%
Percepções sobre matemática(S) no cotidiano exterior à escola	Ludicidade	100,0%
	Relação a conteúdos	11,11%
	Relação de compra e venda	11,11%
Percepções sobre matemática(S) no cotidiano escolar	Ludicidade	33,33%
	Relativa a conteúdos	88,88%

Fonte: Grupo Focal B, primeira sessão

Quando comparamos as situações em que a matemática é percebida, considerando os dois grupos focais, fotografados resumidamente em tabelas (01 e 02), observamos certa redução do campo de visualização de saberes/atividades matemáticas no segundo grupo (Grupo Focal B). Uma justificativa para isso talvez se encontre na dificuldade apresentada por esse grupo para expressar-se, pois suas respostas foram expressas com frases curtas, formadas por duas ou três palavras. Exemplos: “Na brincadeira” (Estudante J) ou “Na escola e na brincadeira” (Estudante R). Houve ainda certo acobramento das/os alunas/os durante o evento, também percebido no Grupo Focal A, mas com dosagem menor nesse último caso.

Tratando-se especificamente da visão (percepção) de matemática, obtivemos os seguintes resultados: todas/os as/os educandas/os (100%) perceberam-na tanto no interior quanto no exterior da escola, embora varie, de uma resposta para outra, a situação em que é percebida.

No tocante à presença de matemática no interior da escola, apenas duas categorias nos foram acessíveis: “Ludicidade” com 33,33% de frequência e “Relativa a conteúdos”, com 88,88% das ocorrências. Quanto à presença de matemática no cotidiano exterior à escola, as categorias que surgiram foram as seguintes: “Ludicidade” em 100% das ocorrências, “Relativa a conteúdo” em 11,11% e “Relação de compra e venda” também com 11,11% - essas duas últimas categorias foram indicadas apenas por um/a aluno/a, cada uma delas.

Há dois outros aspectos que gostaríamos de negritar: 1) a visão de matemática dos dois grupos focais, A e B, tanto no espaço escolar quanto no extraescolar, encontra-se limitada à aritmética (uma aritmetização desse campo de saberes?). Uma razão para isso pode habitar o currículo escolar, vez que, no nível de ensino com o qual trabalhamos (Ensino Fundamental), explora-se predominantemente esse ambiente da disciplina, ainda que a geometria também componha o seu currículo; 2) quando definimos a categoria “Referente à contagem”, assim agimos para destacarmos a sequência numérica explicitada na fala das/os educandas/os, mesmo concordando que a contagem também se encontra presente nos brinquedos e brincadeiras (categoria: “Ludicidade”) das crianças, nas “Relações de compra e venda” e no acompanhamento cronológico (categoria: “Tempo”).

A segunda sessão dos grupos focais, A e B, foi impulsionada pela seguinte questão: Estamos em uma comunidade quilombola e em uma escola localizada nesta comunidade, Você acha que, nos outros espaços da Mussuca, que não são a escola, há uma matemática diferente daquela trabalhada na escola? Para dinamizar as sessões, acrescentamos duas questões auxiliares: 1. A matemática utilizada pelas pessoas no dia a dia é a mesma trabalhada na escola pelos/as professores/as? 2. As pessoas que nunca estudaram em uma escola sabem matemática? Essa matemática é igual à da escola? As tabelas seguintes (03 e 04) retratam, sinteticamente, os posicionamentos das/os estudantes:

Tabela 03: Há uma matemática na comunidade diferente daquela trabalhada na escola?

Posicionamentos	%
Não (sem explicação)	40,0
Não (com explicação)	20,0
Não compreendeu a questão	20,0
Não soube responder	20,0

Fonte: Grupo Focal A, segunda sessão

Como podemos observar, 80% das crianças não percebem, na comunidade, uma matemática que destoa daquela trabalhada pela e na escola (incluímos, nessa observação, a categoria “Não soube responder”), sendo que, desse grupo, apenas 20% conseguiram iniciar alguma explicação acerca do seu posicionamento, como visto nas seguintes falas: “Eu acho que não porque... pra mim em todas as áreas usa matemática” (Estudante H, Grupo Focal A-02) ou “Minha resposta é não, porque não existe, assim... existe assim... não existe em todas escolas que é fora da comunidade e não trabalhada assim... as... as... é trabalhada as mesmas matérias, mas não muda nada” (Estudante P, Grupo Focal A-02). Mesmo para as crianças que buscaram esclarecer sua resposta, ficou perceptível o quão difícil foi para elas encontrar uma solução para aquele problema. Prova disso é que 20% afirmaram não saber a resposta e outros 20% silenciaram diante da pergunta.

Do Grupo Focal B-02 (segunda sessão, portanto), para aquele mesmo questionamento (Há uma matemática na comunidade diferente daquela trabalhada na escola?), obtivemos os seguintes resultados: 66,66% dos/as estudantes defendem que sim (há na comunidade uma matemática que se diferencia daquela trabalhada na escola); entretanto, para 03 (três) alunos/as (o que corresponde a 33,33% do universo pesquisado), a matemática trabalhada na escola e aquela utilizada no cotidiano das pessoas são a mesma,

não havendo diferença entre elas. A tabela 04, abaixo, ilustra o posicionamento dos/as educandos/as.

Tabela 04: Há uma matemática na comunidade diferente daquela trabalhada na escola?

Posicionamentos	%
Sim	66,67
Não	33,33

Fonte: Grupo Focal B, segunda sessão

As/os participantes desse segundo grupo (Grupo Focal B, segunda sessão) se posicionaram de forma mais decidida, ora afirmando não haver, na comunidade, uma matemática diferente daquela trabalhada na escola (33,33%, a minoria), ora assegurando que há, sim, na Mussuca, uma matemática distinta da escolar (66,66% das/os alunas/os).

Inobstante, quando buscamos investigar como era essa matemática (uma etnomatemática?), obtivemos os seguintes esclarecimentos: “*Brincando na rua... brincando... Brincando de amarelinha, pular corda...*” (Estudante C, Grupo Focal B-02, destaques nossos); “Quando a gente tá *brincando*” (Estudante E, Grupo Focal B-02, destaques nossos); “Assim... como se fosse assim... a gente for... a gente for ali brincar, *como se fosse assim de jogo, cada um gol, a gente ia contando...* isso também se conta como uma matemática” (Estudante G, Grupo Focal B-02, destaques nossos); e também “Porque a gente tem uma matemática diferente no colégio e lá fora já é de outro tipo” (Estudante Q, Grupo Focal B-02).

À exceção da/o Estudante Q, a matemática “diferente” percebida pelas/os educandas/os se referia a atividades que envolveram saberes matemáticos, componentes do currículo escolar, mas praticados no cotidiano externo à escola (assim nos pareceu), como ocorre com as brincadeiras apontadas pela maioria.

Entretanto, a/o Estudante Q pareceu trilhar por uma percepção que se distanciava da matemática escolar (uma etnomatemática?). Então, a/o questionamos: Como é essa matemática “de outro tipo” que você percebe “lá fora”? Obtivemos a seguinte resposta: “A gente faz como brincadeira, é, pra somar as coisa, pra contar o valor do dinheiro, assim...” (Grupo Focal B-02). E arremata: “*A gente não precisa de lápis, de papel. A gente faz de cabeça*”.

Silva e Oliveira (2007, p. 52) já haviam detectado as formas de manipular a aritmética sem a necessidade de “*lápis, de papel*” em suas pesquisas realizadas com meninos de rua, na cidade de Guarulhos (São Paulo), e concluíram que “enquanto educadores, precisamos refletir sobre essas questões e, acima de tudo, valorizar esses saberes e fazeres matemáticos, próprios desses meninos, podendo, assim, abrir caminhos para novas relações sociais e culturais”.

Carraher, Carraher e Schliemann (2010, p. 20) percebem elementos da cultura dos grupos, sejam eles étnicos ou não, nas formas de manipular os saberes matemáticos encontradas pelos sujeitos. Para os pesquisadores, “quando uma solução matemática é negociada na rua – numa venda na feira, numa aposta no jogo do bicho – ela reflete os rituais da cultura para a situação, não apenas as estruturas matemáticas subjacentes”. Isso,

obviamente, faz-se presente nas estratégias utilizadas pela/o Estudante Q para “*somar as coisa*” de cabeça.

Dando continuidade às sessões dos grupos focais, perguntamos aos/às estudantes (questão auxiliar): A matemática usada pelas pessoas no dia a dia é a mesma trabalhada na escola pelas/os professoras/es? O silêncio se fez presente por um bom tempo no Laboratório de Tecnologia Educacional, onde desenvolvíamos a estratégia, e foi quebrado apenas quando a/o Estudante H se manifestou: “Sim. Só muda o jeito de pensar... na matemática” (Grupo Focal A-02) e recebeu o apoio da/o Estudante I, do mesmo grupo: “Sim, muda o que [cita o/a colega, Estudante H] disse”. Ou seja, as estratégias utilizadas para a solução de problemas matemáticos se diferenciam: no cotidiano, as/os estudantes, muitas vezes, não recorrem a lápis e papel; também não fazem uso, outras tantas vezes, dos algoritmos utilizados pela escola para somar, subtrair, multiplicar ou dividir. Não ocorreram outras manifestações acerca dessa questão. Comportamento similar foi adotado pelo Grupo Focal B: apenas as/os estudante C e L, nessa ordem, se pronunciaram: “Não sei não”, “Rapaz, eu acho que num é não”, enquanto as/os demais transitaram por entre risos tímidos e silêncios.

De fato, não é fácil perceber a existência de processos matemáticos que destoem das práticas escolares. E não o é, tanto para alunas/os quanto para professoras/es, mesmo porque as atividades desenvolvidas pela escola, no mais das vezes, não apenas desprestigiam os vínculos com os saberes próprios da comunidade e, portanto, com os modos de ser e de existir de suas alunas e de seus alunos, mas também comumente desconsideram qualquer princípio metacognitivo presente nas ações dos/as estudantes. Ou seja: a escola não explora – talvez até por desconhecimento – os processos que a criança utiliza para resolver problemas matemáticos e a reflexão e comunicação das próprias crianças sobre tais processos, os quais estão imbricados e implicados em sua cultura. Pensamos que tal comportamento resulta na internalização, por parte da criança, da ideia de que os modelos apresentados pela escola são inquestionáveis e de que os saberes valorizados pela instituição são os únicos verdadeiros e, por isso mesmo, também inquestionáveis. E, tratando-se de matemática, essa compreensão parece ganhar mais destaque:

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

Se para a sociedade e, portanto, para a escola, a matemática se apresenta com essa auréola, percebê-la com *design* diferente daquele definido como absoluto pela escola requer, cremos, um senso de compreensão desse campo de saberes e uma leitura de produções culturais outras que talvez as crianças ainda não tenham construído.

Convém, nesse âmbito, destacar a compreensão de Ross (2002, p. 40): “Nós, educadores, muitas vezes ignoramos a necessidade, cada vez maior, de abrir um espaço em nossas escolas para inserir a matemática num contexto sócio-cultural-político amplo, como

uma atividade humana que possibilite a inserção crítica e participante do indivíduo na sociedade”.

Ignoramos também a necessidade de enfatizar que a matemática, como produção humana e como estratégia de solução de problemas apresentados pelo contexto ambiental, social e cultural, encontra-se presente em todas as construções culturais da humanidade e em todas as regiões do planeta, ainda que, nalguns casos, sem essa denominação e mesmo que mergulhada harmonicamente no conjunto de saberes que mobilizam as existências.

No caso das comunidades quilombolas, como a Mussuca, esse entendimento se faz ainda mais urgente, porque contribui positivamente para a construção da autoestima e da identidade étnico-racial e quilombola, e, para além disso, põe em prática o que define a Resolução CNE/CEB n.º 08/2012: o ensino ministrado nas escolas quilombolas deve ser fundamentado, informado e alimentado pelas práticas culturais da comunidade (BRASIL, 2012, Art. 1º, I, d), incluindo, obviamente, aquelas que envolvem saberes matemáticos.

Ainda objetivando extrair dos/as estudantes a visão de formas diferentes de lidar com a matemática, presentes na comunidade, lançamos uma segunda questão auxiliar: As pessoas que nunca estudaram em uma escola sabem matemática?

Remetendo-nos ao Grupo Focal A-02, dos dez alunos presentes nessa segunda sessão, considerando-se esse segundo questionamento, seis (60%) manifestaram suas ideias, enquanto as/os demais (40%) ficaram em silêncio durante todo o tempo – as investidas do pesquisador eram retribuídas com risos tímidos e cabeças que se abaixavam.

De todo modo, embora as dificuldades de manifestação tenham entrado em cena, a maioria dos/as estudantes se posicionou quanto ao conhecimento de matemática(S) por parte daquelas e daqueles que nunca frequentaram a escola:

- 1) O total de 66,66% (quatro das seis crianças que se manifestaram) considerou que as pessoas que nunca frequentaram a educação formal podiam, sim, saber matemática, afirmando que a aprendizagem ora se efetivava a partir das práticas sociais (16,66% das ocorrências = 01 estudante), como contagem de dinheiro, compra e venda de mercadorias, tal qual sublinha a/o Estudante H: “Porque na maioria das vezes, quando elas são crianças, tem que ir trabalhar ajudando os pais, *contando dinheiro*, essas coisas, acaba aprendendo [...]”; ora esse conhecimento se concretizava a partir das relações familiares (16,66% dos posicionamentos), como afirma a/o Estudante P: “Se tiver, por exemplo, quando minha vó, *se tiver algum neto, assim, pode ajudar ela responder*, fazendo as contas, falando assim, explicando a ela, ela pode aprender”; ora vinculava-se à aprendizagem escolar (16,66%), como sugeriu Estudante I: “A maioria que não frequentou escola pode saber e pode num saber, *porque estudou até a 1ª, assim*, e pode saber [...]”.
- 2) Outros 16,66% consideraram que as pessoas que nunca estudaram podiam saber matemática, mas não conseguiram justificar seu posicionamento; houve ainda os que se posicionaram, mas utilizaram argumentação eclipsada.

Do Grupo Focal B, com referência à mesma questão, ou seja, se as pessoas que nunca frequentaram uma escola sabiam ou não matemática, obtivemos as respostas registradas em sequência:

- 1) O total de 55,55% considerou que as pessoas que nunca frequentaram a escola podiam, sim, saber matemática, e a aprendizagem dos saberes alinhados com essa disciplina foi apontada ora em razão das práticas sociais: “Aprendeu assim: *contando algum dinheiro* ou senão os pais ensinaram o que já estudaram” (Estudante Q, destaques nossos) – apenas uma inferência (11,11% da totalidade do Grupo Focal B); ora a aprendizagem se constituía a partir das relações familiares: “Sabe. Algumas sabe, mas outras não sabe não. Assim, aprendeu *porque tem mãe que estudou, fez isso, aquilo e ensinou a criança*” (Estudante G, grifos nossos) – 44,44% do total dos componentes desse grupo. Quatro crianças não se posicionaram (44,44% do universo).

Há necessidade de reconhecermos que os posicionamentos requeridos para a segunda sessão não foram fáceis de serem tomados, principalmente se observarmos que o universo de saberes da criança e da comunidade se encontra gravemente afastado das práticas escolares e que não há um trabalho pedagógico destinado a explorar/provocar as reflexões de meninas e meninos que chegam à escola. Isso ocorre mesmo que, desde 2012, a Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 tenha instituído a Educação Escolar Quilombola e os modos de concretizá-la: “Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos”. (BRASIL, 2012, Art. 34, § 1º).

Também urge que reconheçamos que a matemática é um campo de conhecimento produzido por homens e por mulheres, em diversas regiões, a partir das provocações apresentadas pelo meio (ambiental, social, cultural). Mostrar para as/os estudantes essa sua face, ou seja, apresentar a matemática como um campo de saberes presente nas produções culturais de todos os povos, contribui robustamente tanto para ressignificá-la no currículo das escolas quanto para desvesti-la de uma roupagem que a impõe como um objeto acessível apenas a uns poucos privilegiados.

D’Ambrósio (2002), referindo-se ao ensino de matemática no Brasil, acentua que

cabe reconhecer que somos uma cultura triangular, resultado das tradições européias, africanas e ameríndias, e que isso tem um impacto permanente em nosso cotidiano latino-americano. Estão nesse caso em especial as culturas africanas, cuja complexidade e incorporação no saber e fazer brasileiros têm sido pouco estudados (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 109 [*sic*]).

Esse entendimento é fundamental para a efetivação de práticas curriculares democráticas e inclusivas, em qualquer escola. Dessa forma, soa-nos absurdo que as práticas educacionais não considerem a cultura local, principalmente quando a escola se localiza em uma comunidade quilombola, o que exige, segundo a resolução em lume, a implementação da EEQ, a qual prima pela recorrência à memória coletiva, às línguas reminiscentes, aos

marcos civilizatórios, às práticas culturais, às tecnologias e formas de produção do trabalho, aos acervos e repertórios orais, aos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e à territorialidade (BRASIL, 2012).

Talvez a questão que não silencia e que exige resposta é: O que justifica tamanho distanciamento entre as práticas culturais e as práticas curriculares em escolas localizadas em quilombos, ou naquelas que, mesmo neles não sediadas, recebem estudantes deles originárias/os?

3 Uma palavra derradeira, porém jamais a última

Como observamos, as percepções sobre matemática(S) apresentadas pelas crianças se estendem pelo cotidiano vivido no ambiente escolar e também pelas experiências que elas vivenciam fora da escola, ainda que tal percepção, no mais das vezes, esteja agrilhoadada a essa instituição. De qualquer maneira, esse espraiamento pode favorecer tanto a aprendizagem escolar quanto o fazer pedagógico de professoras e professores, bem como a construção coletiva de um currículo intercultural, decolonial, visto que é possível lançar mão das experiências das/os alunas/os, objetivando romper com os afastamentos entre escola e contexto sociocultural, com o fito de expurgar os silenciamentos que corporificam o currículo e a escola.

Ainda assim, durante os anos em que transitamos pelo território escolar, tanto no período de pesquisas direcionadas ao mestrado quanto nos anos que se seguiram não nos foi possível identificar a presença de um diálogo estreito e contínuo entre práticas culturais e práticas curriculares, a despeito das tentativas valentes de algumas/alguns professoras/es.

Para ilustrar o parágrafo anterior, até o ano de 2019⁷, o projeto político-pedagógico (PPP), então em vigência na escola, que sediou nossas incursões investigativas, fora construído não pelo coletivo escolar e pela comunidade local, mas por uma Consultoria contratada pela Secretaria Municipal de Educação. A empresa contratada convidou uma professora e com ela – e somente com ela – construiu o documento identitário da unidade de ensino, que, frisemos, é quilombola.

Retornamos à pergunta com a qual fechamos a sessão anterior: O que justifica tamanho distanciamento entre as práticas culturais e as práticas curriculares em escolas localizadas em quilombos, ou naquelas que, mesmo neles não sediadas, recebem estudantes deles originárias/os?

Para Enrique Dussel (2005), a modernidade não teria êxito sem a colonialidade. E essas irmãs siamesas foram dadas à luz ainda no século XV, quando Europa, África e Américas se encontraram. É a partir desse encontro que o terror humano ganha contornos inimagináveis: genocídio dos povos originários, escravização de africanas e africanos.

Aníbal Quijano (2005) observa que a arquitetura da modernidade/colonialidade se atrela à fundação da colonialidade do poder. É por meio dela que o capitalismo, o patriarcado

⁷ Informação obtida junto a professoras/es, por meio de entrevistas, durante as pesquisas para o doutoramento, que se encontra em curso.

e o racismo instauram a lógica de divisão do trabalho alicerçada nas características e origens dos indivíduos. É essa mesma lógica que vai embasar o que deve ser ou não considerado verdade, o que deve ser ou não definido como ciência.

Santos (2009, p. 31), trilhando por estrada semelhante, afirma que o pensamento ocidental moderno/colonial inaugura as linhas abissais, as quais são responsáveis pela instalação de divisões: “dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas”. E é essa divisão a responsável pela produção de inexistências de saberes e de pessoas: “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro” (SANTOS, 2009, p. 23-24).

Há um pensamento em África, conforme nos revela Hampaté Bâ (2010), que diz que “cada partido ou nação ‘enxerga o meio-dia da porta de sua casa’”. A Educação Escolar Quilombola, na leitura que dela fazemos, é um modo outro de enxergar o meio-dia e de criá-lo à frente da porta de uma casa outra.

Embora não tenhamos informação de que as/os legisladoras/es responsáveis pela escrita da Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 tenham, no momento da escrita, considerado o pensamento decolonial, cremos que somente decolonialmente é possível tornar palpável a EEQ. Essa educação é, *per se*, um conjunto de práticas decoloniais que buscam promover o encontro de saberes que historicamente se mantiveram apartados.

Logo, não é sem razão que a resolução citada institui que “a construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, *num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.* (BRASIL, 2012, Art. 32, § 1º, destaques nossos).

Outro provérbio africano (dentre tantos outros) aplica-se bem ao fechamento desta produção textual: “Enquanto não houver leões historiadores, a glória da caça irá sempre para o caçador”. Urge a necessidade de ouvir os leões.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 08/2012, de 20 de novembro de 2012**. Institui a Educação Escolar Quilombola Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 de julho de 2020.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. **Clacso** - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005, pp. 24-34. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2020.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. (Série Pesquisa em Educação, v.10). Brasília: Liber Livro, 2005.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acesso em 28 de setembro de 2018.

JAPIASSU, Hilton Peneira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1934.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como caminho para a cooperação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 431, ano XIII, 04/11/2013, pp. 21-25, 2013. Disponível em <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao431.pdf>>. Acesso em 29 de julho de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, pp. 116-145. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2020.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 135-176.

ROSS, Lione Teresinha Wendling. Histórias de Vida e Saberes Construídos no Cotidiano de uma Comunidade de Fumicultores: um estudo Etnomatemático. In: **Reflexão e Ação**:

Revista do Departamento de Educação/UNISC. Vol. 10, n. 1, (jan./jun.2002), pp. 39-46, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002. Disponível em <<http://etnomatematica.org/articulos/reflexao101.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, pp. 23-72.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007, pp. 13-21.

SILVA, Kleber William da; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. A Aritmética de meninos de rua em Guarulhos: entre o mito e a realidade. In: **Revista Educação** (UNG), 2(1), pp. 45-54, 2007. Disponível em <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/53/84>>. Acesso em 20 de junho de 2020.

SILVA, Márcia Cabral da. *Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa sobre Leitura com Jovens*. In: **Educar em Revista**, n. 43, p. 173-188, jan./mar, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a12.pdf>>. Acesso 05 de julho de 2020.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Evanilson Tavares de França
Rede Estadual de Ensino/Sergipe – Universidade
Estadual de Campinas/Unicamp
E-mail: evanilsont@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7787-2742>

Maria Batista Lima
Universidade Federal de Sergipe
E-mail: mabalima.ufs2@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4551-0146>.